

Ae 69

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>

DOAJ - Directory of Open Access Journals (*Suécia*)

<http://www.doaj.org/>

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.iisue.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/oa_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

UlrichsWeb Global Serial Directory

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 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-chefe*)
Adriana Bauer
Fabiana Silva Fernandes
Gabriela Miranda Moriconi
Glória Maria Santos Pereira Lima (*In memoriam*)
Maria Teresa Barboza
Vandré Gomes da Silva

EDITORES ASSOCIADOS

Daniel Abud Seabra Matos
Rodrigo Rosistolato

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti
(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Naura Syria Carapeto Ferreira
(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

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

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

Dalton Francisco de Andrade
(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke
(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes
(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

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

Fernando Lang da Silveira
(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

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

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

Sandra Zákia Sousa
(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira
(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna
(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Luzia Marta Bellini
(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito
(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana
(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira
Marcia Caxeta

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

IMPRESSÃO

Paym Gráfica e Editora Ltda.

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi
Raquel da Cunha Valle

SUMÁRIO

EDITORIAL.....646

ARTIGOS

As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes?

¿Las cuotas en las universidades públicas disminuyen la calidad de los ingresantes?

Do public university quotas lower the quality of entrants?

Lara Vilela, Thiago Yudi Tachibana, Naercio Menezes Filho, Bruno Komatsu.....652

Monitorando o ambiente escolar para a Educação Física no ensino fundamental

El monitoreo del ambiente escolar para la Educación Física en la educación fundamental

Monitoring the school environment for Physical Education in elementary school

Joaquim José Soares Neto, Raíssa Ferreira Teixeira.....686

Mais é menos? O impacto do Projeto 6º Ano Experimental - SME/RJ

¿Más es menos? El impacto del Proyecto 6º Año Experimental - SME/RJ

More is less? The impact of the Experimental 6th Grade Project - SME/RJ

Daniel Domingues dos Santos, Luiz Guilherme Scorzafave, Alexandre C. Nicolella, Elder Generozo Sant'anna.....718

Conceito Preliminar de Curso: conceito único para uma realidade educacional múltipla

Concepto Preliminar de Curso: concepto único para una realidad educacional múltiple

Preliminary Course Concept: unique concept for a multiple educational reality

Leo Lynce Valle de Lacerda, Cássia Ferri.....748

Qualidade do ensino na educação superior: sentidos sobre a avaliação

Calidad docente en la educación superior: sentidos de la evaluación

Quality of teaching in higher education: meanings on the evaluation process

Cynthia Bisinoto, Leandro S. Almeida.....774

Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez” <i>Indicadores educacionales y responsabilización escolar: un estudio del “Prêmio Escola Nota Dez”</i> <i>Educational indicators and school accountability: a study about the “Prêmio Escola Nota Dez”</i> Mariane Campelo Koslinski, Eduardo Ribeiro, Luisa Xavier de Oliveira.....	804
O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses <i>El Paic y la equidad en las escuelas de educación básica de Ceará</i> <i>Paic and equity in elementary schools in Ceará</i> Paula Kasmirski, Joana Gusmao, Vanda Ribeiro.....	848
Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos <i>Indicadores psicosociales: una mirada ampliada a los procesos educativos</i> <i>Psychosocial indicators: a wide view of evaluation processes</i> Sandra Lúcia Ferreira, Anamérica Prado Marcondes, Adelina Novaes.....	874
Análise multinível da transição estudantil do curso técnico para o ensino superior <i>Análisis multinivel de la transición estudiantil del curso técnico a la educación superior</i> <i>A multilevel analysis of students' transition from technical courses to higher education</i> Paula Elizabeth Nogueira Sales, Rosemary Dore Heijmans, Carlos Eduardo Guerra Silva.....	896
Conhecimento e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro <i>Conocimiento y uso de indicadores educacionales en el municipio de Río de Janeiro</i> <i>Knowledge and use of educational indicators in the municipality of Río de Janeiro</i> Diana Gomes da Silva Cerdeira, Ana Pires do Prado, Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, Mayara de Oliveira Tavares, Marcio da Costa.....	926
Avaliação organizacional de Planos Municipais de Educação relativos ao PNE 2014-2024 <i>Evaluación de la organización de los Planes Municipales de Educación relacionados a el PNE 2014-2024</i> <i>Evaluation of the organization of Municipal Education Plans related to the PNE 2014-2024</i> Donaldo Bello de Souza.....	970
GLÓRIA MARIA SANTOS PEREIRA LIMA (1946-2017).....	1000
AGRADECIMENTOS.....	1022
INSTRUÇÕES A COLABORADORES.....	1032

EDITORIAL

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v28i69.5189>

A revista *Estudos em Avaliação Educacional* publica o seu número 69, trazendo contribuições diversificadas que versam sobre a avaliação de projetos educacionais, a análise de indicadores educacionais e seus limites e potenciais para a produção de informações relevantes para a implementação de políticas e a avaliação de diferentes contextos educativos.

O artigo de Lara Vilela e outros autores busca qualificar e quantificar estimativas do impacto causado pela política de cotas para acesso às universidades federais sobre a distribuição de notas do Enem de cotistas e não cotistas, constatando que os alunos que ingressam nas universidades federais pelo regime de cotas não apresentam notas significativamente menores quando comparado ao grupo de não cotistas.

O trabalho de Joaquim José Soares Neto e Raíssa Ferreira Teixeira consiste na estruturação de um instrumento de coleta de informações para o monitoramento do ambiente escolar para o ensino e a prática da Educação Física.

Daniel Domingues dos Santos e outros autores abordam estudo que avaliou o impacto de curto prazo de um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em 2011, denominado Projeto 6º Ano Experimental, que consiste na ampliação para seis anos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Leo Lynce Valle de Lacerda e Cássia Ferri promovem uma avaliação do indicador de regulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Conceito Preliminar de Curso, mediante o exame das relações entre os insumos e a nota do concluinte por meio da regressão linear múltipla.

Cynthia Bisinoto e Leandro S. Almeida tratam da avaliação docente no ensino superior, identificando que a universidade possui um sistema de qualidade complexo, centrado na coleta de informações, mas, em contraposição, carece de

estratégias de apoio institucional para a promoção do ensino, que se fundamentem nos resultados das avaliações.

O artigo de Mariane Campelo Koslinski, Eduardo Ribeiro e Luisa Xavier de Oliveira aborda a política “Prêmio Escola Nota Dez”, desenvolvido no município de Sobral, buscando discutir o impacto do uso de indicadores de qualidade em programa de bonificação escolar e/ou alocação de recursos.

Outro trabalho sobre avaliação de programas é o de Paula Kasmirski, Joana Gusmao e Vanda Ribeiro, cujo objetivo foi verificar se o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) contribuiu para a melhoria da equidade nas redes municipais de ensino do estado do Ceará.

Sandra Lúcia Ferreira, Anamérica Prado Marcondes e Adelina Novaes tratam também de indicadores, introduzindo uma discussão teórico-metodológica, dentro da perspectiva das representações sociais, sobre a construção de indicadores psicossociais.

Paula Elizabeth Nogueira Sales, Rosemary Dore e Carlos Eduardo Guerra Silva realizaram uma análise multinível da transição de estudantes da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais para o ensino superior, analisando fatores do estudante e do contexto escolar associados à transição da formação técnica de nível médio para o nível subsequente.

Diana Gomes da Silva Cerdeira e outros autores também abordam o uso de indicadores educacionais, com o propósito de verificar se entre o conhecimento técnico sobre as avaliações em larga escala e o uso efetivo dos indicadores por elas produzidos havia uma relação.

Por fim, Donaldo Bello de Souza avalia a organização interna dos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Dedicamos esse número da revista à Glória Maria Santos Pereira Lima, presidente da Fundação Carlos Chagas, cujo falecimento se deu em 3 de outubro de 2017.

Ao longo de 40 anos, Glória construiu sólida e marcante trajetória profissional na instituição, tendo papel central no Departamento de Testes e Medidas, além de integrar o

Comitê Editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional*, dada sua reconhecida competência no campo da avaliação educacional.

Mulher forte e batalhadora, Glória foi exemplo de dedicação e compromisso. Seu comportamento ativo, persistente e otimista continuará a inspirar nossa atuação, tanto na FCC quanto na revista.

Deixará saudades.

Comitê Editorial

ARTIGOS

AS COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DIMINUEM A QUALIDADE DOS INGRESSANTES?

**LARA VILELA
THIAGO YUDI TACHIBANA
NAERCIO MENEZES FILHO
BRUNO KOMATSU**

RESUMO

Este artigo utiliza os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Censo da Educação Superior para, através de simulações sobre os efeitos das cotas, quantificar e qualificar estimativas do impacto causado pela política de cotas para acesso às universidades federais sobre a distribuição de notas do Enem de cotistas e não cotistas, as notas de corte e as médias de notas dos ingressantes. Os resultados mostram que a maior diversidade (de categoria administrativa do ensino médio, de renda e de raça) nas universidades federais, introduzida pelas cotas, não acarreta ingresso de alunos com notas significativamente menores quando comparado com o cenário sem cotas. Isso ocorre devido à existência de potenciais cotistas cujas notas se encontravam acima do último decil (décimo) de notas em número suficiente para preencher as vagas reservadas.

PALAVRAS-CHAVE COTAS • UNIVERSIDADES PÚBLICAS • POLÍTICAS PÚBLICAS • DESEMPENHO ESCOLAR.

¿LAS CUOTAS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DISMINUYEN LA CALIDAD DE LOS INGRESANTES?

RESUMEN

Este artículo utiliza los microdatos del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) y del Censo de Educación Superior para, a través de simulaciones sobre los efectos de las cuotas, cuantificar y calificar estimaciones del impacto causado por la política de cuotas para acceso a las universidades federales sobre la distribución de notas del Enem de cuotistas y no cuotistas, las notas de corte y los promedios de notas de los ingresantes. Los resultados muestran que la mayor diversidad (de categoría administrativa de la enseñanza media, de renta y de raza) en las universidades federales, introducida por las cuotas, no acarrea ingreso de alumnos con notas significativamente menores cuando es comparado con el escenario sin cuotas. Esto ocurre debido a la existencia de potenciales cuotistas cuyas notas se encontraban por encima del último decil (décimo) de billetes en número suficiente para llenar las vacantes reservadas.

PALABRAS CLAVE CUOTAS • UNIVERSIDADES PÚBLICAS • POLÍTICAS PÚBLICAS • RENDIMIENTO ESCOLAR.

DO PUBLIC UNIVERSITY QUOTAS LOWER THE QUALITY OF ENTRANTS?

ABSTRACT

This article uses microdata from the National High School Exam (Enem) and the Higher Education Census to make simulations of the effects of quotas, and quantifies and qualifies their estimated effects on the access of students to federal universities, including the distribution of Enem scores as well as the cutoff and average scores for quota and non-quota students. The results show that the greater diversity (in terms of public school, poor and minority students) in federal universities caused by the introduction of the quota system has not led to the admission of students with significantly lower scores when compared to the scenario without quotas. This is due to the existence of potential quota students whose scores are in the highest score decile in sufficient numbers to fill the reserved places.

KEYWORDS QUOTAS • PUBLIC UNIVERSITIES • PUBLIC POLICY • ACADEMIC PERFORMANCE.

INTRODUÇÃO

Com a ampliação, nos últimos anos, do acesso à educação básica no Brasil para grande parte das classes de renda mais baixa, a demanda pelo ensino superior cresceu intensamente. Apesar do considerável crescimento das vagas universitárias, os jovens pobres e negros seguem com baixa representação entre os ingressantes na universidade pública – em geral, a mais concorrida.

Esses grupos da população, negros e pobres, que muitas vezes se misturam em um só, usualmente não dispõem de recursos para custear uma formação pré-universitária de qualidade – majoritariamente privada. Ao concluírem o ensino médio em escolas públicas, encontram-se menos preparados para competirem por uma vaga no ensino superior.

Dada essa realidade, há mais de uma década colocou-se em pauta, na sociedade brasileira, a discussão sobre as ações afirmativas no campo da educação. As ações afirmativas são atos de caráter compensatório, pois visam a corrigir desigualdades historicamente acumuladas, de forma a garantir a

igualdade de oportunidade.¹ Visam a restituir uma igualdade que foi rompida ou nunca existiu (MOEHLECKE, 2002).

O debate sobre ações afirmativas obteve maior dimensão após a introdução de cotas para negros na Universidade de Brasília (UnB) em julho de 2004.² O sistema de cotas iniciado pela UnB previa a reserva de 20% das vagas de cada curso para pessoas negras. Desde então outras instituições públicas adotaram ações afirmativas, e, em 2012, o governo federal instituiu para todas as universidades federais a Lei de Cotas – Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012b) –, que prevê a reserva de 50% das vagas dos institutos federais de educação superior ao sistema de cotas. As vagas são destinadas aos estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, diferenciando-os a partir de um critério de renda e de cor.

A crítica mais importante a esse mecanismo de inclusão das classes menos abastadas é a de que os alunos que entram através do sistema de cotas não têm nível educacional suficiente, o que geraria queda de qualidade no ensino superior. Outra crítica presente avalia que as ações afirmativas por meio de cotas não lidam com a questão mais central: a desigualdade educacional na educação básica. Segundo Durham (2005), uma das deficiências da proposta é que ela incide apenas sobre uma das consequências da discriminação racial e da desigualdade educacional, sem que estas, em si mesmas, sejam corrigidas.

O avanço dessa política de cotas teve ampla repercussão na literatura acadêmica, com discussões históricas, culturais, jurídicas, filosóficas e pedagógicas sobre o tema (MOEHLECKE, 2002; SEGATO, 2006; GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007). Embora haja, em alguns trabalhos, uma parte voltada à análise empírica (QUEIROZ; SANTOS, 2006), são poucos os estudos empíricos que analisam o desempenho dos cotistas.

Ferman e Assunção (2005) afirmam que há uma relação negativa entre ações afirmativas e incentivos para esforço e aquisição de habilidades, constatando que estudantes favorecidos pelas cotas, na Bahia e no Rio de Janeiro (que implementaram a política de cotas raciais em 2003), tiveram piora do desempenho no vestibular entre 2001 e 2003. Comparan-

1 Para um arcabouço teórico sobre igualdade de oportunidades, ver Barros e Mendonça (1996).

2 Três universidades já haviam introduzido ações afirmativas em 2002: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ver Ferman e Assunção (2005).

3 Ou seja, comparando os indivíduos que não foram aprovados, mas que seriam caso não existisse o sistema de cotas, com os indivíduos que foram aprovados, mas que não seriam caso não existisse o sistema de cotas.

do os indivíduos incluídos pelas cotas com os excluídos pelas cotas³ na UnB, Francis e Tannuri-Pianto (2012) observam que entre os incluídos há uma maior proporção de negros, assim como de indivíduos oriundos de famílias com renda baixa. Além disso, apontam que os excluídos foram aprovados em outras universidades de qualidade superior, e que provavelmente teriam melhor desempenho que os indivíduos incluídos pelas cotas caso tivessem ingressado.

Velloso (2006), por outro lado, atesta que os resultados no primeiro semestre de estudos dos aprovados na UnB, em 2004, revelaram que, no conjunto de todos os alunos, mais de um terço dos cotistas se situava na metade superior da distribuição do índice de rendimento acadêmico em seus respectivos cursos, ao lado dos melhores estudantes aprovados pelo sistema universal.

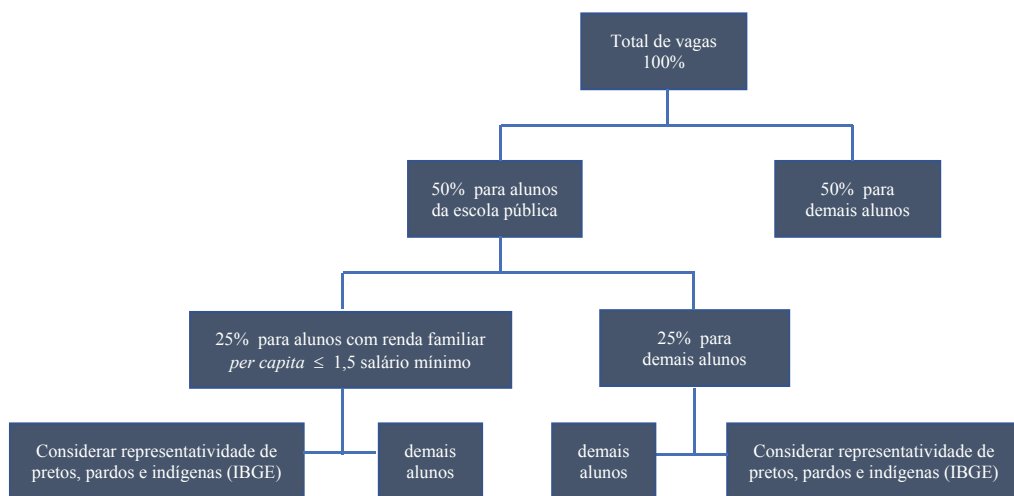
Este artigo visa a contribuir para a análise de desempenho entre cotistas e não cotistas, atentando para a diferença entre os alunos na etapa anterior ao ingresso no ensino superior: o vestibular. Pretende-se verificar o impacto da política de cotas por meio da análise das notas dos ingressantes em situações distintas: sem cotas e com diferentes modalidades de cotas. Serão realizadas simulações de aprovação potencial, considerando os indivíduos que seriam aprovados em cada modalidade de cota. Ademais, será analisada a distribuição por decis de notas dos alunos que prestaram o exame.

O trabalho está dividido em sete seções, além desta introdução. Na segunda seção, é apresentado o funcionamento da Lei de Cotas. Na seção seguinte, descreve-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como as modificações pelas quais passou. Na quarta seção, discorre-se sobre a estrutura de incentivos para a realização do exame e seu impacto na escolha dos anos utilizados pelo artigo. Na quinta seção, são apresentadas a base de dados e a metodologia utilizada para realizar as simulações. Em seguida, na sexta seção, expõem-se as simulações realizadas e avaliam-se seus desdobramentos em termos de participação relativa e nota. Na sétima seção, é analisada a distribuição por decis de notas. A oitava seção conclui este trabalho.

LEI DE COTAS (LEI N. 12.711/12)

A Lei n. 12.711 (Lei de Cotas), sancionada em 29 de agosto de 2012, determinou a reserva de 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012b). A lei foi regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 e pela Portaria Normativa n. 18/2012 do Ministério da Educação (MEC). A Figura 1 apresenta a distribuição das cotas.

FIGURA 1 – Reserva de vagas de acordo com a Lei de Cotas de 2012



Fonte: Elaboração própria.

As cotas são divididas em quatro modalidades⁴: estudantes não elegíveis (ou seja, que não estudaram em escola pública), estudantes de escolas públicas, estudantes com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio, e estudantes pretos, pardos ou indígenas. As vagas destinadas às cotas são divididas em dois: (i) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; e (ii) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, será reservado um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o

⁴ Entende-se por modalidade de cota o grupo com uma determinada característica socioeconômica.

último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁵

⁵ Como neste artigo realizou-se a simulação para o ano de 2011, optou-se por utilizar as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE, a partir da qual é possível obter estimativas para os mesmos percentuais de representatividade para o Brasil.

Foi definido um intervalo de quatro anos para que as instituições federais de ensino superior se adequassem à lei, sendo que, obrigatoriamente, 25% da reserva de vagas prevista deveriam ser implementada a cada ano.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica. O exame é destinado aos alunos concluintes e aos egressos do ensino médio. Embora a participação seja voluntária, o número de alunos participantes aumentou consideravelmente ao longo dos anos. Isso possibilitou a utilização do exame como ferramenta de diagnóstico do sistema educacional no país.

Até 2008, o exame era composto por uma prova objetiva com questões interdisciplinares e uma redação. Com a reformulação do Enem em 2009, o exame passou a ser composto por quatro provas objetivas, subdivididas em quatro áreas do conhecimento⁶, cada uma com 45 questões, e por uma redação.

⁶ (i) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (ii) Ciências humanas e suas tecnologias; (iii) Ciências da natureza e suas tecnologias; (iv) Matemática e suas tecnologias.

A mudança principal no exame foi a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de correção (BRASIL, 2012c). Essa metodologia, diferentemente da utilizada antes, não se limita a contabilizar o número total de itens acertados na prova, mas qualifica o item de acordo com três parâmetros: (i) a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm; (ii) o grau de dificuldade da questão; e (iii) a possibilidade de acerto ao acaso. As vantagens no uso dessa metodologia são que ela permite a comparabilidade dos resultados entre os anos e possibilita a aplicação do exame mais de uma vez ao ano.

A principal consequência da implementação dessa reformulação do Enem foi a possibilidade de utilizar o exame como forma de ingresso no ensino superior. Até 2008, o

exame servia, majoritariamente, como complementação da nota do vestibular. A partir de 2009, ele passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para as instituições públicas de ensino por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).⁷

Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinada com seus processos seletivos próprios. Há quatro possibilidades de utilização do Enem: (i) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizada e *on-line*; (ii) como primeira fase; (iii) combinado com o vestibular da instituição; e (iv) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Adicionalmente, o Enem passou a oferecer a possibilidade de certificação do ensino médio para indivíduos maiores de 18 anos que ainda não terminaram a escolarização básica. Além disso, o exame é exigido para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

⁷ Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual são ofertadas vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior dele participantes.

ESCOLHA DOS ANOS E INCENTIVOS PARA REALIZAR O EXAME

Desde a criação do exame, houve dois eventos importantes que alteraram a estrutura de incentivos dos alunos para realizarem a prova: (i) a reformulação do Enem em 2009; e (ii) a Lei de Cotas de 2012.

O efeito positivo da reformulação do Enem sobre os incentivos dos alunos pode ser dividido em duas partes. Uma primeira, mais direta, resume-se à possibilidade de utilização do exame como forma de ingresso no ensino superior. A segunda, por sua vez, considera a ampliação das possibilidades de acesso a esse nível de ensino. Antes da reformulação, as instituições ministravam seus próprios processos seletivos, usualmente através de um exame de vestibular. Em geral, esses exames eram aplicados no mesmo município da instituição, e alunos não residentes – especialmente aqueles de outras unidades federativas – deparavam-se com um custo de deslocamento que poderia ser elevado o suficiente para

⁸ Note que isso não implica, necessariamente, que esses alunos não se deslocariam para cursar o ensino superior caso sua aprovação fosse garantida.

que eles não se inscrevessem nesses processos seletivos,⁸ reduzindo suas possibilidades de ingresso no ensino superior. O caráter unificado do Enem pós-reformulação ampliou essas possibilidades, visto que o exame é realizado em todas as unidades federativas do país.

A alteração promovida pela promulgação da Lei de Cotas, em 2012, teve impactos nos incentivos dos indivíduos contemplados pela política.⁹ Com a reserva de vagas, criou-se uma situação em que as possibilidades de acesso ao ensino superior, antes percebidas como fora de alcance pelos elegíveis às cotas, tornam-se alcançáveis (FRYER; LOURY, 2005).

⁹ A introdução das cotas possivelmente não serviu de desestímulo aos indivíduos não contemplados; ao contrário, deve ter estimulado seu esforço, tendo em vista a redução das vagas disputadas.

Esses dois eventos provavelmente impactaram a composição dos participantes do Enem. É razoável supor que, além disso, também impactaram o esforço desses alunos, haja vista o caráter competitivo de exames do tipo vestibular. Assim, dependendo do ano que se escolha analisar, haverá diferenças na estrutura de incentivos, bem como na composição dos alunos que realizam o Enem.

Optou-se, neste artigo, por utilizar os dados do Enem de 2011. Pelo fato de serem posteriores à mudança de 2009, os dados do exame desse ano já estão sujeitos aos incentivos criados pela possibilidade de uso do seu resultado para o ingresso nas universidades federais. Ademais, por serem anteriores à Lei de Cotas, os dados desse ano não são afetados pelas mudanças de incentivos decorrentes dela, ou seja, ainda não há o efeito da autosseleção dos cotistas na realização do Enem sobre a distribuição de notas, de modo que foi possível realizar uma simulação dos efeitos somente das mudanças de regras de seleção e ingresso devidas à Lei de Cotas.

DESCRIÇÃO DA BASE DE DADOS E METODOLOGIA

Neste artigo, são utilizadas duas bases de dados, ambas disponibilizadas anualmente pelo Inep. A primeira é composta pelos microdados do Enem para 2011 (BRASIL, 2011b), contendo as notas e informações socioeconômicas dos alunos que fizeram o exame. A segunda é composta pelos microdados do Censo da Educação Superior para 2012 (BRASIL, 2012a)

e contém as informações sobre o número de vagas abertas para novos ingressantes.

Adicionalmente, será realizada uma análise para os anos de 2009 e 2010, respectivamente. Como 2009 é o último ano para o qual é possível realizar uma análise desagregada por curso, optou-se por incluí-lo.¹⁰ Para que a análise não se torne desnecessariamente extensa, somente duas áreas serão examinadas, a de Educação e a de Ciências Biológicas e da Saúde, que representam extremos opostos em relação à concorrência por vagas.

Os alunos¹¹ considerados na análise foram separados por Unidade da Federação. Assumiu-se que todos os alunos de determinado estado tinham interesse em ingressar na principal universidade federal desse estado.¹² Não foi incluído o estado de São Paulo por haver universidades estaduais ao menos tão procuradas quanto suas federais – a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

Analisaram-se apenas os dados dos alunos que poderiam ingressar no ensino superior. Para que os resultados fossem comparáveis em todas as situações analisadas, foram utilizados somente os dados dos alunos que responderam às questões que permitissem identificar: (i) sua cor; (ii) sua renda familiar; (iii) o número de habitantes em sua casa (para obter a renda familiar *per capita*); e (iv) em que escola cursou o ensino médio.¹³

Como a renda familiar é dividida por faixa salarial no questionário socioeconômico, para a obtenção da renda familiar *per capita* dividiu-se a média dessa faixa pelo número de habitantes da casa. Por exemplo, um aluno com uma renda familiar de 2 a 5 salários mínimos e com cinco habitantes em sua casa teria uma renda familiar *per capita* correspondente a 0,7 salários mínimos (3,5 s.m./5 pessoas).

SIMULAÇÕES

As simulações realizadas foram desagregadas por universidade federal. Serão apresentados os resultados do estado mais populoso – segundo estimativas do IBGE para 2013 – de cada

10 Para realizar a correspondência entre candidatos e vagas por área, utilizou-se uma variável de intenção de carreira profissional, que é separada por áreas de atuação profissional razoavelmente próximas às grandes áreas do conhecimento (Q220).

11 Para fins de notação, o termo aluno será utilizado para denotar o indivíduo que prestou a prova do Enem.

12 Como exemplo, todos os inscritos do estado do Rio de Janeiro foram alocados como interessados em cursar a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

13 Respectivamente, as variáveis TP_COR_RACA, Q4, Q1 e Q33.

uma das cinco grandes regiões do Brasil: Goiás (Centro-Oeste), Bahia (Nordeste), Pará (Norte), Minas Gerais (Sudeste) e Rio Grande do Sul (Sul).

As simulações utilizaram as regras da Lei de Cotas. Consideraram-se quatro categorias, decorrentes da inclusão gradativa das modalidades de cotas (como descrito na Figura 1): (i) sem cotas; (ii) incluindo a cota de 50% para escola pública; (iii) incluindo a cota de 25% para renda familiar *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio; (iv) incluindo, por fim, cota da porcentagem de pretos, pardos e indígenas por unidade federativa (UF).¹⁴

14 Utilizando microdados da Pnad 2011 (BRASIL, 2011a).

Para cada uma das quatro categorias, analisaram-se estatísticas sobre os alunos que seriam aprovados nas universidades, dado o número de vagas total. Comparou-se o percentual de participação dos três grupos contemplados pelas cotas: (i) autodeclarados pretos, pardos e indígenas; (ii) com renda familiar bruta *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio; e (iii) os que estudaram integralmente em escola pública no ensino médio. Além disso, a nota mínima e a nota média foram comparadas.

Para obter a distribuição dos aprovados pela simulação, os alunos foram ordenados de acordo com suas notas. Não foram computados, para efeito do preenchimento das vagas reservadas, os alunos elegíveis a qualquer modalidade de cota que fossem aprovados dentro do número de vagas oferecido para a ampla concorrência. Ou seja, metade das vagas foi destinada aos alunos com notas mais altas independentemente da elegibilidade para o sistema de cotas, e a outra metade foi destinada aos candidatos elegíveis para o sistema de cotas. A nota atribuída a cada aluno foi a soma das notas na prova objetiva e na redação.

DISTRIBUIÇÃO POR DÉCIMOS DE NOTA

Além das simulações, foi realizada uma análise da distribuição dos alunos por grupos de tamanhos iguais definidos pelos decimais de nota (esses grupos são chamados de décimos). Com as informações das notas e o número de alunos em cada décimo, seria possível identificar em quais décimos estariam os alunos que seriam aprovados na simulação.

TABELA 1 – Número de participantes do Enem 2011 nos cinco estados escolhidos para o estudo

PARTICIPANTES DO ENEM 2011	PA	BA	MG	RS	GO
Total de inscritos	208.950	355.629	510.100	251.917	125.286
Total excluindo-se os candidatos ausentes	159.417	243.841	377.916	194.490	90.882

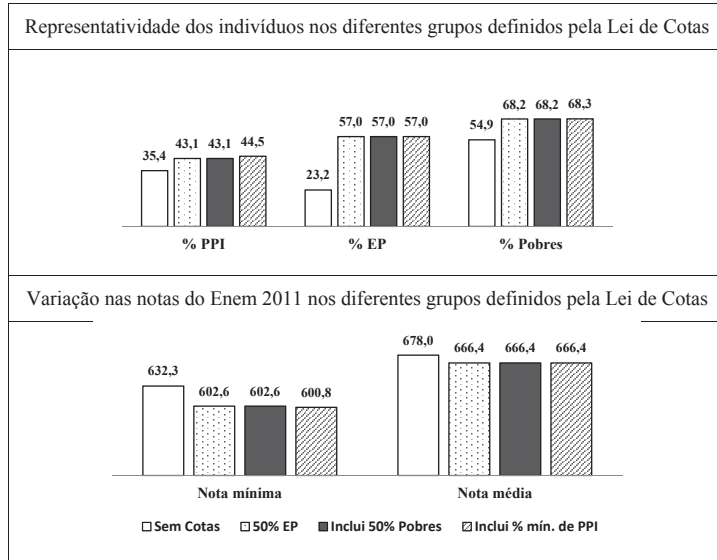
Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Foram considerados apenas os alunos que compareceram a pelo menos uma das provas. A Tabela 1 apresenta as alterações na amostra de 2011, decorrentes da retirada dos ausentes. Apesar de parecer desnecessária, a utilização desses alunos na amostra distorceria a distribuição das notas, tendo em vista que os ausentes obtêm nota zero.

ANÁLISE DAS SIMULAÇÕES

A seguir, serão apresentadas, para o ano de 2011, as simulações por universidade federal (Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio Grande do Sul). As simulações realizadas para 2011 utilizaram, como medida de nota, a média simples entre as notas de todas as provas, aplicando pesos iguais. Para simplificar a descrição, a seguinte notação será adotada: pretos, pardos e indígenas serão denominados PPI; estudantes com ensino médio integralmente feito em escola pública serão denominados EP; e indivíduos com renda familiar bruta *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio serão denominados pobres.

FIGURA 2 - Simulações para a Universidade Federal de Goiás



Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

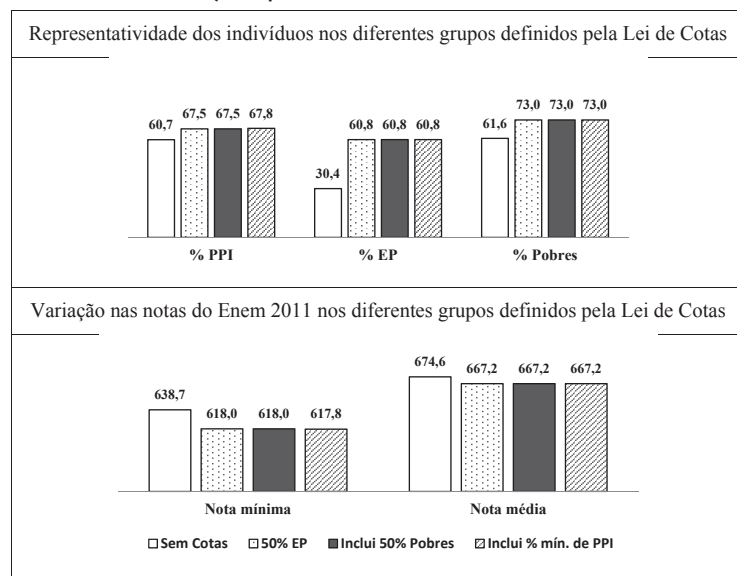
Como é possível observar na Figura 2, no caso da Universidade Federal de Goiás, a inclusão de qualquer uma das três modalidades de cotas eleva o percentual de participação dos PPI, dos EP e dos pobres. A alteração inicial, com a cota geral para EP, gera as maiores mudanças nos percentuais de cada grupo. Entre EP e pobres, os percentuais não se alteram com nenhuma das modificações subsequentes. Esse resultado indica que os indivíduos do EP e pobres que entrariam na universidade com as cotas específicas para esses grupos já se encontram abrangidos desde o início pela regra geral para o EP.

Dentre as variações devidas à cota para EP, as mais significativas ocorrem para o próprio grupo EP, com uma elevação na participação desse grupo de mais de 100%. Por outro lado, observa-se também que a participação dos PPI e dos pobres varia comparativamente pouco com a inclusão das cotas de qualquer modalidade. No caso da cota para PPI, ela altera de forma significativa somente a proporção do grupo correspondente.

Em contraste com as mudanças de composição dos entrantes, a inclusão de todas as modalidades de cotas não tem

impactos significativos sobre a nota média – de 11,6 pontos (queda de 1,7%). Isso ocorre apesar da redução de 31,5 pontos (queda de 5,0%) na nota mínima.

FIGURA 3 – Simulações para a Universidade Federal da Bahia



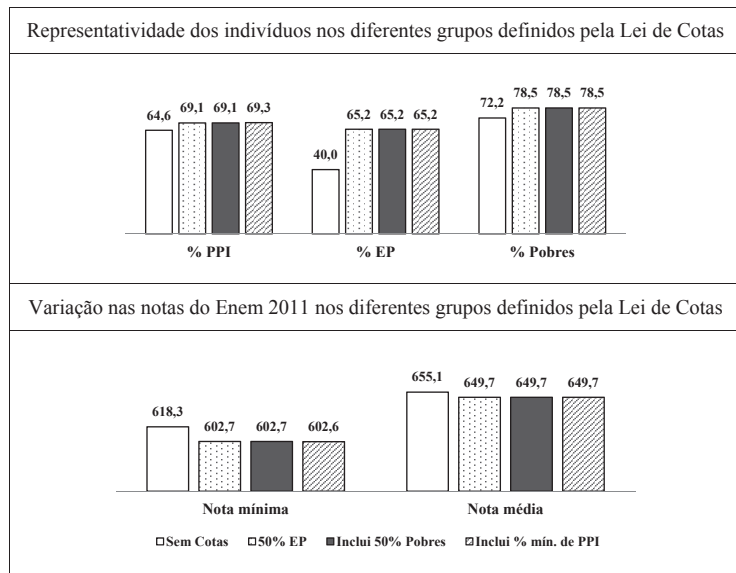
Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Como se nota pela Figura 3, no caso da Universidade Federal da Bahia, a participação dos PPI e dos pobres já era elevada antes da inclusão de cotas. Para qualquer modalidade de cota incluída, a participação desses grupos fica ainda mais elevada. Como no caso do Centro-Oeste, a mudança mais significativa ocorre com a cota para os EP, com uma elevação de 30 pontos percentuais (pp) na participação, fazendo dobrar a participação desse grupo. Quando simulou-se a implementação das cotas para pobres e PPI, não foram verificadas mudanças. De fato, nesse caso, a regra para a cota de EP cobre quase inteiramente os indivíduos que seriam abrangidos pelas demais cotas.

A inclusão das três modalidades de cotas, nesse caso, também não tem impactos significativos sobre a nota média, cuja redução seria de 7,4 pontos (queda de 1,1%). A redução da nota mínima é menos significativa na Bahia – 21 pontos (queda de 3,3%).

Como se observa na Figura 4, que retrata as simulações referentes à Universidade Federal do Pará, mais uma vez a participação dos PPI, dos EP e dos pobres já era relativamente elevada sem a inclusão de cotas – sendo até maior do que na Bahia. Provavelmente por esse motivo, os impactos na participação decorrentes da inclusão de cotas são inferiores aos das UFs anteriores. A variação mais significativa observada ocorre novamente para o EP, com uma elevação de 25 pp na participação desse grupo.

FIGURA 4 – Simulações para a Universidade Federal do Pará



Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

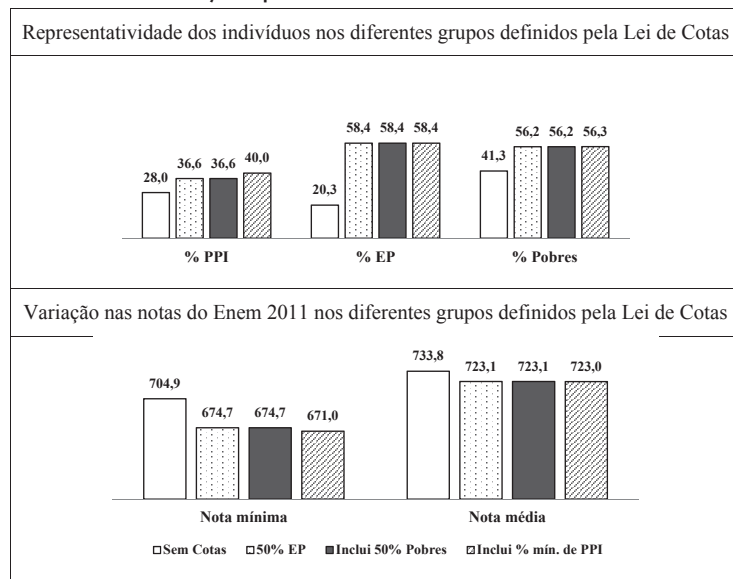
A nota média permanece praticamente constante, com uma redução pequena no caso da cota de EP – de 5,4 pontos (queda de 0,8%). Para essa mesma cota, a nota mínima sofre sua maior alteração – apenas 16 pontos (queda de 2,5%).

A análise da Figura 5 indica que para Minas Gerais, diferentemente do Pará e da Bahia, o percentual de participação dos PPI e dos EP não era tão elevado na situação sem cotas. Assim, o impacto da inclusão de cotas na participação é significativo. O maior aumento observado no percentual de participação é para o EP, com uma elevação de quase três vezes na participação desse grupo. As cotas para PPI afetam

a participação somente desse grupo de forma relevante, com um impacto adicional de 3,4 pp.

Os impactos sobre a nota média novamente não são elevados – de 11 pontos (queda de 1,5%). A alteração na nota mínima é consideravelmente maior – variação de 34 pontos (queda de 4,8%).

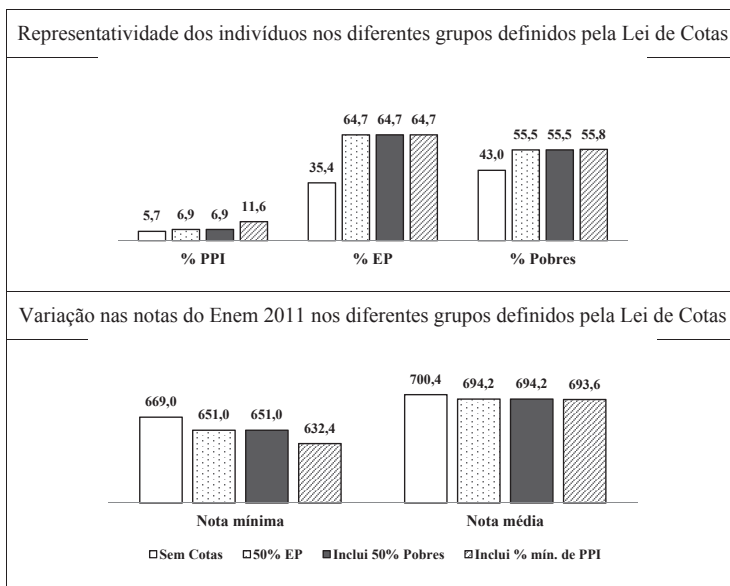
FIGURA 5 – Simulações para a Universidade Federal de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como é possível observar na Figura 6, existe uma diferença notável de participação entre os diferentes grupos contemplados pelas cotas. Na situação sem cotas, a participação dos EP e dos pobres é relativamente elevada, mas a participação dos PPI é significativamente baixa. Isso ocorre, muito provavelmente, pois o Rio Grande do Sul não tem uma participação elevada de PPI em sua população. Assim, embora haja impactos relevantes com a inclusão das cotas de EP (29 pp na participação desse grupo), a maior variação observada para os PPI ocorre para a cota destinada a esse grupo, com uma elevação de 5,9 pp (103%) em sua participação.

FIGURA 6 – Simulações para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Para as cotas destinadas aos estudantes de escola pública e para os pobres, as notas média e mínima apresentam uma redução de 6,2 pontos (0,9%) e 18 pontos (2,7%), respectivamente. Entretanto, para a cota destinada aos PPI, observa-se uma redução maior da nota mínima, com uma redução adicional de 18,5 pontos (que representam 2,8% da nota mínima no cenário sem cotas). No total, portanto, a nota mínima foi reduzida em 36,5 pontos (5,5%) entre o cenário sem cotas e aquele com as cotas para PPI.

As simulações foram repetidas com os dados de 2009 e verificou-se que os resultados gerais obtidos para o ano de 2011 no geral se mantêm. Realizou-se, adicionalmente, para os dados de 2009, a simulação com a desagregação das áreas de conhecimento, para as áreas de Educação e de Ciências Biológicas e da Saúde. Em relação à área de Educação, os percentuais de EP, pobres e PPI são bastante elevados já sem as cotas em todas as UFs. No geral, há mudanças com alguma relevância no percentual de EP (entre 3 pp no Pará e 8 pp em Minas Gerais). Em Minas Gerais, a implementação do sistema de cotas também gera um aumento de 5,5 pp na

proporção de PPI e de 2,3 pp no percentual de pobres. Em contrapartida, a redução na nota média dos ingressantes é muito pequena (entre -0,1% na Bahia e -0,4% em Goiás).

A área de Ciências Biológicas e da Saúde apresenta percentuais consideravelmente menores de EP, pobres e PPI. Por esse motivo, a implementação do sistema de cotas gera aumentos muito mais significativos nos três grupos (respectivamente, de 5,4 pp, 27 pp e 9 pp no Pará, que apresenta as menores magnitudes). A nota média dos ingressantes se reduz mais do que na Educação, porém com magnitude ainda baixa (no máximo 3%, em Goiás).

DISTRIBUIÇÃO POR DÉCIMOS DE NOTA

Esta seção busca identificar, na distribuição por décimos de nota, a localização dos alunos que seriam aprovados pela simulação. Para simplificar a descrição, a aplicação da cota destinada aos EP será denotada como EP, a aplicação gradativa das cotas destinadas aos EP e pobres como EP|Pobre e a aplicação gradativa das cotas destinadas aos EP, pobres e PPI como EP|Pobre|PPI.

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

De forma a analisar adequadamente os décimos de nota, é importante compreender a participação dos indivíduos elegíveis às cotas ao longo da distribuição de notas. Os 10% com as menores notas serão referidos como o primeiro décimo, enquanto os 10% com as maiores notas serão denotados como o último décimo de notas.

TABELA 2 - Proporção de indivíduos elegíveis às cotas em cada intervalo decimal de notas do Enem 2011

UF	DÉCIMOS									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
PA	96,0	94,2	93,1	91,5	89,9	88,0	85,0	80,6	72,3	50,2
BA	97,5	96,8	95,6	95,1	93,7	92,3	90,4	86,2	78,6	49,6
MG	95,7	94,8	93,4	92,4	90,7	88,3	84,9	78,8	66,9	39,2
RS	87,4	87,9	87,7	87,1	86,4	85,7	84,0	80,7	73,6	51,6
GO	94,8	92,9	91,8	89,6	87,9	85,9	81,7	76,5	64,3	31,5

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

A Tabela 2 apresenta a participação relativa, dentro de cada décimo de nota, dos alunos elegíveis às cotas, ou seja, daqueles que são pelo menos EP. A proporção de cotistas é elevada na maior parte dos décimos¹⁵ – estando acima de 70% até o 8º décimo; verifica-se uma participação menor dos cotistas nos décimos mais altos de nota.

¹⁵ Um percentual alto não deve ser confundido com elevada participação de todas as modalidades de cota.

Um caso hipotético de 90% de participação de cotistas poderia ser obtido com 90% dos alunos sendo pobres, mas também sendo brancos.

A desagregação por áreas de 2009 permite observar algumas diferenças em relação ao agregado. Na área de Educação, apesar de as proporções de cotistas se reduzirem nos décimos mais elevados, elas se mantêm maiores do que 80% mesmo no último décimo. Em contraste, na área de Ciências Biológicas e da Saúde, os percentuais decrescem mais intensamente nos maiores décimos de notas, ficando o último décimo em 46% no Pará, valores entre 30% e 35% na Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e em somente 15% em Goiás.

A Tabela 3 apresenta a participação relativa entre os décimos de nota por modalidade contemplada pelas cotas. Analisando o caso dos não cotistas (Tabela 3a), observa-se que a maior parte desses alunos se concentra nos dois últimos décimos de nota. Na Bahia, por exemplo, 40,5% dos alunos não cotistas estão no último décimo de nota.

Ao analisar o caso dos cotistas, verifica-se que, para todos os grupos (tabelas 3b, 3c e 3d), existe uma pequena assimetria, indicando maior participação dos cotistas nos décimos mais baixos de nota e ficando o último intervalo com as proporções que mais se afastam dos 10%, que seria a porcentagem esperada no caso de uma distribuição uniforme.

TABELA 3 - Distribuição dos grupos definidos pela Lei de Cotas em cada intervalo decimal de notas do Enem 2011, para as UFs consideradas no estudo

Tabela 3a - Proporção de indivíduos não cotistas

UF	DÉCIMOS									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
PA	2,5	3,6	4,4	5,3	6,3	7,6	9,4	12,2	17,4	31,3
BA	2,0	2,6	3,5	3,9	5,0	6,2	7,8	11,1	17,2	40,5
MG	2,5	3,0	3,8	4,3	5,3	6,7	8,6	12,1	18,9	34,7
RS	6,7	6,4	6,6	6,9	7,2	7,6	8,5	10,3	14,0	25,8
GO	2,5	3,5	4,0	5,1	6,0	6,9	9,0	11,6	17,6	33,8

Tabela 3b - Proporção de indivíduos oriundos da escola pública

UF	DÉCIMOS									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
PA	11,4	11,2	11,1	10,9	10,7	10,5	10,1	9,6	8,6	6,0
BA	11,1	11,1	10,9	10,9	10,7	10,5	10,3	9,8	9,0	5,7
MG	11,6	11,5	11,3	11,2	11,0	10,7	10,3	9,6	8,1	4,8
RS	10,8	10,8	10,8	10,7	10,6	10,6	10,3	9,9	9,1	6,3
GO	11,9	11,7	11,5	11,2	11,0	10,8	10,3	9,6	8,1	4,0

Tabela 3c - Proporção de indivíduos definidos como mais pobres

UF	DÉCIMOS									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
PA	10,4	10,3	10,3	10,3	10,3	10,2	10,2	10,0	9,7	8,3
BA	10,4	10,4	10,3	10,3	10,3	10,2	10,2	10,1	9,8	8,0
MG	10,9	10,8	10,8	10,7	10,6	10,5	10,2	9,9	9,0	6,7
RS	11,0	10,9	10,7	10,7	10,5	10,4	10,2	9,8	9,0	6,8
GO	10,7	10,7	10,7	10,6	10,5	10,4	10,3	10,1	9,3	6,7

Tabela 3d - Proporção de indivíduos pretos, pardos ou indígenas

UF	DÉCIMOS									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
PA	10,4	10,3	10,3	10,3	10,2	10,1	10,1	9,9	9,7	8,7
BA	10,3	10,3	10,3	10,2	10,2	10,2	10,1	10,0	9,7	8,6
MG	12,2	11,5	11,1	10,8	10,5	10,1	9,7	9,2	8,4	6,5
RS	14,8	13,3	12,1	11,3	10,4	9,6	8,9	8,1	6,8	4,7
GO	11,5	11,1	11,0	10,7	10,5	10,3	9,9	9,4	8,7	6,8

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Em relação aos dados de 2009, ao realizar a análise desagregada para as áreas de Educação e de Ciências Biológicas e da Saúde, os mesmos padrões se mantêm, com pequenas diferenças. Para a área de Educação, todas as distribuições são relativamente mais uniformes em todos os casos, com percentuais mais próximos de 10%. Para a área de Ciências Biológicas e da Saúde, as distribuições são semelhantes àquelas do total de cursos.

Assim, em uma primeira análise, evidencia-se alta concentração de alunos não cotistas nos décimos mais altos de nota, combinada com uma distribuição relativamente uniforme dos alunos cotistas entre os décimos. Na análise por áreas de conhecimento, os mesmos padrões se mantêm.

ANÁLISE POR DÉCIMOS DE NOTA

Na ausência de cotas, os alunos aprovados pela simulação são, por construção, aqueles com as melhores notas, dentro de cada unidade federativa. Assim, por estarem no topo da distribuição, deveriam pertencer ao último décimo de nota¹⁶ (ou seja, ao grupo de 10% dos alunos com as maiores notas da distribuição). De fato, é isso o que ocorre, como mostra a Tabela 4.

Para todas as unidades federativas analisadas, o número de alunos no último décimo de nota é superior ao número de vagas na universidade. Isso comprova que, de fato, todos os aprovados na simulação, em um cenário sem cotas, seriam oriundos dos 10% com as melhores notas.

¹⁶ É importante notar que isso poderia não ocorrer, caso o número de vagas na universidade federal fosse superior ao número de alunos no primeiro décimo de nota.

TABELA 4 - Quantidade de vagas nas Universidades Federais em estudo e de alunos no último intervalo decimal de notas do Enem 2011

UF	Nº DE VAGAS	Nº DE ALUNOS NO ÚLTIMO INTERVALO
PA	8.147	15.464
BA	8.191	23.487
MG	6.752	36.539
RS	5.320	18.729
GO	5.954	8.795

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Ao introduzir o sistema de cotas, a análise deixa de ser clara. Não é possível saber, de antemão, em que décimo se encontram os alunos aprovados pelas cotas. Retirou-se a metade inferior (ou seja, de menor nota) dos aprovados sem cotas – que são pertencentes ao último décimo, como visto na Tabela 4 – para introduzir os alunos cotistas. Esses alunos cotistas também pertencem ao último décimo?

A Tabela 5 apresenta o número de vagas reservadas para o sistema de cotas, assim como o número de alunos restantes do último décimo – isto é, tendo sido retirados aqueles que seriam aprovados em ampla concorrência – que são elegíveis para cada modalidade de cota. Sempre que o número de vagas for inferior ao número de alunos elegíveis em alguma categoria de cota, conclui-se que os potenciais aprovados por essa categoria de cota são, também, oriundos do último décimo.

TABELA 5 – Quantidade de vagas reservadas pela Lei de Cotas nas Universidades Federais em estudo e de alunos restantes¹⁷ no último intervalo decimal de notas do Enem 2011

UF	VAGAS RESERVADAS (EP)	VAGAS RESERVADAS (EP POBRE)	VAGAS RESERVADAS (EP POBRE PPI)	ALUNOS RESTANTES 10º INTERVALO (EP)	ALUNOS RESTANTES 10º INTERVALO (EP POBRE)	ALUNOS RESTANTES 10º INTERVALO (EP POBRE PPI)
PA	4.074	2.037	1.601	6.527	6.148	4.906
BA	4.096	2.048	1.608	10.769	10.247	8.228
MG	3.376	1.688	908	13.767	11.562	5.734
RS	2.660	1.330	242	8.877	7.140	719
GO	2.977	1.489	844	2.352	2.135	1.163

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

17 Desconsiderando os aprovados em ampla concorrência, ou seja, a metade superior das vagas.

18 Análogo ao caso do Rio Grande do Sul. Há 5.652 alunos EP, 5.358 alunos EP e Pobre e 3.036 alunos pobres no nono décimo, todos em número superior ao de vagas restantes (respectivamente, 2.977, 1.489 e 896).

O número de alunos no último décimo excede o número de vagas em todas as categorias de cotas em todas as UFs analisadas, exceto em Goiás. Nessa UF, há um número de vagas superior ao de alunos elegíveis no caso de cotas somente para EP. Assim, para essa UF, os alunos aprovados pela simulação com cotas são pertencentes ao último e penúltimo décimos de nota¹⁸. Nas outras duas modalidades de cotas, o número de vagas é inferior ao de alunos, o que levaria ao seu preenchimento somente por estudantes do último décimo.

Há diferença considerável entre as notas do último e do penúltimo décimos? As tabelas 6 e 7 apresentam as notas mínima, média e máxima desses décimos por UF, assim como a nota de corte simulada no cenário com cotas. Como é possível observar, analisando as notas médias, existe uma diferença considerável entre os dois mais altos décimos de nota. A maior diferença (72,5 pontos, ou 11% da média do último décimo) ocorre em Goiás, enquanto a menor ocorre no Rio Grande do Sul (57,5 pontos, ou 8,8% da média do último décimo). Além disso, as notas máximas e mínimas também apresentam variação ampla entre os décimos.

A amplitude observada nas notas dos dois últimos décimos poderia sugerir que as notas dos aprovados pelo sistema de cotas e que estão no penúltimo décimo são significativamente menores do que as dos demais aprovados. Contudo, não é isso o que ocorre. Ao comparar as notas dos dois últimos décimos (Tabela 6) com as notas de corte simuladas (Tabela 7), por modalidade de cota, observa-se que, nos casos

em que há alunos aprovados pertencentes ao penúltimo décimo de nota – como em Goiás –, a nota de corte ficou mais próxima da nota máxima do penúltimo décimo. Ou seja, esses alunos, embora pertencentes ao nono décimo, estão no topo desse grupo, com notas não muito distantes das mais baixas do último décimo. Com a modalidade EP|Pobre|PPI, a redução máxima da nota de corte ocorre no Rio Grande do Sul (-5,5% em relação ao cenário sem cotas).

Com a introdução das cotas, os alunos aprovados, no pior dos casos, pertencem ao penúltimo décimo de nota. Nesses casos, ainda, são os alunos com as maiores notas do penúltimo décimo. Esses alunos pertencem, portanto, ao topo da distribuição de notas de cada UF. Apesar de o sistema de cotas retirar alunos com notas maiores, a diferença de notas é marginal, e há alunos pobres, negros e de escola pública no primeiro e segundo décimos com boas notas e em número suficiente para que não haja redução significativa da nota média.

TABELA 6 - Medidas descritivas das notas no Enem 2011 para os dois últimos intervalos decimais de notas em cada uma das UFs consideradas no estudo

UF	DÉCIMOS	NOTA MÉDIA	NOTA MÍNIMA	NOTA MÁXIMA
PA	10°	630,2	589,0	825,5
	9°	568,7	551,6	588,9
BA	10°	632,7	588,5	820,2
	9°	568,0	550,6	588,5
MG	10°	673,9	631,2	848,5
	9°	609,8	592,0	631,1
RS	10°	656,0	616,8	824,7
	9°	598,5	583,0	616,8
GO	10°	659,4	609,9	830,1
	9°	586,7	567,8	609,8

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

TABELA 7 - Notas de corte simuladas para os grupos definidos pela Lei de Cotas em cada uma das UFs consideradas no estudo

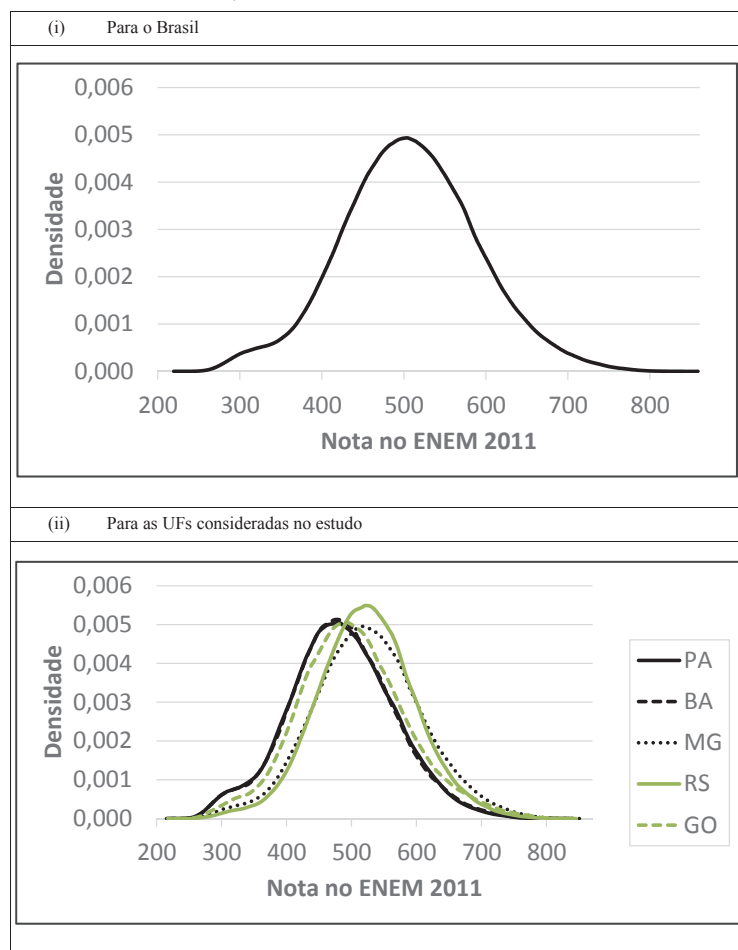
UF	SEM COTAS	EP	EP POBRE	EP POBRE PPI
PA	618,3	602,7	602,7	602,6
BA	638,7	618,0	618,0	617,8
MG	704,9	674,7	674,7	671,0
RS	669,0	651,0	651,0	632,4
GO	632,3	609,9	609,9	609,9

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

A existência de alunos cotistas com notas próximas às dos não cotistas poderia ser explicada pelo “achatamento” das notas no topo da distribuição, isto é, uma distribuição de notas muito assimétrica à esquerda. Nesse caso, os alunos no topo da distribuição teriam notas muito semelhantes entre si. Então, qualquer diferença – ou ausência de – nas notas do exame não seria representativa da qualidade do aluno, e, portanto, a manutenção da nota média observada nas simulações poderia ser decorrente da incapacidade do Enem de diferenciar adequadamente os melhores alunos.

Entretanto, não é isso que ocorre. Analisando as densidades das notas para o Brasil e por UF considerada, observa-se que o Enem permite diferenciação de notas nos décimos mais elevados de nota. Como é possível observar na Figura 7, não há nenhum “achatamento” no topo da distribuição. Ou seja, a existência de alunos cotistas com notas elevadas, próximas às dos não cotistas, não se deve a uma incapacidade do exame de diferenciar os melhores alunos adequadamente, mas ao próprio mérito de tais alunos.

FIGURA 7 – Distribuição de densidade das notas no Enem 2011



Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2011b).

Quando se repete a análise para a área de Ciências Biológicas e da Saúde considerando os dados de 2009, são obtidas conclusões semelhantes àquela do total de cursos. Nas tabelas 8 e 9, apresenta-se uma síntese dos resultados para essa área, bem como para a área de Educação, nos cenários sem cotas e com todas as cotas.

Na área de Ciências Biológicas e da Saúde, na ausência de cotas, as vagas seriam todas preenchidas por alunos oriundos do último décimo de notas, exceto em Goiás, onde haveria ingressantes provenientes do penúltimo décimo. Com a inclusão do sistema de cotas, na Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul haveria o preenchimento de vagas com alunos

oriundos do último décimo nas vagas reservadas para qualquer modalidade de cotas. No Pará, somente para a modalidade EP alguns ingressantes viriam do penúltimo décimo. Em Goiás, no lugar dos alunos do último décimo, entrariam alunos do oitavo décimo na modalidade de EP, e do nono décimo, nas demais modalidades. Em consequência, como mostra a Tabela 8, a nota de corte cairia 8,5% em Goiás com a modalidade EP|Pobre|PPI, em relação ao cenário sem cotas. Apesar de a magnitude dessa redução ser superior àquela do total de cursos em 2011, a nota média diminuiu somente 3% e as mudanças nas participações dos grupos também são comparativamente maiores: aumento de 40 pp na proporção de EP, 17 pp na de pobres e 9 pp na de PPI.

TABELA 8 - Proporção de indivíduos e notas no Enem 2009 na área de Ciências Biológicas e da Saúde, considerando-se diferentes cenários decorrentes da Lei de Cotas

UF	CENÁRIOS	% PPI	% EP	% POBRES	NOTA DE CORTE	NOTA MÉDIA
PA	Sem Cotas	65,8	36,7	68,7	642,4	684,1
	EP Pobre PPI	71,2	63,6	77,6	622,9	677,2
BA	Sem Cotas	64,1	18,9	47,8	665,6	708,4
	EP Pobre PPI	71,6	55,5	63,4	630,7	694,6
MG	Sem Cotas	33,8	17,8	40,9	724,8	754,8
	EP Pobre PPI	44,1	56,4	57,9	679,5	740,8
RS	Sem Cotas	5,0	26,6	32,1	714,3	746,6
	EP Pobre PPI	12,0	62,8	45,1	659,6	734,8
GO	Sem Cotas	37,9	14,3	43,1	666,6	718,7
	EP Pobre PPI	47,0	54,1	60,2	609,6	697,5

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2009).

TABELA 9 - Proporção de indivíduos e notas no Enem 2009 na área de Educação, considerando-se diferentes cenários decorrentes da Lei de Cotas

UF	CENÁRIOS	% PPI	% EP	% POBRES	NOTA DE CORTE	NOTA MÉDIA
PA	Sem Cotas	86,0	91,1	97,6	479,4	542,4
	EP Pobre PPI	85,9	94,1	97,8	475,7	541,5
BA	Sem Cotas	84,5	90,2	94,4	545,5	548,7
	EP Pobre PPI	84,8	93,9	94,6	543,7	584,2
MG	Sem Cotas	45,0	79,5	82,6	626,8	662,3
	EP Pobre PPI	50,5	87,4	84,9	620,2	661,1
RS	Sem Cotas	15,3	81,1	83,4	602,4	636,7
	EP Pobre PPI	15,9	89,1	84,0	596,9	635,6
GO	Sem Cotas	64,4	91,0	95,0	411,9	508,5
	EP Pobre PPI	64,7	94,5	95,4	369,9	506,5

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2009).

Em relação à área de Educação, observa-se uma situação muito diferente. Como há relativa escassez de alunos para as vagas, no cenário sem as cotas as vagas só seriam preenchidas completamente pelos oriundos do último décimo em Minas Gerais. Nas demais UFs, os alunos viriam dos décimos mais baixos, alcançando até o terceiro décimo em Goiás. Nesse contexto de baixa concorrência, as notas de corte não se alteram de forma relevante com a introdução do sistema de cotas, como se vê na Tabela 9. Com a modalidade EP|Pobre|PPI, haveria redução de 3,6% nessa nota em Goiás em relação ao cenário sem cotas, e diminuições de no máximo 1% nas demais UFs. As notas médias, além disso, diminuiriam no máximo 0,4% em relação ao cenário sem cotas, novamente em Goiás.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou realizar um exercício empírico de aprovação potencial para analisar o desempenho dos cotistas e não cotistas na etapa que antecede o ingresso no ensino superior: o vestibular. A partir de um cenário sem cotas,

foram realizadas simulações introduzindo sequencialmente as modalidades de cotas, de forma similar à da Lei de Cotas: (i) 50% de vagas reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública (EP); (ii) 50% das cotas de EP destinadas a indivíduos com renda familiar bruta *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio (pobres); e (iii) proporções de cotas de EP e pobres destinadas para pretos, pardos e indígenas (PPI) equivalentes às proporções de PPI na população do estado correspondente. Nas simulações, supõe-se que, em cada estado considerado na análise, todos os candidatos concorrem para a principal universidade federal daquele estado. Dessa forma, os resultados não refletem exatamente a situação de todos os estados, uma vez que em alguns deles há mais de uma universidade federal, ou universidades estaduais ou privadas, cujas vagas também podem ser objeto de competição dos candidatos.

Observa-se que os resultados foram muito similares em todas as localidades analisadas (Pará, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Goiás). No geral, a inclusão da cota de EP produz as maiores alterações na composição dos estudantes que conseguem ingressar nas universidades, ampliando a participação de EP, pobres e PPI, especialmente a dos primeiros. No caso da Bahia, a proporção de EP entre os ingressantes chega a dobrar, enquanto em Minas Gerais e em Goiás ela ultrapassa o dobro. As aplicações subsequentes das cotas para pobres não apresentam efeitos relevantes, ao passo que as cotas para PPI alteram as proporções somente de PPI em Minas Gerais (de 36,5% para 40%) e no Rio Grande do Sul (de 7% para 11,5%).

O resultado mais importante deste trabalho diz respeito à variação das notas. Observou-se que a inclusão das cotas não tem impactos significativos na nota média dos aprovados pela simulação em termos proporcionais (variando entre -0,8% no Pará e -1,7% em Goiás). Essa ausência de impacto significativo ocorre porque há alunos elegíveis para as modalidades de cotas com boas notas e em número suficiente para que não haja redução da nota média. Esses alunos, como visto, pertencem, no pior dos cenários, ao penúltimo décimo das notas, e nesses cenários têm as notas mais altas desse décimo.

O mesmo exercício foi realizado com dados de 2009, e verificou-se que os resultados obtidos para o ano de 2011 se mantêm. Adicionalmente, implementou-se a simulação com os dados de 2009 especificamente para as áreas de Educação e de Ciências Biológicas e da Saúde, que representam áreas muito diferenciadas em relação à concorrência. Na área de Educação, as proporções de ingressantes EP, pobres e PPI já eram relativamente altas no cenário sem cotas, de forma que a implementação do sistema não gera mudanças muito grandes. Para aumentos de no máximo 8 pp entre os EP (que acontece no Rio Grande do Sul), há redução das notas médias de ingressantes de 0,2%. Na área de Ciências Biológicas e da Saúde, comparativamente mais concorrida, a implementação das cotas faz com que os percentuais dos grupos de EP, pobres e PPI aumentem consideravelmente entre os ingressantes (com mínimos de respectivamente, 5,4 pp, 27 pp e 9 pp no Pará), enquanto as notas médias dos ingressantes não se alteram muito em relação ao cenário sem cotas (redução de no máximo 3% em Goiás).

Assim, a análise dos resultados obtidos sugere que o sistema de cotas não implicaria uma redução da nota média dos ingressantes nas universidades federais. Em contrapartida, os percentuais de participação dos grupos contemplados seriam elevados para qualquer modalidade de cota, cumprindo os objetivos buscados por uma ação afirmativa desse tipo. Muito embora o vestibular não seja a *proxy* mais adequada para o desempenho acadêmico durante o curso de ensino superior, em face dos resultados obtidos, não parece razoável supor que a utilização de um sistema de cotas necessariamente reduziria a qualidade desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Os determinantes da desigualdade no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *A economia brasileira em perspectiva*. Rio de Janeiro: Ipea, 1996. v. 2, p. 421-474.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Áreas de formação e treinamento: manual de classificação: classificação internacional Eurostat/Unesco/OCDE*. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2009/Tabela_OCDE_2009.pdf>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Enem: 2011*. Brasília, DF: Inep, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2012*. Brasília, DF: Inep, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Lei de Cotas 2012*. Brasília, DF: Inep, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota técnica: Teoria de Resposta ao Item. 2012c*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: Out. 2016

DURHAM, E. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 1, 2005. Selected Edition. Disponível em: <http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000100001&lng=en&nrm=is>. Acesso em: maio 2016.

FERMAN, B.; ASSUNÇÃO, J. *Affirmative action in university admissions and high school students' proficiency*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Economia, 2005. (Working paper).

FRANCIS, A. M.; TANNURI-PIANTO, M. Using Brazil's Racial Continuum to Examine the Short-Term Effects of Affirmative Action in Higher Education. *Journal of Human Resources*, Wisconsin, v. 47, n. 3, p. 754-784, 2012.

FRYER, R. G.; LOURY, G. C. Affirmative Action and its Mythology. *Journal of Economic Perspectives*, Washington D.C, v. 19, n. 3, p. 147-162, 2005.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações Afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Revista Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006.

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos? *Revista da USP*, São Paulo, n. 68, p. 76-87, 2006.

VELLOSO, J. *Vestibular com cotas para negros na UnB: candidatos e aprovados nos exames (preliminar)*. Brasília, DF: Núcleo de Estudos para o Ensino Superior, Universidade de Brasília, 2006.

LARA VILELA

Trainee de Gestão Pública do Vetor Brasil, Recife,
Pernambuco, Brasil
lara.oliveiravilela@gmail.com

THIAGO YUDI TACHIBANA

Doutorando da Escola de Economia de São Paulo (EESP) da
Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, São Paulo, Brasil
thiagotachibana@gmail.com

NAERCIO MENEZES FILHO

Coordenador do Centro de Políticas Públicas (CPP) do
Insper. Professor da Faculdade de Economia, Administração
e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil
naercioamf@insper.edu.br

BRUNO KOMATSU

Assessor de Pesquisas do Centro de Políticas Públicas (CPP)
do Insper. Doutorando da Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade da Universidade de
São Paulo (FEA/USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
brunokk@uol.com.br

APÊNDICE - SIMULAÇÕES PARA DESAGREGAÇÃO POR ÁREAS EM 2009

O Censo da Educação Superior de 2010 apresenta a classificação dos cursos de acordo com um manual produzido pela Eurostat em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2009). O manual tem como base a Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education – Isced*). A Tabela A apresenta a compatibilização realizada.

TABELA A - Compatibilização de cursos entre as bases de dados

DIVISÃO ENEM (Q220)	DIVISÃO OCDE (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR)
Professor(a) de EF e EM	1 Educação
Profissão ligada às Artes	2 Humanidades e Artes • 21 Artes
Profissão ligada às Ciências Humanas	2 Humanidades e Artes • 22 Humanidades e Letras 3 Ciências Sociais, Negócios e Direito
Profissão ligada às Engenharias/Ciências Tecnológicas	4 Ciências, Matemática e Computação • 44 Ciências físicas • 46 Matemática e estatística • 48 Computação 5 Engenharia, Produção e Construção 6 Agricultura e Veterinária • 62 Agricultura, florestas e recursos pesqueiros ◦ 623 Engenharia florestal - Silvicultura
Profissão ligada às Ciências Biológicas e de Saúde	4 Ciências, Matemática e Computação • 42 Ciências da vida 6 Agricultura e Veterinária (Exceto 623) 7 Saúde e Bem-Estar Social

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep/MEC (BRASIL, 2009).

Recebido em: JANEIRO 2017

Aprovado para publicação em: MAIO 2017

MONITORANDO O AMBIENTE ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO
RAÍSSA FERREIRA TEIXEIRA**

RESUMO

A Educação Física escolar contribui para o enriquecimento da experiência dos alunos na educação básica, viabilizando o seu acesso a um vasto universo cultural. Assim, para que seus conteúdos sejam explorados pelos professores e sua experiência seja apreendida de maneira positiva pelos alunos, é importante a existência de condições materiais e de infraestrutura, as quais convencionamos chamar ambiente escolar para a Educação Física. Destarte, a proposta deste trabalho consistiu na estruturação de um instrumento de coleta de informações para o monitoramento do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física, tendo como referencial os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A metodologia de construção do instrumento contou com duas etapas: 1) procedimentos teóricos via revisão de literatura e sistematização teórica e sua operacionalização em itens do questionário; 2) submissão à análise de especialistas para validação semântica e teórica.

PALAVRAS-CHAVE ESCOLAS • INFRAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO •
MONITORAMENTO • EDUCAÇÃO FÍSICA.

EL MONITOREO DEL AMBIENTE ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

RESUMEN

La Educación Física escolar contribuye para enriquecer la experiencia de los alumnos en la educación básica, viabilizando su acceso a un vasto universo cultural. De este modo, para que sus contenidos sean explorados por los profesores y su experiencia sea aprehendida de manera positiva por los alumnos, es importante que haya condiciones materiales y de infraestructura, que decidimos llamar de ambiente escolar para la Educación Física. Así, la propuesta de este trabajo consistió en la estructuración de un instrumento de recogida de informaciones para el monitoreo del ambiente escolar destinado a la enseñanza y práctica de la Educación Física, siendo su referente los contenidos propuestos en los Parámetros Curriculares Nacionales. La metodología de construcción del instrumento contó con dos etapas: 1) procedimientos teóricos vía revisión de literatura y sistematización teórica y su operacionalización en ítems del cuestionario; 2) sumisión al análisis de especialistas para su validación semántica y teórica.

PALABRAS CLAVE ESCUELAS • INFRAESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN • MONITOREO • EDUCACIÓN FÍSICA.

MONITORING THE SCHOOL ENVIRONMENT FOR PHYSICAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

School Physical education contributes to the enrichment of students' experience in basic education, giving them access to a large cultural universe. Therefore, for teachers to exploit its content and students to benefit from the experience, the material conditions and infrastructure are important. We would conventionally call this the school environment for physical education. Thus, the purpose of this study consisted in developing an instrument for gathering information to monitor this school environment, for the teaching and practice of physical education. It uses the content proposed in the national curriculum parameters as a reference. The methodology for developing the instrument involved two steps: 1) theoretical procedures, from a literature review and a theoretical systematization and operationalization of items of the questionnaire; 2) submission to expert analysis for semantic and theoretical validation.

KEYWORDS SCHOOLS • EDUCATION INFRASTRUCTURE • MONITORING • PHYSICAL EDUCATION.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere em um contexto de franca expansão do debate acerca da revisão do modelo escolar brasileiro, que vem passando principalmente pelo reexame dos objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem ofertados aos estudantes e pelo prolongamento do tempo de permanência dos alunos na escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) é resultado de uma ampla discussão, que envolve diferentes setores da sociedade, e consiste em uma proposta de sistematização dos conteúdos pedagógicos com o intuito de nortear a reformulação dos currículos escolares, tendo em vista os direitos essenciais de aprendizagem. Essa proposta não é nova e encontra diversas referências históricas que foram formalizadas em documentos tão importantes quanto a própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

Além deles, o Programa Nacional da Educação 2014/2024 também preconiza a revisão dos currículos rumo ao estabelecimento de uma base nacional comum. O objetivo do

estabelecimento dessas bases é promover a equidade por meio da normatização de conteúdos mínimos a que todos tenham acesso em todas as escolas brasileiras.

O processo de revisão das propostas pedagógicas escolares e o estabelecimento de novos currículos, especialmente em disciplinas como a Educação Física, traz consigo a imprescindibilidade de se reverem as condições infraestruturais em que se encontram as escolas. Por um lado, para que os conteúdos propostos guardem o mínimo de aderência e compatibilidade com a realidade material das escolas; por outro lado, para que as escolas, alunos e demais atores sociais reivindiquem condições mínimas exigíveis para a plena consecução dos preditos direitos essenciais de aprendizagem.

Impulsionados pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998) foram os principais balizadores da uniformização curricular na história da educação básica brasileira, com conteúdos considerados – até a sedimentação da Base Nacional Comum Curricular – a referência oficial de alcance nacional para a seleção dos conteúdos pedagógicos das escolas.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) não constituam currículos mínimos obrigatórios para as escolas brasileiras, eles foram alvo de reconsideração no contexto da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Assim, seus blocos de conteúdos – “Esportes, jogos, lutas e ginásticas” e “Atividades rítmicas e expressivas e seus respectivos desdobramentos em atividades” – guardam grande convergência com as unidades temáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Tais unidades temáticas são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Nos últimos anos, os avanços teóricos sobre a Educação Física escolar vêm consolidando o entendimento de que seu propósito não se restringe ao desenvolvimento dos aspectos físicos e motores das crianças ou à aprendizagem da técnica desportiva. De maneira mais abrangente, a Educação Física se articula à área das linguagens e compreende as práticas

corporais como fenômenos culturais e históricos. Seu objetivo é oferecer aos alunos as condições, habilidades e conhecimentos para que reformulem criticamente sua consciência a respeito dos seus movimentos e desenvolvam a autonomia para a apropriação da cultura corporal de movimento. (BRASIL, 2016)

Além disso, a Educação Física curricular difere das demais práticas de esporte ou atividade física experimentadas em ambiente escolar, na medida em que se integra à proposta pedagógica da escola, constituindo-se em uma disciplina curricular obrigatória, ministrada por profissional legalmente licenciado, durante o turno regular dos alunos.

O impacto das condições infraestruturais escolares sobre o desempenho dos alunos da rede pública brasileira vem sendo objeto de interesse de diversos pesquisadores, cujos recentes estudos apresentaram resultados alarmantes. Oliveira e Soares (2012, p. 28) buscaram identificar os principais determinantes da repetência escolar e identificaram que escolas com melhores níveis de infraestrutura apresentaram menores chances de repetência.

Por sua vez, segundo Soares Neto *et al.* (2013), 84,5% das escolas brasileiras estão abaixo das condições classificadas como adequadas para a prática pedagógica, ou seja, menos de 15% das escolas estão satisfatoriamente equipadas com bibliotecas, quadras de esportes, laboratórios de informática e ciências e estruturas adaptadas para crianças com necessidades especiais. Segundo os mesmos autores, “a infraestrutura é um dos fatores contextuais passíveis de intervenção que podem trazer melhorias para o sistema educacional” (SOARES NETO *et al.*, 2013, p. 97).

Outra dimensão dessa predita revisão do modelo escolar brasileiro reside na ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes mediante a complementação da carga horária com atividades durante o turno e contraturno. A ampliação do tempo de permanência na escola também não é novidade. Entre avanços e retrocessos, ela tem sido largamente discutida no Brasil há muitos anos e, mais recentemente, vem sendo implementada paulatinamente em iniciativas como o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010a).

O Plano Nacional da Educação 2014/2024 (PNE) prevê, como uma meta a ser perseguida nos próximos dez anos, o aumento substantivo da provisão do ensino em tempo integral. A meta número 6 vislumbra o provimento da educação em tempo integral “em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Assim, ainda que a relevância da Educação Física escolar não se esgote no escopo do debate sobre a educação integral, essa última notabiliza um dos argumentos cruciais sobre o valor de se integrar a Educação Física ao programa político-pedagógico escolar de maneira estruturada e consistente, posto que compreende a relevância da cultura corporal de movimento no enriquecimento da experiência vivencial dos estudantes, favorecendo, em última análise, a sua participação de forma autoral na sociedade (BRASIL, 2016, p. 171).

A ampliação da jornada escolar requer uma revisão estrutural e completa da escola, a qual passará tanto pela revisão das propostas pedagógicas, quanto, como nos interessa argumentar no presente trabalho, pelo repensar sobre o ambiente escolar, que é onde as crianças e jovens passarão a maior parte de seu dia.

Segundo Tenório *et al.* (2012), entre os motivos que mais contribuem para uma reconhecida baixa participação dos alunos nas aulas de Educação Física, encontram-se os estímulos de ordem ambiental, entendidos como qualidade das “edificações, os espaços de recreio e os equipamentos no recinto escolar” (p. 308). Conforme os autores,

[...] pouco se conhece sobre a realidade do ambiente físico para o desenvolvimento das aulas da Educação Física, existindo assim a necessidade de estudos que avaliem este ambiente em relação à quantidade e qualidade do material para as aulas de Educação Física. (TENÓRIO *et al.*, 2012, p. 308)

Assim, a proposta do presente trabalho consistiu na estruturação de um instrumento de coleta de informações para o monitoramento do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física no ensino fundamental, tendo como refe-

rencial os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998).

Os aspectos levantados no instrumento ora proposto limitam-se às condições físicas e materiais de que dispõem as escolas para as aulas de Educação Física, envolvendo instalações (como pátio, quadras, parques, etc.) e material utilizado (quantidade de material disponível nas escolas bem como tipo de equipamento utilizado para o ensino de cada conteúdo e uso de materiais alternativos). Verifica-se, além disso, a opinião dos professores de Educação Física sobre a adequabilidade dos equipamentos de que dispõem as escolas em que trabalham.

Para que qualquer planejamento preciso e objetivo em termos de adequação física dos espaços escolares às novas perspectivas para a escola brasileira seja possível, faz-se conveniente e oportuna a disseminação de avaliações conjunturais da atual realidade escolar. Nesse contexto, diante da escassez de fontes de dados específicos sobre a temática da infraestrutura para a Educação Física, fundamentou-se a pertinência do presente trabalho, que consiste na proposição de um questionário que venha a contribuir, enquanto instrumento de avaliação, para um reconhecimento mais acurado do ambiente físico escolar para o ensino e prática da Educação Física, amparando a tomada de decisões gerenciais, políticas e pedagógicas.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Lançados entre 1997 e 1998 pela Secretaria de Ensino Fundamental do então Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos que objetivam fornecer orientações pedagógicas para os professores de Educação Física na elaboração de seus currículos e seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, além de incentivar a discussão pedagógica no interior das escolas com vistas à inovação e à adaptação dos conteúdos das aulas às realidades locais. Segundo Darido *et al.* (2001), sua publicação foi importante na medida em que sistematizou ideias e conhecimentos de alguns autores relevantes da área, antes

difusos em suas pesquisas acadêmicas, e trabalhos dos professores da rede escolar de ensino.

Os PCN surgiram em um ambiente de recente redemocratização brasileira e estiveram inseridos em um contexto de “novos ordenamentos legais que pretenderam organizar o campo escolar” (VAGO, 1999, p. 37). Em 1996, um ano antes do lançamento do seu primeiro documento, fora instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que determina a obrigatoriedade do ensino da Educação Física nas escolas e preconiza que seus conteúdos sejam articulados à proposta pedagógica das escolas.

Naquele ambiente, fazia-se muito presente a discussão sobre o papel da escola no fortalecimento da autonomia e da cidadania dos alunos, da inclusão de grupos marginalizados e do estímulo à sua participação democrática nas mais diferentes esferas da sociedade. Esses conceitos foram determinantes para o embasamento dos princípios fundamentais dos PCN, quais sejam: o princípio da inclusão – que pretende ser promovido por meio da cultura corporal de movimento; e o princípio da diversidade – relacionado à promoção do respeito à individualidade dos alunos e ao seu ritmo de aprendizado. Esse cenário também foi positivo no sentido da proposição de novas prioridades e diretrizes no campo escolar, em que a Educação Física ganha maior espaço e relevância.

Ao buscarem abranger uma gama de conteúdos relativamente vasta, e que visa a sintetizar diferentes abordagens pedagógicas e paradigmas da Educação Física, muitas vezes de naturezas distintas, além de procurarem flexibilizar as recomendações e os conteúdos de maneira a contemplar toda a diversidade existente entre as escolas do país (com relação a porte, localização – urbana/rural, regiões geográficas, etc.), há autores que criticam sua versatilidade como excessiva, considerando suas recomendações demasiadamente superficiais. Além disso, os conteúdos apresentados nos PCN têm caráter propositivo, o que não obriga as escolas a aderirem às suas orientações pedagógicas.

Contudo, apesar da diversidade de opiniões a seu respeito, os PCN têm sido a principal diretriz de escala nacional, proposta pelo governo federal para formulação de currículos

e seleção de conteúdos pedagógicos pelos professores. Além disso, o fato de os PCN abrangerem uma ampla gama de atividades e conteúdos contribui para o enriquecimento do nível de refinamento do instrumento proposto, uma vez que, quanto mais detalhado, maior sua capacidade de mapear as mais diferentes atividades desenvolvidas no interior de cada escola contemplada por sua aplicação.

A opção pelos PCN como referencial teórico para o presente trabalho também se justifica sob a perspectiva de que seus conteúdos guardam convergência com as unidades temáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), o que poderá não apenas facilitar o tratamento e análise quantitativa dos dados a serem coletados, como também amparar o planejamento escolar no momento de transição para a implementação dos conteúdos mínimos estabelecidos pela Base.

Os critérios de seleção dos conteúdos que compuseram os PCN foram baseados em três premissas: a sua relevância social; as características dos alunos (considerando-se as diferentes localidades: urbana ou rural e regiões brasileiras); e as características da própria área da Educação Física (incorporando-se os conhecimentos produzidos pela cultura corporal).

Assim, quanto aos objetivos de aprendizagem para o ensino fundamental, os PCN concebem que, ao final desses anos, os alunos devem ter a oportunidade de participar de atividades de lazer, cultura, esportes, ginásticas, danças e lutas, com finalidades não só de aprendizagem técnica, mas de expressão de sentimentos, de questionamento de seus direitos e reconhecimento de seus talentos e limitações, além de aprofundarem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais da vida cotidiana. Na concepção dos PCN, o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física não deve, portanto, restringir-se ao desenvolvimento físico e motor dos estudantes.

Em 1997, foram lançados os parâmetros pertinentes ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – que se referem hoje ao 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, respectivamente; e, em 1998, publicaram-se os parâmetros relacionados ao

terceiro e quarto ciclos, hoje equivalentes ao 6º e 7º anos, e ao 8º e 9º anos. Trata-se de diretrizes orientadas à Educação Física curricular, ou seja, aquelas que integram a proposta pedagógica da escola.

Para o primeiro ciclo do ensino fundamental, quando as crianças ingressaram recentemente na escola, os PCN sugerem que os professores valorizem e explorem durante as aulas os conhecimentos e afinidades prévias daquele grupo, enfatizando sempre que possível o repertório cultural local, além de garantir que elas tenham acesso a experiências que não teriam fora da escola, possibilitando, inclusive, que comecem a assimilar e ressignificar movimentos e atividades que antes executavam de maneira lúdica em convívio fora da escola.

Com relação à infraestrutura e material necessários para a consecução dessas práticas corporais durante o primeiro ciclo do ensino fundamental, o documento afirma que é imprescindível que tenham acesso a determinados espaços e objetos específicos para as aulas de Educação Física:

No primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais. (BRASIL, 1997, p. 48)

Quando os alunos frequentam o segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, 4º e 5º anos, espera-se que estejam integrados à rotina escolar e que já tenham desenvolvido melhor habilidades motoras e de sociabilidade. Assim, os conteúdos abordados no primeiro ciclo devem agora ser aprofundados e complexificados. Alguns desses conteúdos são: a participação em diversos jogos, esportes e lutas, o aprendizado de brincadeiras, etc. Deve fazer parte dos conteúdos a criação de regras para brincadeiras, sendo incentivado o desenvolvimento da autonomia, da percepção do próprio corpo, da discussão de regras do jogo e de noções de não discriminação e sociabilidade.

Em relação ao uso do ambiente para as atividades na aula, os PCN sugerem que as turmas sejam subdivididas em grupos menores, para que possam experimentar maior número de atividades simultaneamente, de maneira alternada, com “situações coletivas de toda a classe” (BRASIL, 1997, p. 51).

A partir do segundo ciclo, a perspectiva de ensino dos conteúdos é dividida entre as dimensões conceitual (relacionada a fatos, conceitos e princípios), procedimental (referente a ações práticas ligadas ao movimento) e atitudinal (relacionada com obediência a normas, valores e princípios).

Nos PCN, os conteúdos propostos para o ensino da Educação Física em todo o ensino fundamental estão divididos em três grandes blocos, a saber: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo.

Com o objetivo de tornar claro e de viabilizar a sua operacionalização nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma definição de cada um dos conteúdos presentes no bloco “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”. Essas definições são realizadas de modo abrangente e flexível, com o intuito de alcançar a diversidade das escolas brasileiras no que tange ao seu porte, localização, nível socioeconômico, etc. No bloco “Conhecimentos sobre o corpo”, devem ser ensinados conteúdos referentes à fisiologia humana, anatomia, biomecânica e bioquímica que permitam aos estudantes conhecer melhor o próprio corpo, bem como julgar criticamente as suas atividades dentro e fora da escola.

Dentro da perspectiva de aprofundamento gradual do grau de exigibilidade das atividades, tanto em nível físico quanto cognitivo e social, no terceiro e quarto ciclos, “os conteúdos de aprendizagem passam a ser apresentados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal” (BRASIL, 1998, p. 15).

Por se tratar da temática central do presente trabalho, destaca-se o item referente à infraestrutura, em que os PCN reconhecem que os espaços para a execução dessas atividades são uma realidade escassa, quando se analisa o país como um todo, e estimulam que eles sejam aproveitados de maneira criativa por parte dos professores de Educação Física.

Também incentivam que, dada a sua incontestável relevância para o pleno exercício das atividades físicas, esportivas e de lazer, os próprios alunos aprendam, desde cedo, a reivindicar espaços para essas práticas:

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física. (BRASIL, 1997, p. 25)

Conforme previamente exposto, o presente trabalho utiliza os conteúdos propostos nos PCN como referencial teórico para a elaboração do instrumento de medida. Ele se restringe aos blocos “Esportes, jogos, lutas e ginásticas” e “Atividades rítmicas e expressivas”, uma vez que o bloco “Conhecimentos sobre o corpo” constitui-se de conteúdos teóricos, não sendo estes o objeto de estudo da presente pesquisa, voltada a aferir estruturas físicas e materiais das escolas.

INSTRUMENTO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR PARA O ENSINO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No Brasil, as principais fontes de dados estatísticos de larga escala a respeito das condições físicas e materiais das escolas para o ensino da Educação Física no ensino fundamental estão disponíveis nas pesquisas: Censo Escolar, Prova Brasil e Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Cada um desses instrumentos foi concebido com objetivos específicos e as informações que trazem, apesar de relevantes, não são suficientes para se conhecer o nível de estímulo dado pelo ambiente escolar – em termos materiais e infraestruturais – para o ensino e a prática da Educação Física.

O Censo Escolar contém informações sobre a presença de pátio coberto ou descoberto e sobre a existência de parque infantil ou áreas verdes. A Prova Brasil apresenta um item referente às condições das quadras esportivas, além de questões a respeito da existência de atividades extracurriculares esportivas (que não necessariamente estão articuladas à Educação Física curricular) e sobre a presença de eventos esportivos destinados à comunidade externa.

A PeNSE, por sua vez, é amostral e seu questionário de coleta de dados foi baseado em outros estudos internacionais sobre saúde e nos instrumentos utilizados no Global School-based Student Health Survey/Organização Mundial da Saúde (GSHS/OMS), no Youth Risk Behavior Surveillance System/Centers for Disease Control and Prevention (YRBSS/CDC), e visa principalmente a traçar um perfil dos estudantes brasileiros com relação à adoção de hábitos saudáveis e a gerar certa comparabilidade dessas informações em nível internacional.

Conforme mencionado anteriormente, no momento histórico pelo qual a educação brasileira passa, em que os conteúdos pedagógicos e direitos de aprendizagem são amplamente rediscutidos no escopo da Base Nacional Comum Curricular, é premente o reexame dos conteúdos ora ministrados e, especificamente no campo da Educação Física, o reconhecimento dos espaços e infraestruturas disponíveis para a exploração de tais conteúdos pelos professores e para sua apropriação pelos alunos.

Assim, o instrumento proposto neste trabalho tem como objetivo identificar em que medida a infraestrutura e equipamentos das escolas estão articulados aos conteúdos da Educação Física sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, o instrumento fora elaborado com base nas categorias e práticas corporais referenciadas nas diretrizes dos PCN, a partir das quais se pergunta quais as práticas corporais exploradas durante as aulas de Educação Física, para posteriormente conhecer qual a infraestrutura, equipamentos e materiais dos quais as escolas dispõem para a realização daquelas atividades.¹ Além delas, o instrumento também abarca outras recomendações gerais tratadas

1 Maiores detalhes metodológicos a respeito do processo de construção do instrumento em pauta se encontram em Teixeira (2015).

transversalmente nos PCN, tais como as referentes à inclusão dos alunos com deficiências físicas nas aulas, o estímulo à manufatura de materiais pelos próprios alunos e professores, entre outras.

Para a consecução de tal objetivo, a pesquisa averiguou os fatores que viabilizaram a estruturação do instrumento proposto. Assim, a partir das recomendações de conteúdos propostos nos PCN, foram levantadas as referências conceituais para a operacionalização do instrumento em itens, que visaram a identificar os principais aspectos da infraestrutura escolar necessários para o ensino e a prática da Educação Física.

A proposição metodológica e operacional do instrumento e a constituição dos itens do questionário foram realizadas com base nos procedimentos teóricos para construção de instrumentos de medida propostos por Pasquali *et al.* (2010).

Assim, o instrumento proposto se constitui principalmente em: a) um levantamento dos equipamentos necessários para o ensino e prática daqueles conteúdos pedagógicos propostos nos PCN; e b) a consulta da disponibilidade de espaços e equipamentos para a consecução das demais recomendações gerais do documento. A partir desses aspectos, foi criada a seguinte estrutura de fatores, que posteriormente fundamentaram os itens do questionário proposto.

Na primeira coluna listam-se os fatores propriamente ditos. Na segunda coluna é apresentada a sua proveniência. Os fatores foram provenientes de: recomendações específicas dos PCN; suas propostas de conteúdo; discussões com os especialistas no momento da validação teórica do instrumento; e averiguações da autora visando à futura criação de escala a partir dos dados colhidos com a aplicação do instrumento.

QUADRO 1 - Fatores de Referência

FATORES DE REFERÊNCIA	PROVENIÊNCIA
Diversidade de conteúdos oferecidos nas aulas de Educação Física	- Recomendação dos PCN
Disponibilidade de espaços adequados/ em boas condições de uso por parte dos alunos e professores	- Recomendação dos PCN - Validação teórica
Quantidade de materiais e equipamentos disponíveis	- Averiguação da autora para posterior análise dos dados
Uso de materiais alternativos (reciclados, por exemplo)	- Recomendação dos PCN
Dinâmica das aulas (rodízio entre as atividades e respectivos materiais/ equipamentos)	- Recomendação dos PCN
Materiais que viabilizem a inclusão de alunos com deficiências físicas nas aulas	- Recomendação dos PCN
Uso de mídias digitais	- Recomendação dos PCN
Uso de livros e textos nas aulas de Educação Física	- Validação teórica - Recomendação dos PCN
Atendimento dos equipamentos à proposta pedagógica das práticas corporais sugeridas pelos PCN	- Averiguação da autora para posterior análise dos dados
Forma de aquisição dos equipamentos	- Validação teórica

Fonte: Elaboração própria.

As fontes de informações a respeito dos equipamentos necessários para a execução das atividades previstas nos PCN foram extraídas de *sites* de federações esportivas, *sites* didáticos de brincadeiras e jogos, além de *sites* de fornecedores desses equipamentos às escolas na internet. Condições de manutenção dos equipamentos, regularidade e maneira de utilização não são examinadas por meio do referido instrumento.

Finalmente, vale ressaltar que o presente trabalho se debruçou exclusivamente sobre a elaboração do instrumento de avaliação do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física. A sua aplicação nas escolas para realização de pré-testes e validações estatísticas se dará em fase subsequente, com futuros encaminhamentos desta pesquisa.

Segundo Pasquali *et al.* (2010), depois de concluídas as fases de concepção teórica e de construção dos itens que compõem o instrumento de medida, faz-se necessária sua análise em termos de conteúdo e sentido, para somente então apresentar-se o instrumento piloto.

De maneira geral, antes de partir para a validação estatística do instrumento piloto, grande parte dos autores

recomenda que sejam realizadas a análise teórica (também conhecida como análise de juízes ou validação de face) e a análise semântica do instrumento como parte do seu processo de consolidação. A análise teórica dos itens de um instrumento deve servir para confirmar a hipótese de que os itens formulados representam adequadamente o construto que se busca conhecer.

Para tanto, a opinião de especialistas ou de pessoas que tenham experiência na área pesquisada faz-se relevante. Trata-se de mais uma fase teórica da construção do instrumento, uma vez que essas pessoas a opinarem sobre o instrumento ainda não são uma amostra da população para a qual este fora construído.

A análise teórica realizada no instrumento aqui proposto foi feita em duas principais fases: a primeira delas composta de consultas individuais a três professores de Educação Física com ampla experiência na área educacional escolar. Em cada uma dessas conversas, foi apresentada questão por questão do instrumento e ele em sua totalidade, em conversas não estruturadas. Aproveitou-se para confirmar aspectos teóricos da pesquisa como, por exemplo, se a opção pelos PCN teria sido um referencial adequado, entre outras questões pertinentes.

Na primeira fase de consultas, sugeriu-se a inclusão do esporte da natação no instrumento, ainda que ela não esteja presente nas propostas de conteúdos dos PCN. Ao compreender que esse é um esporte relevante e que carece de equipamentos muito específicos e importantes de serem mapeados, uma vez que dizem muito sobre a infraestrutura escolar, essa sugestão foi incorporada no instrumento final.

A segunda fase de validação teórica foi realizada mediante a consulta a um grupo de quatorze estudantes da pós-graduação do curso de Educação Física da Universidade de Brasília, todos graduados em Educação Física e com experiência na Educação Física escolar. Nessa fase, o instrumento foi apresentado em formato impresso, para que cada um respondesse ao questionário como se representasse uma instituição hipotética ou a própria escola em que trabalham. Nessa oportunidade, marcou-se o tempo médio de resposta

ao questionário, que foi de 15 a 20 minutos. Essa informação foi registrada no cabeçalho do instrumento final como sendo útil aos respondentes no futuro.

Após o período de resposta ao questionário propriamente dito, outro conjunto de questões foi apresentado ao grupo, com o objetivo de realizar tanto a sua validação teórica quanto a semântica. Com relação à primeira, foi feita a seguinte questão, por escrito, sendo que havia também um espaço para outros comentários pertinentes: O objetivo primordial do instrumento proposto é identificar em que medida a infraestrutura e os equipamentos das escolas estão articulados aos conteúdos pedagógicos sugeridos pelos PCN. Você acha que esse objetivo é atendido com este instrumento? O que faltou para que o objetivo seja cumprido?

Em suas respostas, todos os consultados, tanto os da primeira fase quanto os da segunda, confirmaram que os itens formulados representam adequadamente o construto que se busca conhecer e que, portanto, o objetivo primordial do instrumento proposto, qual seja, “identificar em que medida a infraestrutura e equipamentos das escolas estão articulados aos conteúdos pedagógicos sugeridos pelos PCN”, é atendido com esse instrumento.

Sugestões de inclusão de outras dimensões não antes avaliadas surgiram na segunda fase da pesquisa, tendo grande parte delas sido incorporada ao instrumento final.²

A análise semântica visa a verificar se os itens são passíveis de serem compreendidos por toda a população à qual o instrumento se destina. Nesse contexto, Pasquali *et al.* (2010) recomendam que a avaliação da compreensão dos itens seja feita com pequenos grupos do extrato mais alto e dos mais baixos (em termos de habilidade ou sofisticação) para garantir a sua inteligibilidade e evitar eventuais “deselegâncias” no momento da sua formulação.

A metodologia para a validação semântica dos itens foi semelhante à aplicada na análise teórica. Três professores de Educação Física foram consultados individualmente sobre a sua clareza, e 16 por *e-mail*, sendo que somente três deles responderam, e todos os alunos da pós-graduação da Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) que haviam

² O processo de validação semântica e teórica do instrumento é detalhado em Teixeira (2015).

sido interrogados quanto ao conteúdo também o foram em relação a esse quesito.

Nessa fase, diversas sugestões de melhorias foram apresentadas por parte dos consultados, sendo que quase todas foram acatadas, desde que não elevassem a extensão e complexidade do instrumento a níveis que aumentassem consideravelmente o seu tempo de resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa propõe um instrumento de coleta de informações³ que visa a monitorar e avaliar o ambiente escolar para o ensino da Educação Física curricular nas escolas de ensino fundamental brasileiras, com base nas recomendações de conteúdos pedagógicos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997, 1998).

³ Disponível no anexo deste artigo.

Sugestões de outros conteúdos para além dos PCN foram incorporadas ao trabalho durante o seu processo de validação, na perspectiva de aproximar o instrumento proposto ao contexto escolar e de permitir que eventuais desacordos de ordem técnica e teórica sobre PCN fossem relativizados em benefício de tomar-se em conta a realidade concreta das condições materiais que se buscava aferir, viabilizando discussões críticas e propositivas a esse respeito.

A conveniência e a oportunidade deste trabalho se justificam pela ausência de fontes de dados nas pesquisas e instrumentos de larga escala que permitam a geração de estatísticas básicas sobre infraestrutura escolar para a Educação Física no Brasil.

Como encaminhamentos futuros desta pesquisa, pretende-se aplicar o referido instrumento a uma amostra de escolas, visando primeiramente à sua pré-testagem e às suas validações estatísticas e subsequentemente à geração de dados estatísticos que permitam a aferição de conclusões preliminares sobre a conjuntura das escolas brasileiras para o tema.

Segundo Soares Neto *et al.* (2013, p. 97), na medida em que ressalta as desigualdades existentes entre as escolas brasileiras, uma escala sobre os seus aspectos físicos e

materiais pode sustentar a formulação de políticas orientadas a diminuir essas disparidades:

Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável.

Entende-se que o provimento de dados e informações sistematizadas que permitam classificar uma escola situando-a dentro de uma escala específica dividida – por exemplo, entre ambiente de elevado estímulo para a prática de determinados conteúdos, ambiente de relativo estímulo para o ensino e prática de determinados conteúdos e ambiente de baixo estímulo para o ensino de determinados conteúdos, etc. – pode ser relevante para permitir às escolas compararem-se com outras de perfis semelhantes, com o intuito de pensar alternativas de maneira propositiva ou de refletir sobre suas abordagens pedagógicas da Educação Física à luz da infraestrutura e dos equipamentos que possuem.

Desse modo, como se procurou defender ao longo deste artigo, neste momento de redirecionamento das metas da educação e de conseqüente reexame dos conteúdos ministrados e dos espaços e infraestruturas disponíveis para sua plena consecução, faz-se oportuno o estabelecimento de avaliações como a proposta neste trabalho de pesquisa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos – Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010b), a elaboração do projeto político-pedagógico escolar traduz a proposta educativa da comunidade escolar e deve levar em conta, entre outros fatores, as características e os recursos disponíveis.

As práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais (BRASIL, 2016, p. 177). Sob essa perspectiva, as práticas derivadas dos esportes são comumente adaptadas às condições espaciais e aos equipamentos disponíveis. Esse processo de adaptação não deve, entretanto, sobrepor-se ao direito de acesso a certas condições mínimas infraestruturais a serem estabelecidas em regulações específicas do Ministério da

Educação e do Conselho Nacional da Educação (Resolução CNE/CEB 7/2010):

Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem [...]. (BRASIL, 2010b, p. 7)

Assim, instrumentos de avaliação como o apresentado nesta pesquisa poderão fornecer informações qualificadas aos tomadores de decisão para o estabelecimento, por exemplo, de metas e padrões mínimos exigíveis em termos materiais, tendo por base a realidade mais acurada da infraestrutura presente, garantindo que estes sejam ao mesmo tempo factíveis para os diferentes padrões de escolas, sem que se desconsiderem as infraestruturas existentes e pouco conhecidas pelos que estão no centro do poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Lei n. 9.394/96*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Educação Física/ Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física/ Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Linguagens – Educação Física, Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2016.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S. D. *Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise do painel dos Censos Escolares entre 2007 e 2010*. Brasília, DF: IPEA, 2012. (Discussion Papers, 1706).

PASQUALI, L. et al. *Instrumentação psicológica: fundamentos e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

TEIXEIRA, R. F. *Avaliação do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física no ensino fundamental*. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

TENÓRIO M. C. M. et al. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de Educação Física: existe diferença entre as escolas? *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Pelotas, RS, v. 17, n. 4, p. 307- 313, ago. 2012.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO

Professor Titular da Universidade de Brasília (UnB), Brasília,
Distrito Federal, Brasil
jjsoaresneto@icloud.com

RAÍSSA FERREIRA TEIXEIRA

Mestranda da Universidade de Brasília (UnB), Brasília,
Distrito Federal, Brasil
raissafteixeira@hotmail.com

ANEXO 1 - INSTRUMENTO PILOTO

Avaliação do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física no ensino fundamental

Código INEP da Escola:

--	--	--	--	--	--	--	--

Ciclo do ensino fundamental	1º	2º	3º	4º
-----------------------------	----	----	----	----

Este questionário é fruto de uma pesquisa a respeito do ambiente escolar para o ensino e prática da Educação Física curricular no ensino fundamental e toma como referência a proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Seu objetivo é identificar em que medida a infraestrutura e equipamentos das escolas estão articulados aos conteúdos da Educação Física sugeridos pelos PCN. A partir das respostas, espera-se construir uma escala que classificará as escolas segundo esse critério, além de realizar análises preliminares sobre as condições infraestruturais e materiais em que se dão as aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. Outros aspectos relevantes para o estudo da Educação Física (tais como currículos, valorização profissional, condições de financiamento, formação de professores, métodos de avaliação, etc.) não são abordados na presente pesquisa.

O questionário deve ser respondido pelo professor de Educação Física ou responsável por ministrar essas aulas no ensino fundamental, e seu tempo estimado de duração é de 15 a 20 minutos.

As orientações para preenchimento se encontram acima de cada bloco de perguntas.

Bloco 1 “Dependências presentes na escola”: Na coluna ao lado da dependência listada, assinale **quantas daquelas dependências estão presentes na escola**. Por exemplo, se a escola possui duas quadras esportivas, assinalar o número 2 no quadrante correspondente à quadra esportiva. Se não houver quadra esportiva, assinalar o número 0. Na coluna ao lado, o professor informará **se aqueles espaços se encontram ou não em condições apropriadas de uso**. Por exemplo, se a escola possui 3 parques infantis, mas somente 2 se encontram em boas condições de uso porque um deles está

estragado, então marque 2 na coluna correspondente. Se a escola tiver 1 campo de futebol e ele estiver em condições apropriadas de uso, marque 1 na segunda coluna.

1	DEPENDÊNCIAS PRESENTES NA ESCOLA	QUANTIDADE	QUANTOS EM BOAS CONDIÇÕES DE USO?
1.1	Campo gramado para futebol		
1.2	Campo para a prática do esporte da malha		
1.3	Campo para tênis		
1.4	Canchas de terra batida, saibro ou sintética para a prática da bocha		
1.5	Ginásio poliesportivo		
1.6	Parque infantil		
1.7	Pátio (coberto ou descoberto)		
1.8	Piscina		
1.9	Pista de corrida ou local plano com superfície em terra, chão batido, argila, grama, asfalto ou cimento		
1.10	Quadra de areia para vôlei de praia ou futevôlei		
1.11	Quadra poliesportiva com demarcações para o ensino de diferentes modalidades esportivas, como vôlei, handebol, basquete, futsal		
1.12	Sala ou auditório utilizado para práticas corporais (equipada ou não com parede de espelho e barras laterais)		

Os Blocos 2 a 12 se referem aos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física. Se a modalidade ou conteúdo listado for ensinado nesta escola, então marque um “X” no quadrante correspondente a “Sim”, se não for ensinado nas aulas, deve ser marcado o quadrante “Não”.

ASSINALE QUAIS DAS MODALIDADES ABAIXO SÃO ENSINADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
2	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS	SIM	NÃO
2.1	Guerra das bolas		
2.2	Jogos pré-desportivos do futebol, como gol a gol, controle, chute em gol, rebatida, dribble, bobinho, dois toques, dupla carioca, golzinho		
2.3	Pique-bandeira		
2.4	Queimada		
3	JOGOS POPULARES	SIM	NÃO
3.1	Malha		
3.2	Taco ou beto		
3.3	Bocha		
3.4	Boliche		
4	BRINCADEIRAS	SIM	NÃO
4.1	Brincadeiras de pique, como agacha-agacha, coelho sai da toca, duro ou mole, esconde-esconde, mãe da rua, pega-pega		
4.2	Brincadeiras de roda, como lenço atrás, corre cutia		
4.3	Jogos de tabuleiro		
4.4	Amarelinha		
4.5	Bambolê		
4.6	Bolinha de gude		
4.7	Cabo de guerra		
4.8	Carrinhos de rolimã		
4.9	Elástico		
4.10	Pião		
4.11	Pular corda		
4.12	Soltar pipa (papagaio, pandorga ou raia)		
4.13	Jogos de tabuleiro		
5	ATLETISMO	SIM	NÃO
5.1	Arremesso de peso		
5.2	Corridas com obstáculos		
5.3	Corridas de resistência		
5.4	Corridas de revezamento		
5.5	Corridas de velocidade		
5.6	Lançamento de dardo		
5.7	Lançamento de disco		
5.8	Lançamento de martelo		
5.9	Salto com vara		
5.10	Salto triplo		
5.11	Salto em altura		
5.12	Salto em distância		
6	ESPORTES COLETIVOS	SIM	NÃO
6.1	Futebol de campo		
6.2	Futsal		
6.3	Basquete		
6.4	Vôlei		
6.5	Vôlei de praia		
6.6	Handebol		
6.7	Futevôlei		

(continua)

ASSINALE QUAIS DAS MODALIDADES ABAIXO SÃO ENSINADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
7	ESPORTES INDIVIDUAIS	SIM	NÃO
7.1	Natação		
8	ESPORTES COM BASTÕES E RAQUETES	SIM	NÃO
8.1	Beisebol		
8.2	Pingue-pongue ou tênis de mesa		
8.3	Tênis de campo		
9	ESPORTES SOBRE RODAS	SIM	NÃO
9.1	Ciclismo		
9.2	Hóquei <i>in line</i>		
10	LUTAS	SIM	NÃO
10.1	Capoeira		
10.2	Outras lutas, como caratê e judô		
11	GINÁSTICAS	SIM	NÃO
11.1	Aeróbica e musculação		
11.2	Ginástica rítmica desportiva		
11.3	Preparação e aperfeiçoamento para esportes, jogos, lutas		
12	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	SIM	NÃO
12.1	Brincadeiras de roda, como cirandas		
12.2	Danças brasileiras, como samba, baião, valsa, quadrilha, etc.		
12.3	Danças e coreografias associadas a manifestações musicais, como bloco do afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba		
12.4	Danças eruditas, como danças clássicas, modernas, contemporâneas, <i>jazz</i>		
12.5	Danças urbanas, como <i>rap</i> , <i>funk</i> , pagode, danças de salão		
12.6	Escravos de Jó		
12.7	Lengalengas		

Nos Blocos 13 a 23, ao lado de cada equipamento, a coluna “quantidade” deve ser preenchida com o número aproximado de equipamentos ou materiais existentes na escola.

Em alguns casos, haverá uma segunda coluna: “utiliza material alternativo?” Ela deve ser preenchida com um “X” no quadrante correspondente a “Sim” se a escola utilizar equipamentos alternativos (feitos de material reciclado, por exemplo) para adaptar os equipamentos listados. Este instrumento não busca identificar quantos equipamentos alternativos existem na escola. Ao final desses blocos, há uma pergunta a respeito da opinião do professor. Responda, em uma escala de 0 a 10, o quanto considera que os equi-

pamentos da escola atendem às necessidades dos alunos e professores. Essa resposta deve ser dada com relação ao atendimento dos objetivos pedagógicos de cada conteúdo. Se o professor considera, por exemplo, que aqueles equipamentos não atendem em nada aos objetivos previstos para o conteúdo, prática corporal ou modalidade em pauta, deve assinalar “0”; se considera que atendem completamente aos seus objetivos, deve assinalar “10”.

ASSINALE QUANTOS DOS EQUIPAMENTOS ABAIXO ESTÃO PRESENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
13	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS	QUANTIDADE
13.1	Apito	
13.2	Bandeiras para prática de pique-bandeiras	
13.3	Bolas macias para queimada ou guerra das bolas	
		NOTA 0-10
13.4	Em relação aos aspectos pedagógicos dos jogos pré-desportivos, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10	

14	BRINCADEIRAS	QUANTIDADE
14.1	Bolinhas de gude	
14.2	Carrinhos de rolimã	
14.3	Corde para cabo de guerra	
14.4	Corde para pular	
14.5	Elásticos de pular	
14.6	Giz para marcação de campo no chão	
14.7	Jogos de tabuleiro, como xadrez, dama, gamão	
14.8	Piões	
14.9	Pipas (papagaio, pandorga ou raia)	
		NOTA 0-10
14.10	Em relação aos aspectos pedagógicos das brincadeiras, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10	

15	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	QUANTIDADE
15.1	Aparelho de som	
15.2	Fantasia e trajes típicos ou regionais	
		NOTA 0-10
15.3	Em relação aos aspectos pedagógicos das atividades rítmicas e expressivas, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10	

16	JOGOS POPULARES	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
16.1	Alvos para a prática do taco			
16.2	Bolas de tênis, meia ou borracha para a prática do taco			
16.3	Tacos para a prática do jogo do taco			
16.4	Bolas de madeira ou resina sintética para a prática de bocha			
16.5	Garrafas e bolas para a prática do boliche			
16.6	Malhas e pinos para a prática da malha			
			NOTA 0-10	
16.7	Em relação aos aspectos pedagógicos dos jogos populares, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

17	ATLETISMO	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
17.1	Área de queda (colchão) para salto em altura ou salto com vara			
17.2	Área de queda para salto horizontal (caixa de areia)			
17.3	Barreira para corrida com obstáculos			
17.4	Bastões para revezamento			
17.5	Blocos de partida para corrida			
17.6	Cones			
17.7	Capacete para salto com vara			
17.8	Cronômetro			
17.9	Dardos para lançamento, em bambu, alumínio, aço ou fibra de vidro			
17.10	Discos para lançamento, em PVC, aço inox, fibra de vidro, aço com madeira, borracha, ou bronze com fibra de carbono			
17.11	Empunhaduras e cabos para martelo			
17.12	Faixa para a empunhadura de varas de salto			
17.13	Martelos para lançamento, em PVC, aço, bronze ou ferro			
17.14	Pesos para lançamento, PVC, borracha, ferro, bronze ou aço			
17.15	Postes para salto com vara e barra horizontal para salto com vara			
17.16	Postes para salto em altura e barra horizontal para salto em altura (fasquia)			
17.17	Trenas ou medidores de distância para atletismo			
17.18	Varas de fibra de vidro ou carbono para salto com vara			
			NOTA 0-10	
17.19	Em relação aos aspectos pedagógicos do atletismo, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

18	ESPORTES COLETIVOS	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
18.1	Antenas para rede de vôlei			
18.2	Bandeirola para árbitro - futebol de campo			
18.3	Bandeirolas para escanteio - futebol de campo			
18.4	Bolas de basquete			
18.5	Bolas de futebol de campo			
18.6	Bolas de futevôlei			
18.7	Bolas de futsal			
18.8	Bolas de handebol			
18.9	Bolas de vôlei			
18.10	Bolas de vôlei de praia			
18.11	Bomba para encher bolas			
18.12	Redes para vôlei			
18.13	Postes ou base móvel para vôlei			
18.14	Redes para vôlei de praia/futevôlei			
18.15	Postes ou base móvel para vôlei de praia/futevôlei			
18.16	Tabelas e cestas de basquete (pares)			
18.17	Pares de traves e redes para gol - futebol de campo			
18.18	Pares de traves e redes para gol - futsal e handebol			
18.19	Uniformes ou coletes para separação de times			
			NOTA 0-10	
18.20	Em relação aos aspectos pedagógicos dos esportes coletivos, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

19	ESPORTES COM BASTÕES E RAQUETES	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
19.1	Bases em pano ou borracha - beisebol			
19.2	Bolas de pingue-pongue ou tênis de mesa			
19.3	Bolas em couro ou borracha - beisebol			
19.4	Bolas para tênis de campo			
19.5	Capacetes para rebatedores - beisebol			
19.6	Luvras para defensores, rebatedores e primeira base - beisebol			
19.7	Mesas para pingue-pongue ou tênis de mesa			
19.8	Proteção para receptor em beisebol (máscara, capacete, protetor torácico e caneleira)			
19.9	Raquetes em alumínio, grafite, fibra de vidro ou titânio para a prática do tênis de campo			
19.10	Raquetes para pingue-pongue ou tênis de mesa (pares)			
19.11	Rede para tênis de campo			
19.12	Redes para pingue-pongue ou tênis de mesa			
19.13	Taco ou bastão de beisebol em madeira ou alumínio			
			NOTA 0-10	
19.14	Em relação aos aspectos pedagógicos dos esportes com bastões e raquetes, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

20	ESPORTES SOBRE RODAS	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
20.1	Proteções para jogador de hóquei <i>in line</i> (capacetes, joelheiras, cotoveleiras, todos para hóquei <i>in line</i>)			
20.2	Tacos e blades para hóquei <i>in line</i>			
20.3	Discos para hóquei <i>in line</i>			
20.4	Bicicleta para ciclismo			
20.5	Capacete para ciclismo			
			NOTA 0-10	
20.6	Em relação aos aspectos pedagógicos dos esportes sobre rodas, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

21	LUTAS	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
21.1	Agogô para capoeira			
21.2	Aparador de chute e soco para treino de caratê e outras lutas			
21.3	Berimbau			
21.4	Calças de capoeira			
21.5	Equipamentos de proteção para caratê (caneleira, protetores genitais, protetores de tórax, protetor bucal, protetor de mão)			
21.6	Faixas para quimonos – caratê			
21.7	Faixas para quimonos – judô			
21.8	Luvas de caratê			
21.9	Pandeiro para capoeira			
21.10	Quimonos para caratê			
21.11	Quimonos para judô			
21.12	Tatame ou dojô			
			NOTA 0-10	
21.13	Em relação aos aspectos pedagógicos das lutas, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

22	GINÁSTICAS	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
22.1	Aparelhos para musculação, como <i>cross trainer</i> , barras fixa e paralela, cadeiras adutora, abduzora, mesas flexora e extensora, <i>leg press</i>			
22.2	Pesos livres para musculação			
22.3	Caneleiras para musculação			
22.4	Colchonetes			
22.5	Esteiras ou bicicletas ergométricas			
22.6	Equipamentos para ginástica rítmica desportiva, como bolas, fitas, maçãs, estiletes			
22.7	Sapatilhas, <i>collants</i>			
			NOTA 0-10	
22.8	Em relação ao alcance dos objetivos gerais das ginásticas, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

23	DANÇAS	QUANTIDADE	UTILIZA MATERIAL ALTERNATIVO?	
			SIM	NÃO
23.1	Aparelho de som			
23.2	Fantasia, trajes típicos ou regionais			
			NOTA 0-10	
23.3	Em relação ao alcance dos objetivos gerais das danças, o quanto você considera que os equipamentos que a escola possui atendem às necessidades dos alunos e professores? Julgue em uma escala de 0-10			

As perguntas 24 a 33 devem ser respondidas apenas com um “X” no quadrante “Sim” ou “Não”.

ESTA ESCOLA:		SIM	NÃO
24	Possui equipamentos/materiais didáticos específicos para alunos com deficiências?		
25	Possui vestiários com chuveiros acessíveis para os alunos de Educação Física?		
26	Possui bebedouro acessível para os alunos durante as aulas de Educação Física?		
27	Faz uso de mídias digitais, tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Educação Física?		
28	Faz uso de livros e textos durante as aulas de Educação Física?		
29	Divide a turma em grupos, possibilitando aos alunos que experimentem diferentes atividades durante as aulas?		
30	Utiliza o pátio da escola para as aulas de Educação Física?		
31	Realiza suas aulas de Educação Física em outro espaço que não a própria escola (ex. praças, clubes, praia, ginásios ou quadras coletivas)?		
32	Os equipamentos e materiais utilizados nas aulas pertencem à escola?		
33	Possui sala específica para guardar os materiais/equipamentos de Educação Física?		

A última questão visa a averiguar como os equipamentos da escola foram adquiridos. Assinale um “X” em todas as alternativas pertinentes. Por exemplo, se alguns equipamentos foram adquiridos pela prefeitura municipal e os demais foram confeccionados pelos alunos e professores, então ambas as alternativas devem ser assinaladas.

34	COMO OS EQUIPAMENTOS DA ESCOLA FORAM ADQUIRIDOS?	ASSINALE UM "X"
34.1	Prefeitura municipal	
34.2	Governo do estado	
34.3	Programa Mais Educação	
34.4	Outros programas federais	
34.5	Rifas ou bazares	
34.6	Confeccionados pelos alunos e professores	
34.7	Doações	
34.8	Comprados pelos professores	
34.9	Governo do estado	
34.10	Outros	

Recebido em: OUTUBRO 2015

Aprovado para publicação em: AGOSTO 2017

MAIS É MENOS? O IMPACTO DO PROJETO 6º ANO EXPERIMENTAL – SME/RJ

DANIEL DOMINGUES DOS SANTOS

LUIZ GUILHERME SCORZAFVE

ALEXANDRE C. NICOLELLA

ELDER GENEROZO SANT'ANNA

RESUMO

O objetivo deste estudo é avaliar o impacto de curto prazo do Projeto 6º Ano Experimental e os fatores que mediam esse impacto. Proposto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2011, sua principal característica é a ampliação para seis anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, com a presença de um único professor-regente lecionando as principais disciplinas. Para avaliar o projeto, foi utilizado o método de diferenças-em-diferenças com pré-pareamento por escore de propensão. Os resultados indicam melhora de 0,16 desvios-padrão para Matemática ao final do primeiro semestre do projeto, para as escolas que ingressaram no 6º Ano Experimental em 2014. Os principais mecanismos que explicam o aumento de desempenho são a melhora no clima em sala de aula, na autonomia pedagógica e na capacitação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE ENSINO FUNDAMENTAL • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • PROJETO 6º ANO EXPERIMENTAL • RENDIMENTO DO ALUNO.

¿MÁS ES MENOS? EL IMPACTO DEL PROYECTO 6º AÑO EXPERIMENTAL - SME/RJ

RESUMEN

El objetivo de este estudio es evaluar el impacto de corto plazo del Proyecto 6º Año Experimental y los factores mediadores en dicho impacto. Propuesto por la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro en 2011, su principal característica es la ampliación para seis años del primer ciclo de la educación fundamental, con la presencia de tan solo un profesor-regente impartiendo las principales asignaturas. Para evaluar el proyecto se utilizó el método de diferencias-en-diferencias con pre pareado por escore de propensión. Los resultados indican una mejora de 0,16 desviaciones estándar para Matemáticas a fines del primer semestre del proyecto, para las escuelas que ingresaron en el 6º Año Experimental en 2014. Los principales mecanismos que explican el aumento de desempeño son la mejora del clima en el aula, en la autonomía pedagógica y en la capacitación de los profesores.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • PROYECTO 6º AÑO EXPERIMENTAL • RENDIMIENTO DEL ALUMNO.

MORE IS LESS? THE IMPACT OF THE EXPERIMENTAL 6TH GRADE PROJECT - SME/RJ

ABSTRACT

The aim of this study is to assess the short-term impact of the sixth-grade experimental project and the factors that mediate this impact. The main feature of the project proposed by the Department of Municipal Education (SME) of Rio de Janeiro, in 2011, is its expansion up to the 6th grade the elementary education, with only one lead teacher to teach the main subjects. To evaluate the project, we used the differences-in-differences method with propensity score matching. The results indicate an improvement of 0.16 standard deviations in mathematics at the end of the first half of the project, for the schools that entered in the 6th Grade Experimental, in 2014. The main mechanisms that explain performance improvement are the improved climate in the classroom, in pedagogical autonomy and in the training of teachers.

KEYWORDS ELEMENTARY SCHOOL • EDUCATION ASSESSMENT • 6º GRADE EXPERIMENTAL PROJECT • STUDENT PERFORMANCE.

INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira dos últimos 20 anos ganhou forte atenção da sociedade e passou por uma série de intervenções no sentido de buscar a melhoria da qualidade da educação. Como exemplos dessas iniciativas, podem ser mencionados a expansão de gastos públicos (especialmente com salários de professores, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb) e o estabelecimento das Metas do Todos Pela Educação¹ a serem perseguidas até 2022. Dos resultados alcançados na educação brasileira nos últimos anos, destacam-se a inclusão de praticamente a totalidade das crianças entre 7 e 10 anos de idade na escola e, nos anos recentes, a importante melhoria no desempenho educacional de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 5º anos).²

Entretanto, essa melhora não se estendeu aos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos). O que se observa nessa segunda etapa é uma grande dificuldade em se atingir as metas de desempenho e um elevado índice de evasão

¹ Ver: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>.

² Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2015), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O Ideb nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0.

escolar em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Como regra, a maior parte do sistema educacional brasileiro estabelece que o ensino fundamental se divide em dois ciclos, sendo o primeiro do 1º ao 5º ano e o segundo do 6º ao 9º ano. As mudanças entre ciclos são profundas, envolvendo frequentemente não apenas troca de escola, como também uma transformação pedagógica em que novas disciplinas são inseridas. As classes deixam de ter um único professor-regente que leciona a maioria das disciplinas para ter professores especialistas, cada qual responsável por apenas um curso. Um elemento complicador dessa mudança é que ela ocorre em fase delicada do desenvolvimento dos indivíduos, o início da adolescência.

No Brasil, esse momento de passagem do modelo de um professor-regente para vários especialistas parece ter sido definido sem nenhuma evidência mais robusta de que acontece no melhor instante em termos de aprendizado. Muito provavelmente, esse *timing* está ligado a razões históricas. De fato, a Reforma Capanema de 1942 instituiu, no ensino secundário, um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Ou seja, os atuais anos finais do ensino fundamental e o ensino médio faziam parte do ensino secundário, enquanto os atuais anos iniciais do ensino fundamental constituíam o ensino primário. Assim, os atuais anos iniciais e anos finais do ensino fundamental estavam em etapas de ensino diferentes.

Ao longo do tempo, com as consequentes reformas do sistema educacional brasileiro, mesmo passando a pertencer à mesma etapa de ensino, manteve-se essa divisão do antigo “primário” contendo os quatro primeiros anos de escolarização e do antigo “ginásio” abrangendo os anos seguintes. Mais recentemente, em muitas unidades da federação, houve uma municipalização parcial do ensino fundamental. Assim, há casos em que as prefeituras respondem pelos anos iniciais do ensino fundamental enquanto o governo estadual responde pelos anos finais. Mesmo nos casos em que um mesmo ente federativo é responsável por todo o ensino fundamental, muitas vezes, as carreiras docentes das duas etapas do ensino fundamental são distintas. Esses fatores contribuem

para a manutenção da divisão do ensino fundamental tradicionalmente estabelecida.

Essa transição no Brasil é fortemente marcada por altas taxas de evasão escolar e piora no desempenho acadêmico. Segundo dados de 2013 do Inep,³ a taxa de aprovação declina de 90,1% para 80,3% na passagem do 5º para o 6º ano, ao mesmo tempo em que a taxa de abandono sobe de 1,7% para 4,3%, sendo este último valor o maior nível que o abandono atinge em todo o ensino fundamental na rede pública de ensino. Nesse contexto, conforme explicita uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro que participa do Projeto 6º Ano Experimental:

[...] a escolha de um ou vários professores para ensinar os diferentes conteúdos requeridos, bem como a consequente necessidade de mudança de escola, pode influenciar essa já delicada fase de desenvolvimento socioemocional da criança e afetar diretamente seu processo de aprendizado escolar. (Relato de professor do 6º Ano Experimental)

Na literatura internacional, mas especialmente nos Estados Unidos, há uma grande discussão sobre o período ideal para a transição da *elementary school* para a *middle school*. De modo geral, os resultados indicam que a incorporação do 6º ano às *middle schools* (ou seja, juntamente com 7º, 8º e 9º anos) tem resultados negativos para os alunos (BEDARD; DO, 2005; COOK et. al., 2007; SCHWERDT; WEST, 2013). Já no Brasil, essa pauta ganhou destaque recentemente, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) lançou, em 2011, uma iniciativa pioneira na rede pública que estendeu a primeira etapa do ensino fundamental em algumas escolas para os 6º anos. A essência do Projeto 6º Ano Experimental consiste na escolha de algumas escolas de ensino fundamental I (1º a 5º anos) para também atender alunos do 6º ano, com conteúdos pedagógicos (idênticos aos do restante da rede) lecionados por um único professor-regente.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto do Projeto 6º Ano Experimental sobre o aprendizado em Português e Matemática dos alunos, ao final do

³ Dados de 2013 para a rede pública de ensino. Ver: <portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

primeiro semestre do 6º ano. Especificamente, será avaliado como o programa afetou as notas dos alunos de escolas que aderiram ao programa em 2014. Assim, é estimado o impacto de curto prazo do projeto, isto é, para os alunos expostos ao projeto por seis meses apenas.

Além disso, o trabalho investiga os principais mecanismos da intervenção que podem ser responsáveis por um potencial ganho de proficiência. Esse é um diferencial importante do artigo, pois a grande maioria dos estudos que buscam avaliar se uma determinada política pública tem efeito não procura investigar por que a intervenção funcionou. Dito de outro modo, pouco se sabe sobre que aspectos de uma determinada política foram mais relevantes para um resultado positivo da mesma. Por exemplo, no caso do Projeto 6º Ano Experimental, a utilização de um professor regente seria positiva porque envolveu um maior tempo de contato do professor com os alunos, permitindo uma atenção específica do docente às necessidades de cada aluno? Ou é, por exemplo, o fato de o professor se sentir mais empoderado e com mais flexibilidade para lidar com os conteúdos das diferentes disciplinas?

O DESAFIO DA TRANSIÇÃO

A discussão sobre a transição escolar é antiga na literatura internacional (BEDARD; DO, 2005). Essa discussão se pauta na criação de uma estrutura intermediária entre o primeiro ciclo e o ensino médio, sendo que essa estrutura intermediária conteria características tanto do ensino médio como do primeiro ciclo. Assim, haveria uma transição mais suave entre esses dois extremos e que poderia melhorar consideravelmente o desenvolvimento do aluno (BEDARD; DO, 2005).

Nos EUA, observa-se que, no princípio, esse segundo ciclo estava organizado entre a 7ª e 8ª séries ou entre a 7ª e 9ª série. Com o passar do tempo, a 6ª e a 5ª séries foram sendo incorporadas no segundo ciclo. Na década de 1970, apenas 25% das escolas incorporavam a 6ª série ao segundo ciclo; em 2000, essa cifra sobe para 75%. (COOK et al., 2007). Ou seja, há um processo no sentido contrário ao aqui investigado.

No entanto, há pouca documentação sobre quais justificativas os decisores se valeram para realizar essa incorporação e sobre quais os efeitos da mesma sobre o desempenho social, emocional e acadêmico dos alunos. (BARBER; OLSEN, 2004; COOK, et al. 2007). Eccles e Midgley (1989) e Eccles *et al.* (1993) defendem que o começo da adolescência é marcado por mudanças e desafios cognitivos, psicológicos, biológicos e sociais. Aliado a isso, a transição escolar nessa etapa implica mudanças estruturais do ambiente escolar com que os alunos se deparam, gerando situações desafiadoras para os mesmos. Por exemplo, ao trocar de escola, os alunos deixam de ser os mais velhos de uma escola de 1º a 5º ano para serem os mais novos de uma escola de 6º a 9º. Além disso, pode haver quebra do círculo de amizades, se nem todos os amigos forem para a mesma escola. Por fim, em vez de lidar somente com um professor generalista, a partir da transição, o aluno precisa se adaptar aos diferentes estilos, demandas e formas de lidar com a turma de vários professores (RYAN; SHIM; MAKARA, 2013; HANEWALD, 2013; RUDHOLP et al., 2001).

Nos Estados Unidos, pesquisas recentes sugerem que adiar essa transição pode trazer benefícios para o aprendizado, especialmente através do fortalecimento do vínculo entre professor e aluno (COOK et al., 2007; TASSONI, 2000; WENTZEL, 1998; CHRISTOPHEL, 1990) e aumentar a taxa de conclusão do ensino médio na idade correta (BEDARD; DO, 2005). Além disso, a transição precoce está relacionada a uma maior probabilidade de os alunos serem advertidos e de terem infrações persistindo ao longo dos anos (COOK et al., 2007). Outro ponto relacionado à transição é a maior probabilidade de aparecimento de casos de depressão e estresse relacionados à escola (RUDOLPH et al., 2001).

As mudanças psicológicas enfrentadas pelos alunos na passagem da infância para a pré-adolescência também são importantes nesse contexto de transição. A faixa etária de 10 a 15 anos é bastante delicada para o desenvolvimento de características de personalidade fortemente associadas ao aprendizado e que podem ser influenciadas pela mudança de ambiente escolar. Soto *et al.* (2011) mostram que a faixa

etária entre 10 e 15 anos marca o período mais crítico no que se refere à formação de atributos como autodisciplina e ordem, mas também para comprometimento e responsabilidade. Os mesmos autores apresentam evidências semelhantes para outras dimensões de personalidade do Big Five Inventory,⁴ como amabilidade, abertura para novas ideias (para os meninos) e estabilidade emocional (para as meninas, especialmente em problemas de ansiedade e depressão). Para Eccles *et al.* (1993), se a escola não consegue prover um ambiente educacional adequado a esses novos adolescentes, poderá haver mudança de comportamento e de motivação nos alunos, o que levará à diminuição do desempenho escolar e ao aumento da evasão escolar.

Tendo em vista as evidências encontradas na literatura internacional, fica clara a importância de se discutir essa questão no caso brasileiro. Nesse sentido, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) com o Projeto 6º Ano Experimental fornece uma oportunidade ímpar para uma melhor compreensão dessas questões no contexto brasileiro.

PROJETO 6º ANO EXPERIMENTAL

Em 2011 a SME/RJ criou o Projeto 6º Ano Experimental como uma tentativa de superar as deficiências na educação carioca, uma vez que as crianças no 6º ano estavam tendo um desempenho não satisfatório em termos de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática.

A essência do projeto consiste em incorporar o 6º ano a escolas que originalmente oferecem apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), passando os anos 1º ao 6º a ser disponibilizados na mesma instituição. Além disso, a regência da maior parte do tempo de aula ocorre com um único professor generalista, responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Mais especificamente, são os próprios professores que já lecionavam nos anos iniciais que passam a ser docentes do 6º Ano Experimental. Nas escolas que receberam o projeto, foram mantidos professores especialistas nas disciplinas de Música, Artes e Educação Física.

4 Trata-se de uma escala psicométrica que permite mensurar cinco grandes domínios de personalidade: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Para maiores detalhes, ver, por exemplo, Soto *et al.* (2011).

Para garantir sua eficácia, o projeto prevê uma série de atividades formativas e de avaliação para professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Sobre essas atividades, os diretores das escolas que ingressam (ou que entrarão) no projeto passam por um treinamento no início do ano (janeiro). Nele, são apresentados os principais pontos de atenção para a implantação do projeto, a matriz curricular e a proposta de aprimoramento de professores e coordenadores pedagógicos. Além dos diretores, no início do ano letivo, é feita uma semana de capacitação dos docentes, onde os professores generalistas (aqueles que vão lecionar as cinco disciplinas supracitadas) e os coordenadores pedagógicos passam por curso sobre sua atuação no projeto.

No caso específico dos coordenadores pedagógicos, a formação é focada em estudos sobre seu papel articulador de ações pedagógicas na escola, fortalecendo a proposta interdisciplinar. Nas primeiras edições do projeto, essa formação foi realizada por meio de palestras ministradas pela Profa. Bertha do Valle (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ).

Já a formação dos professores generalistas é focada em:

- a) *prática pedagógica* – são abordadas orientações curriculares, planejamento, avaliação e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Também há formação com práticas de dinâmica em sala de aula, com base no livro de Lemov (2013);
- b) *atualização e aprofundamento nas disciplinas curriculares* – os professores generalistas têm atualizações nas diferentes disciplinas com especialistas da equipe da Coordenadoria Técnica de Educação da SME/RJ. Nesses encontros, reflete-se sobre os principais conceitos da disciplina em questão e o que deve ser aprendido ao longo do 6º Ano Experimental. Essas duas vertentes de formação também ocorrem nas capacitações semanais ao longo do ano, às quartas-feiras.

Os professores especialistas (de Educação Física, Música e Inglês) que assumem as aulas nas escolas às quartas-feiras, enquanto os professores generalistas estão em formação, participam de três encontros de aprimoramento durante o ano. Nessas reuniões, os professores são orientados quanto à necessidade de realizar um trabalho articulado com o professor generalista e também se reúnem com

o coordenador da sua disciplina na SME/RJ, que aborda atividades, utilizando o material específico disponível na rede municipal.

Além dessas atividades de formação dos docentes vinculados ao projeto, também ocorre um encontro da equipe responsável pelo treinamento semanal dos professores com a coordenação central da Secretaria de Educação para definir a pauta dos encontros semanais com os professores generalistas. Por fim, tanto professores como coordenadores fazem um relatório semestral do projeto, retratando as atividades efetivamente desenvolvidas, o desempenho dos alunos e turmas de cada escola, facilidades e desafios para desenvolver o projeto e sugestões de melhorias para o semestre seguinte.

Com relação ao material pedagógico, os professores do 6º Ano Experimental utilizam o mesmo das demais turmas de 6º ano (Cadernos Pedagógicos do 6º Ano e Educopédia)⁵. Os alunos do 6º Ano Experimental realizam as mesmas provas bimestrais que os demais alunos (na SME/RJ, essas provas são iguais para todos os alunos, são elaboradas pela Secretaria e aplicadas e corrigidas pelos próprios professores dos alunos nas escolas).

Como consequência de todas essas ações, o projeto exige mudanças em termos de gestão escolar e de organização do processo de formação dos docentes, voltada aos objetivos do projeto.

O projeto teve início em 2011 em 20 escolas municipais do município do Rio de Janeiro, chegando em 2014 a abranger 147 escolas. A intenção inicial era oferecer um suporte para aqueles alunos que fossem entrar no Ginásio Carioca – outro projeto da SME/RJ, que agrupa apenas os alunos de 7º a 9º anos do ensino fundamental em uma mesma escola –, razão pela qual foram selecionadas para o 6º Ano Experimental as escolas mais próximas a esses ginásios. Porém, nos anos seguintes, o critério de proximidade para a seleção de escolas para participação no projeto foi flexibilizado, como consequência da expansão do mesmo.⁶

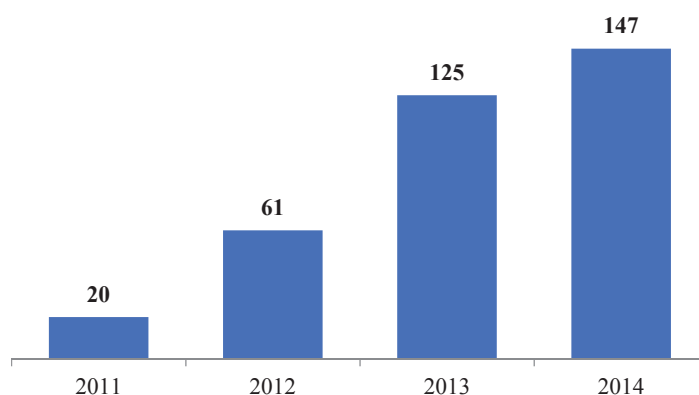
No Gráfico 1, é possível observar a evolução temporal do número de escolas que participam do 6º Ano Experimental. Devido ao fato de as escolas terem entrado de maneira

5 Educopédia é uma plataforma de aulas digitais para cada disciplina, podendo ser acessada pelo aluno, pelo professor e utilizada em sala de aula (RIO DE JANEIRO, 2016b). Os Cadernos Pedagógicos são materiais didáticos desenvolvidos para cada ano/bimestre/disciplina do ensino fundamental para a rede de ensino do município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016a).

6 De acordo com informações da SME/RJ, algumas escolas desistiram do projeto ao longo do tempo. Das entrantes em 2011, apenas duas não prosseguiram (uma em 2012 e outra em 2013). Das que ingressaram em 2012, três delas deixaram o projeto após dois anos e duas saíram logo no ano seguinte. Por fim, apenas uma escola dentre as que aderiram ao projeto em 2013 desistiram no ano seguinte. Cabe ressaltar que não se obteve, junto à Secretaria, o motivo dessas desistências.

escalonada no projeto, faz-se necessário que a análise do impacto do programa leve em consideração o ano de ingresso da escola no mesmo. Nesse artigo, a análise será focada apenas nas escolas que ingressaram no projeto em 2014. A principal justificativa para essa escolha é que, no início de 2015, foi realizada uma pesquisa de campo para identificar os fatores que poderiam mediar o efeito do 6º Ano Experimental sobre o aprendizado. O foco dessa pesquisa de campo foi exatamente as escolas que haviam ingressado em 2014 no programa. Um fator adicional que justifica essa escolha de 2014 como ano a ser avaliado é que, nesse período, o programa já havia ganhado escala suficiente para que pudesse ser avaliado não mais como um projeto de pequena escala e de mais fácil monitoramento pela SME, mas como um projeto já consolidado em expansão.

GRÁFICO 1 - Número de escolas participantes do Projeto 6º Ano Experimental



Fonte: Dados da SME do Rio de Janeiro.

SELEÇÃO DE MECANISMOS MEDIADORES

A opção por esse tipo de política feita pelo município do Rio de Janeiro é incomum em nosso território. Ainda que exista uma discussão nos Estados Unidos relativa à inclusão ou não do 6º ano no primeiro ciclo do ensino básico, com formato pedagógico predominante de um professor-regente ensinando

os principais conteúdos das disciplinas, foi necessário conduzir uma série de dinâmicas com professores, diretores e gestores escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para melhor compreensão dos mecanismos programa.

Especificamente, as dinâmicas averiguaram, do ponto de vista dos formuladores da intervenção, a intencionalidade e os mecanismos pelos quais se acreditava que tal transformação poderia produzir resultados benéficos aos alunos da rede. Também nos beneficiamos de dinâmicas com educadores da Fundação Lemann e da leitura comentada de nossas hipóteses pelo comitê de pesquisadores⁷ que acompanhou o desenvolvimento das pesquisas realizadas no âmbito do edital aberto *Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor durante todos os dias na sala de aula*, proposto pela Fundação Lemann (2014), do qual esta pesquisa foi uma das vencedoras, tendo sido agraciada com o respectivo financiamento.

Além disso, procurou-se elencar quais seriam os mecanismos mais prováveis de mediar os impactos da intervenção, chegando a um conjunto de oito explicações que seriam as mais prováveis para que se esperasse que uma intervenção desse tipo tivesse efeitos sobre o aprendizado. A partir dessas conclusões, foi construído um questionário posteriormente aplicado tanto a professores de escolas que receberam como a docentes de escolas que não receberam o 6º Ano Experimental,⁸ o que nos permitiu investigar se os mecanismos propostos eram de fato mediadores de eventual impacto encontrado da intervenção.

Os mecanismos mediadores e respectivas justificativas foram:

- *Aumento de cobrança dos docentes*: os professores do 6º Ano Experimental têm que escrever relatório semestral detalhado sobre o desenvolvimento dos alunos; os coordenadores se reúnem com esses professores para avaliarem esse desenvolvimento; até 2014, uma equipe da SME/RJ acompanhava, regularmente e de forma próxima e intensa, as atividades das escolas (a intensidade desse acompanhamento

7 Professores Ruben Klein (Faculdade Cesgranrio), Reynaldo Fernandes (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - USP), Ricardo Madeira (Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da USP), Paula Louzano (Faculdade de Educação da USP).

8 Ver descrição da construção dos grupos de tratamento e controle na próxima sessão.

⁹ Construído por meio da correlação interitem e posteriormente normalizado para possuir média zero e desvio-padrão igual a um. Para maiores detalhes, ver Bleda e Tobias (2001).

foi reduzida a partir de então). Para analisar esse mecanismo, foi proposto um indicador de *Cobrança do Professor*⁹ com base em três questões distintas ao professor na pesquisa de campo, que versam sobre como ele avalia a cobrança do seu trabalho, sobre a prestação de contas para sociedade e sobre o juízo a respeito das consequências do absenteísmo docente na escola.

- *Capacitação dos professores*: os professores do 6º Ano Experimental passam por intenso processo de formação continuada para que consigam transmitir todos os conteúdos das principais disciplinas sem prejuízo ao cumprimento do currículo e da aprendizagem dos alunos. Tal formação privilegiada pode gerar melhores práticas dentro da sala de aula. O indicador de *Capacitação Docente* é construído com base em sete questões que exploram o incentivo para que façam cursos, a capacidade de escolha dos cursos de aprimoramento e a intensidade e qualidade da formação efetivamente obtida.
- *Qualidade do professor*: os diretores das escolas que receberiam o 6º Ano Experimental tiveram liberdade de fazer convites a docentes de outras escolas, dada a exigência de que, ao mesmo tempo, tivessem a formação genérica em pedagogia, requerida para ingresso nas funções de professor-regente, e ainda o domínio dos conteúdos do 6º ano. Havia, portanto, a possibilidade de que os professores recrutados para lecionar nas escolas da intervenção fossem de antemão melhores do que os demais e que, por conta disso, seus alunos obtivessem um diferencial de aprendizado. Em nosso questionário, foram incluídas 12 questões sobre domínio do currículo, inovações propostas, motivos e motivação para a docência, além de realização prévia de cursos de formação.
- *Autonomia administrativa*: um professor que passa a ser responsável pela maioria dos conteúdos transmitidos a uma turma possivelmente é também mais

ouvido em questões que dizem respeito ao conjunto de regras e escolhas feitas pela escola em sua rotina. Em nosso questionário, foram consideradas questões feitas ao professor sobre suas percepções de ser escutado a respeito da gestão escolar, enturmação e grade horária.

- *Relação institucional*: do ponto de vista do gestor educacional, pode ser mais fácil coordenar e dialogar com um número menor de professores-regentes do que com múltiplos professores-especialistas. Esse ganho na obtenção de consensos pode se refletir em facilidade de engajar docentes e assegurar a adoção das propostas pedagógicas da escola. Construímos esse indicador com base em dez questões que exploram a frequência de reuniões com a diretoria, ter liberdade para cobrar qualidade do trabalho dos outros professores, ter possibilidade de realizar (ou propor) curso, formação e especialização para si e para seus colegas na escola.
- *Melhoria na relação entre professor e aluno*: um dos principais papéis do professor em sala de aula é servir de modelo de comportamento adulto para seus alunos e representar um ponto de apoio que faça com que o aluno se sinta acolhido e protegido no espaço da sala de aula. É plausível supor que turmas que contam com um único professor lecionando a maioria dos conteúdos estabeleçam com este um vínculo mais forte e favorável à aprendizagem. O professor-regente, por seu turno, também pode se sentir mais responsável pelo desenvolvimento de seus alunos (inclusive em aspectos que transbordem a absorção dos conteúdos transmitidos) do que o especialista, que muitas vezes leciona em várias turmas diferentes e tem até mesmo dificuldade de lembrar os nomes dos alunos. Em nosso questionário, capturamos essa dimensão com 16 questões que relacionam a percepção da contribuição do professor para o desenvolvimento do aluno, seu papel em evitar *bullying*, sua percepção de respeitar e ser respeitado

pelos alunos, e sua disposição em ajudar alunos a enfrentar dificuldades.

- *Clima escolar*: a possibilidade de se dar uma boa aula depende fundamentalmente de o professor conseguir pactuar com a turma um conjunto de regras de convívio, em que os alunos reconheçam a importância daquilo que estão aprendendo e respeitem os espaços do professor e dos demais colegas. O modelo do professor-regente pode proporcionar o estabelecimento de um clima favorável, uma vez que pode ser difícil, para crianças de 6º ano, entender e pactuar diferentes conjuntos de regras com diferentes professores-especialistas. Além disso, é também plausível que o maior tempo de convívio fortaleça o respeito mútuo e a melhoria do clima. Nosso indicador de clima foi obtido a partir de 35 questões relacionadas à contribuição do professor para o desenvolvimento do aluno, respeito em sala, conhecimento dos problemas dos alunos, incentivos escolares, etc.
- *Empoderamento do docente e autonomia pedagógica*: quando um único professor se torna responsável por diversas disciplinas, ele tem mais flexibilidade para realocar o tempo escolar de acordo com as necessidades da turma; além disso, fica mais fácil criar transversalidades e sinergias entre os conteúdos de diferentes disciplinas. Assim, o indicador de *Empoderamento* considera 31 questões que versam sobre sua autonomia na aplicação do currículo e avaliação discente, autonomia na condução da ordem em sala, capacidade de sugerir atividades extras e adaptar as atividades propostas pela direção.

MÉTODO E ESTRATÉGIA DE IDENTIFICAÇÃO DO IMPACTO DO PROJETO

DADOS

Os dados utilizados no artigo provêm de três fontes diferentes: Prova Brasil 2011 (BRASIL, 2014), Dados Administrativos

da Prefeitura do Rio de Janeiro entre os anos de 2012 e 2014 e pesquisa de campo com os professores das escolas da rede da SME/RJ (tanto participantes quanto não participantes do 6º Ano Experimental), realizada no início de 2015.

A Prova Brasil 2011 foi utilizada para analisar e compreender as características da escola, do diretor e sua localização. Essas informações são importantes para parear cada escola participante do 6º Ano Experimental com as não participantes e, assim, possibilitar a identificação do impacto do projeto.

Os dados administrativos foram fornecidos pela SME/RJ. O primeiro conjunto de informações é a relação das escolas participantes do projeto em 2014. O segundo são as notas dos alunos nas provas bimestrais unificadas, realizadas na rede municipal do Rio de Janeiro. Trata-se de uma avaliação diagnóstica comum para todas as séries e unidades escolares de educação básica, que atinge alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

A variável sobre a qual estamos avaliando o impacto do projeto é a variação de nota do aluno entre o 5º e o 6º anos, tendo como unidade de análise a escola. Assim, o efeito do programa para a turma de 6º ano em 2014 considera a diferença entre as notas do aluno no final do 2º bimestre em 2013 (quando o aluno estava no 5º ano) e no final do 2º bimestre em 2014 (quando o aluno estava no 6º ano).¹⁰ Essa variação de nota tem como base de comparação o ocorrido na mesma escola um ano antes, ou seja, a variação de notas dos alunos no final do 2º bimestre em 2012 (5º ano) e no final do 2º bimestre em 2013 (6º ano), quando ainda não havia o programa. Dessa forma, realizando o mesmo procedimento e utilizando as escolas do grupo controle, é possível verificar o efeito do programa sobre a ampliação da diferença entre as notas dos alunos no 5º e 6º anos.

Por fim, realizou-se uma pesquisa de campo com professores da Rede de Ensino Público Municipal do Rio de Janeiro, em 20 escolas, no início de 2015. Dessas, dez escolas pertenciam ao 6º Ano Experimental e dez pertenciam ao 6º ano regular em 2014. Com base nesse questionário, foi possível construir indicadores, os quais ajudaram a identificar os

10 O uso do 2º bimestre deve-se ao fato de a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibilizar somente essas avaliações.

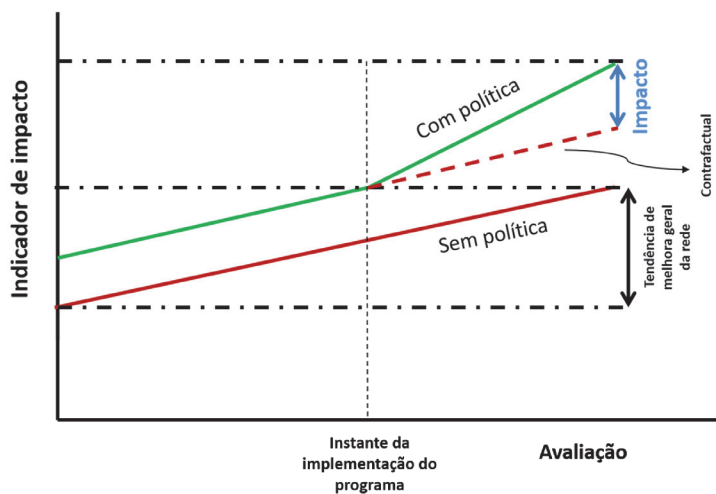
possíveis canais ou mecanismos pelos quais o projeto pode ter surtido efeito.

MÉTODO

A análise consistirá em determinar o impacto que o Projeto 6º Ano Experimental teve sobre o aprendizado dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Mais formalmente, será mensurado o impacto do Projeto 6º Ano Experimental por meio de um modelo de “diferenças-em-diferenças”. O princípio dessa estratégia é inicialmente obter um conjunto de escolas semelhante àquelas que receberam o projeto a ser avaliado, tanto em suas características de composição do alunado e desempenho escolar, quanto na *evolução* de seus resultados escolares, conforme descrito na próxima seção. Em certo momento, as escolas ditas *do grupo experimental (ou tratadas)* recebem o projeto, enquanto que as demais (ditas *comparação ou controle*) não. A partir daí, observa-se a evolução dos resultados das escolas de controle, supondo que os mesmos representariam como teria sido a evolução dos resultados das escolas de tratamento caso não tivessem sido tratadas. Desse modo, a mensuração do impacto do projeto consiste em medir a evolução da variação de notas dos alunos entre o 5º e 6º anos das escolas do grupo experimental antes e depois da intervenção e contrastá-la com a mesma evolução para o grupo de escolas de comparação, assim como representado na Figura 1.

O Projeto 6º Ano Experimental representa uma mudança na tecnologia de acúmulo do aprendizado associado à escola, na qual se espera observar um impacto positivo sobre o desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática e, portanto, uma mudança na trajetória de aprendizado desses alunos.

FIGURA 1 - Mudança esperada na trajetória do aprendizado caso a intervenção seja eficaz



Fonte: Elaboração própria.

Note que uma hipótese importante para esse método ser válido é que a trajetória das notas antes da adoção da política deveria ser paralela entre tratados e controles. Nesse sentido, o método também faz a hipótese de que toda a diferença que ocorre após a adoção do projeto se deve apenas ao Projeto 6º Ano Experimental. Como estamos avaliando o efeito de curto prazo do projeto, essa hipótese é bastante plausível.

Considerando os impactos do programa obtidos no modelo de diferenças-em-diferenças, pode-se investigar mais profundamente quais foram os canais ou fatores mediadores que colaboraram positivamente para o efeito do programa, quais não colaboraram e quais colaboraram negativamente. Para encontrar os fatores mediadores para 2014, foi estimado o modelo de mediação proposto por Fairchild e Mackinnon (2009). Esse tipo de modelo tem sido utilizado para compreender os mecanismos através dos quais um determinado projeto consegue modificar a variável de interesse (FAIRCHILD; MACKINNON, 2009). Com base nos resultados desse tipo de análise, é possível realizar alterações no desenho de um projeto para que alguns canais que não tenham se mostrado efetivos passem a sê-lo (MACKINNON; DWYER, 1993).

A ideia básica do modelo é decompor o impacto total do projeto em duas partes: efeito direto e efeito indireto. Segundo Fairchild e MacKinnon (2009) e MacKinnon e Dwyer (1993), é possível encontrar esses efeitos estimando duas equações principais e uma série de equações intermediárias, dependendo do número de canais utilizados, ou seja:

$$Y = \alpha_1 + \tau T + \varepsilon_1$$
$$Y = \alpha_2 + \tau' T + \beta_i X_i + \varepsilon_2$$
$$X_i = \mu_i + \gamma_i T + \varepsilon_{i+2}$$

Onde Y é a variável de interesse (no nosso caso, variação do desempenho escolar), T é uma variável binária que assume o valor 1 para as escolas que participam do projeto e 0 para as demais; X_i representa os possíveis canais (variáveis mediadoras) pelos quais o projeto pode ter efeito. O impacto total do projeto é representado por τ , o efeito direto é τ' (ou seja, considerando escolas com os mesmos níveis de uma variável mediadora, qual o impacto do projeto que não se deve a essa variável). Por fim, os efeitos indiretos podem ser calculados pela multiplicação $\beta_i \gamma_i$. Em outras palavras, qual a parcela do impacto do projeto que se verifica por meio da variável mediadora X_i . As variáveis mediadoras aqui utilizadas foram aquelas descritas na subseção *Seleção de mecanismos mediadores*.

ESTRATÉGIA DE IDENTIFICAÇÃO: ESCOLHA DOS GRUPOS DE CONTROLE E TRATAMENTO

Para a construção do contrafactual, comparou-se a evolução de quatro grupos de estudantes de duas coortes diferentes. A primeira coorte abrange estudantes que cursaram o 5º e o 6º anos antes da adoção do projeto (período *antes*), ou seja, tem-se a variação de nota entre o 5º e o 6º anos antes do programa acontecer. A segunda coorte compreende estudantes que cursaram o 5º e o 6º anos após o início do projeto (período *depois*), ou seja, tem-se a variação de notas quando o programa existia (Figura 2).

Na primeira coorte (*antes* do programa), há dois grupos de alunos. O primeiro é formado por aqueles que frequentaram

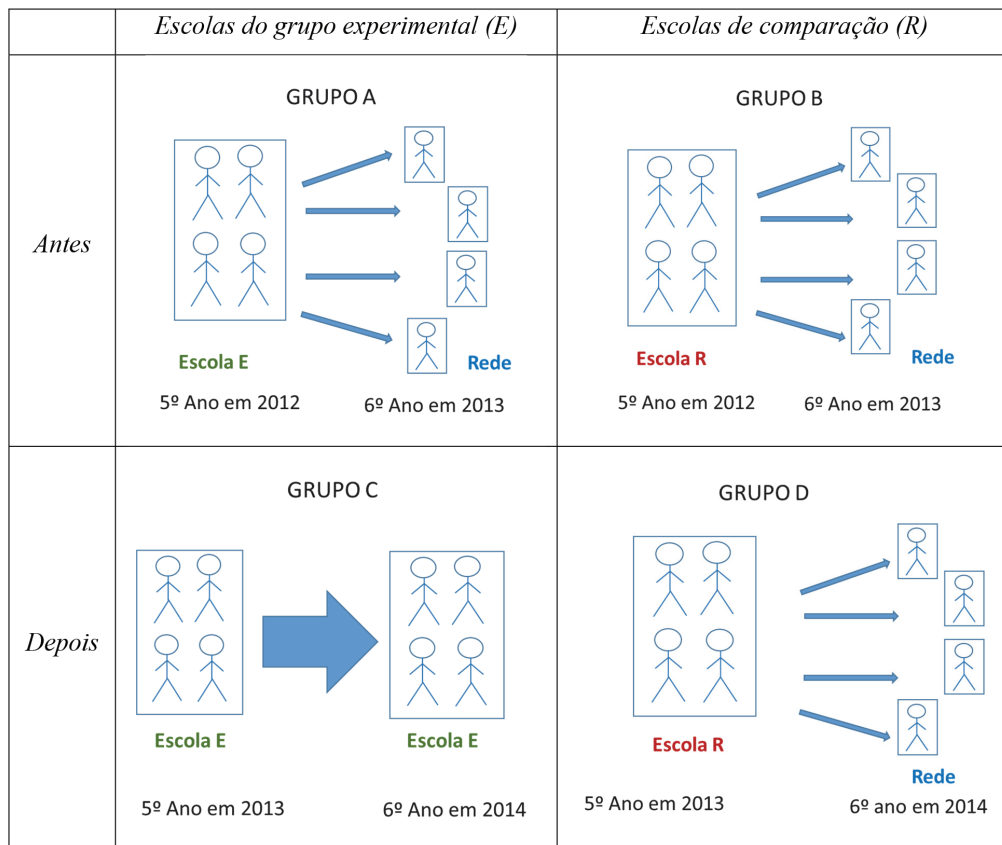
o 5º ano em escolas que viriam a ingressar futuramente no projeto (Grupo A). Dessa forma, pode-se calcular qual era a variação de nota desses alunos entre o 5º e 6º antes do programa ser implementado nessas escolas, chamado de grupo experimental ou tratamento. O segundo grupo dessa coorte é composto por alunos que cursaram o 5º ano em escolas que não receberam o 6º Ano Experimental em nenhum momento (Grupo B). Da mesma forma pode-se calcular a variação de nota para essas escolas antes da entrada das outras escolas no programa; esse é o chamado grupo de comparação ou controle.

A segunda coorte (*depois* do programa) também possui dois grupos de alunos. O primeiro são aqueles que cursaram o 5º e o 6º anos em escolas que receberam o 6º Ano Experimental (Grupo C). O segundo grupo dessa coorte são os alunos que cursaram o 5º e o 6º anos em escolas que não receberam o programa (Grupo D), quando o mesmo já existia. Para ambos os grupos, obtém-se a variação de nota na presença do programa (Grupo C) e a variação de nota para os que não foram beneficiados pela política (Grupo D).

Dessa maneira, pode-se analisar a diferença de notas que ocorriam antes e depois da implementação do programa tanto para o grupo controle como para o grupo tratamento para se obter o efeito do programa 6º Ano Experimental.

A figura abaixo ilustra cada um desses grupos, exemplificando com o caso das escolas que ingressaram no projeto em 2014.

FIGURA 2 - Caracterização dos grupos de estudantes avaliados no estudo, de acordo com o período considerado (antes ou após o início do projeto) e a situação da escola (participante ou não do projeto em 2014)



Fonte: Elaboração própria.

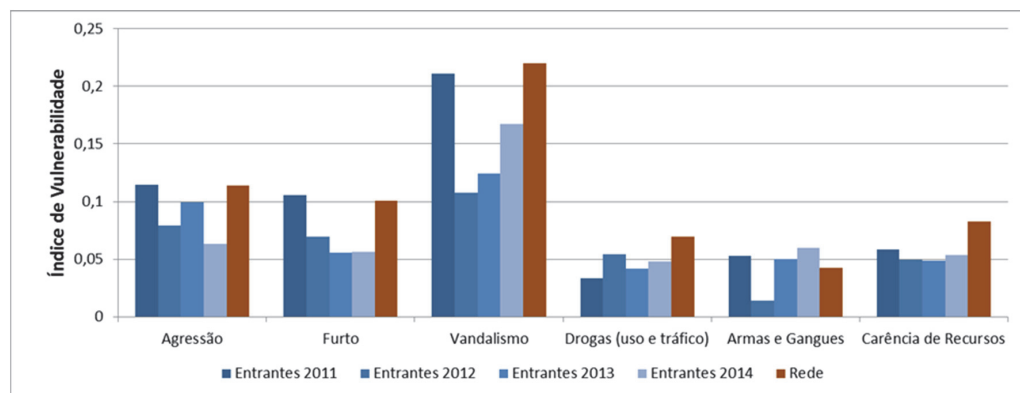
A princípio, seria possível comparar todas as escolas que receberam o 6º Ano Experimental com todas que não o receberam. No entanto, essa não é uma estratégia adequada e pode levar a resultados imprecisos. É necessário refinar essa escolha, encontrando escolas que eram semelhantes (Grupo B) àquelas que ingressaram no projeto antes do início do mesmo (Grupo A), em diversas dimensões (proporção de meninos, proporção de brancos, proporção de professores com nível superior, variação da nota média de português e matemática entre o 5º e o 6º anos antes da adoção do projeto, número de alunos e razão professor/aluno).¹¹

¹¹ Realizamos essa escolha por meio do método do pareamento por escore de propensão (CAMERON; TRIVEDI, 2005). O escore de propensão mede a probabilidade predita *ex-ante* de que uma escola venha a receber o programa como função de uma série de características observáveis.

Outro aspecto que reforça a importância do refinamento acima descrito é que as escolas que ingressaram no projeto

em 2014 tinham, já em 2011, menor carência de recursos, menor incidência de agressão, furtos, vandalismo e menor envolvimento com drogas do que as demais escolas da rede, de acordo com medidas de vulnerabilidade para cada escola do município do Rio de Janeiro, elaboradas a partir da Prova Brasil de 2011. A única exceção é a maior incidência de armas e gangues. Assim, de modo geral, as escolas que em 2014 aderiram ao 6º Ano Experimental, mesmo antes do projeto (2011), eram menos vulneráveis que as demais escolas da rede nessas dimensões, conforme ilustrado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Vulnerabilidade média, em 2011, das escolas municipais do Rio de Janeiro, de acordo com o ano de entrada dessas escolas no Projeto 6º Ano Experimental



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Prova Brasil 2011.

Obs.: Carência de recursos se refere à ausência de professores para alguma disciplina, falta de pessoal administrativo, falta de material pedagógico, rotatividade docente e absenteísmo (docente e discente).

Também se observou que o desempenho médio na Prova Brasil 2011 das escolas ingressantes no projeto em 2014 era mais baixo do que aquele das ingressantes em anos anteriores e do que o do restante da rede, o que justifica refinar a comparação das escolas tratadas e de controle também nessa dimensão.

RESULTADOS

IMPACTO DO PROJETO 6º ANO EXPERIMENTAL EM 2014 E OS EFEITOS MEDIADORES

Os resultados obtidos por meio da estimação de um modelo de diferenças-em-diferenças podem ser verificados na Tabela 1. Como as notas foram padronizadas, o efeito deve ser interpretado em desvios-padrão.¹² Apenas para ilustrar, a evolução de notas associada a uma série adicional completa no ensino fundamental é de aproximadamente 0,28 desvio-padrão se utilizarmos a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como referência.

O Projeto 6º Ano Experimental para as escolas que aderiram ao programa em 2014 apresentou impacto positivo e estatisticamente significativo para Matemática, ou seja, dadas as condições da análise, houve aumento da proficiência em Matemática dos alunos que participam do projeto pelo período de seis meses. A Tabela 1 mostra que o impacto varia de 0,10 desvios-padrão para Português a 0,16 desvios-padrão para Matemática, sendo somente significativo para Matemática.

¹² Como exemplo, considere um impacto estimado de 0,10 desvios-padrão para Matemática. Isso significa dizer que uma pessoa que participou do programa é deslocada, em média, 0,10 desvios-padrão no *ranking* de notas de Matemática.

TABELA 1 – Impacto (medido por meio da mudança no desempenho) do Projeto 6º Ano Experimental no final do primeiro semestre de 2014

DISCIPLINA	ESTIMATIVA DE MUDANÇA (EM DESVIOS-PADRÃO)	ERRO PADRÃO DA ESTIMATIVA	P-VALOR
Matemática	0,161*	0,097	0,098
Língua Portuguesa	0,101	0,082	0,216

Fonte: Elaboração própria.

Nota:* $p < 0,10$. Os impactos se referem ao efeito na nota do 2º bimestre para as escolas que ingressaram no projeto em 2014. Tamanho da amostra: 3.435 alunos em 20 escolas.

Portanto, para o caso das escolas ingressantes em 2014, o 6º Ano Experimental parece impactar mais a proficiência em Matemática do que a de Português ao final do primeiro semestre de adoção do projeto.

Para avaliar os mecanismos envolvidos no impacto do 6º Ano Experimental, foi realizada uma pesquisa de campo em 2015. Foram entrevistadas dez escolas ingressantes (escolhidas aleatoriamente entre as 22 ingressantes em 2014). Também foram selecionadas dez escolas para o grupo controle, cujos professores também foram entrevistados.¹³

¹³ O fato de selecionarmos apenas dez escolas não compromete a qualidade das estimativas obtidas, havendo apenas um aumento da variância dos estimadores, o que pode levar a não encontrarmos efeito de um potencial fator mediador, quando, na verdade, ele existe.

A Figura 3 resume os efeitos totais, diretos e os canais identificados com a parcela do efeito a eles atribuído (efeito indireto) no caso de Matemática. As caixas superiores mostram efeitos positivos e as caixas inferiores, efeitos negativos.

O efeito total do Projeto 6º Ano Experimental para Matemática no 2º bimestre de 2014 foi de 0,16 d.p., enquanto o efeito direto foi de 0,10 d.p. Os principais canais que se destacaram (β, γ) para a melhora do desempenho em Matemática foram o clima em sala de aula (0,13 d.p.), a capacitação do professor (0,12 d.p) e a autonomia pedagógica (0,10 d.p.), conforme pode ser observado na Figura 3. Assim, pode-se dizer, por exemplo, que 0,13 d.p. do efeito do projeto sobre o desempenho escolar se dá por meio da melhoria do clima em sala de aula. Já os efeitos mediadores de qualidade do professor, relação professor-aluno e empoderamento do professor não se mostraram significativos.

A pesquisa de campo realizada também possibilitou a coleta de relatos, oferecendo uma dimensão mais qualitativa aos resultados quantitativos reportados. Observa-se uma aderência grande entre os relatos e os resultados encontrados. A seguir, apresenta-se um relato da importância do clima em sala de aula criado pelo Projeto 6º Ano Experimental:

A escola se localiza em um local muito vulnerável, com tiroteios constantes. A aproximação aluno e professor transforma o ambiente de aprendizado para o bem... Devido à questão da violência, é muito difícil professor vir aqui e ficar. Para ficar, deve-se ter uma motivação a mais. Eu aprendi a ter respeito a estas crianças. (Relato de professor do 6º Ano Experimental)

Desse modo, há de se considerar essa estreita relação que transforma o ambiente escolar, como citado pela professora acima, uma vez que se estabelece a motivação necessária para ajudá-los a se desenvolver. Em outra parte do relato, a professora exalta o papel do professor generalista ao afirmar que é possível conhecer melhor os pontos fracos dos alunos por se passar mais tempo com eles.

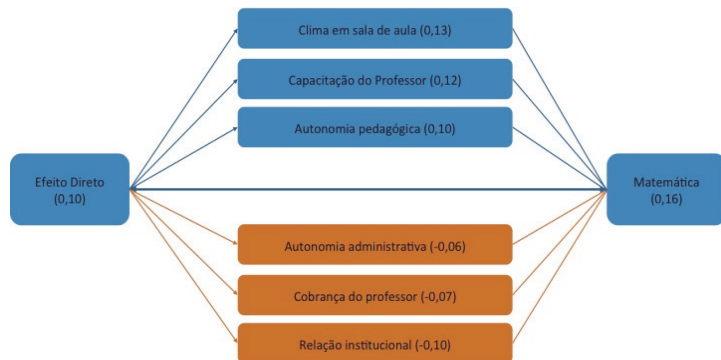
Outro relato, também alinhado com os resultados quantitativos apresentados, aponta a importância da formação ou capacitação do professor realizada pelo Projeto 6º Ano

Experimental, sendo esta um diferencial em relação às escolas do grupo comparação:

Há uma norma da SME de garantir o planejamento do 6º ano. Deveria haver isso para os demais anos, mas a prioridade é o 6º ano... No 6º Ano Experimental, o curso de formação é obrigatório; nos outros anos nem se quiser há. (Relato de professor do 6º Ano Experimental)

Em direção oposta, os mediadores autonomia administrativa, cobrança do professor e relação institucional mostram efeito significativo e negativo sobre o desempenho, contribuindo para diminuição do efeito total do projeto.

FIGURA 3 - Efeito direto e fatores mediadores que tiveram efeitos indiretos no desempenho em Matemática no 2º bimestre de 2014 do Projeto 6º Ano Experimental (as variações no desempenho estão expressas em desvios-padrão)



Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado pode ser visto nas diversas críticas dos professores ao excesso de obrigações, relativas à dificuldade de o professor generalista lecionar a matéria de um especialista e às cobranças por mais capacitações, como pode ser visto no trecho abaixo:

O trabalho do 6ºano é complicado por termos que lecionar as disciplinas que deveriam ser ministradas por professores especialistas. Deveria haver gratificações e capacitações para isso. (Relato de professor do 6º Ano Experimental)

Observa-se que, no ciclo de uma política pública, redesenhos sistemáticos são necessários para melhorar a implementação e os impactos da política. Nesse sentido, a análise aqui proposta colabora com a determinação dos canais ou mecanismos que poderiam ser modificados e que potencialmente contribuiriam para a melhor qualidade da política. Observa-se, por exemplo, que as relações institucionais que exploram as dimensões de frequência de reuniões com a diretoria, a liberdade para cobrar qualidade do trabalho dos outros professores, a possibilidade de realizar (ou propor) curso, formação e especialização para si e para seus colegas na escola têm influência negativa. Dessa forma, o desenho do projeto pode estar gerando relações institucionais – como reuniões, formas de cobranças e piora da autonomia do diretor – que acabam influenciando negativamente o desempenho do aluno e que poderiam ser alvos de um possível redesenho. Da mesma forma, a autonomia administrativa e a cobrança do professor deveriam passar por um processo de revisão a fim de melhorar o impacto total do programa.

CONCLUSÕES

Uma discussão de política educacional importante no Brasil é a que trata do momento ideal para a transição dos anos iniciais do ensino fundamental (em que um professor generalista é responsável por lecionar várias disciplinas) para os anos finais do ensino fundamental (em que cada professor especialista leciona uma disciplina para a turma). Essa discussão tem sua importância intensificada pelo fato de que a pré-adolescência é um período crítico, no qual se passa por diversas transformações (físicas, psicológicas, sociais). Nesse sentido, a avaliação de impacto do Projeto 6º Ano Experimental, concebido e adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), fornece elementos importantes a essa discussão. Um dos pilares desse projeto consiste em estender por mais um ano (até o 6º ano) a atividade docente de diversas disciplinas por um professor generalista. Evidências da literatura internacional mostram que políticas

de natureza semelhante tiveram efeito positivo no desempenho cognitivo dos alunos.

Na análise realizada neste trabalho, encontrou-se impacto positivo do 6º Ano Experimental sobre o nível de proficiência dos alunos e o impacto foi maior em Matemática do que em Português. Esse resultado é importante, já que outras políticas possuem menos impacto em Matemática. Para as escolas que ingressaram no projeto no ano de 2014, foi encontrado impacto de 0,10 desvios-padrão para Português, apesar de não significativo, e 0,16 desvios-padrão para Matemática (significativo). A magnitude desse impacto é grande: 0,3 desvio-padrão representa o ganho de proficiência associado a um ano de aprendizado.

Um outro aspecto investigado foram os canais que poderiam gerar o impacto do projeto sobre a proficiência. Observou-se que o impacto foi mediado por mudanças que o projeto provocou nos seguintes aspectos: melhoria do clima em sala de aula, maior autonomia pedagógica dos docentes e melhor capacitação dos professores do 6º Ano Experimental.

Uma característica positiva do 6º Ano Experimental é que se trata de inovação pedagógica que não implica elevação de gastos educacionais para ser levada a cabo. Assim, esse modelo pode servir para que outras redes adotem políticas semelhantes no sentido de melhorar o aprendizado dos estudantes nessa fase crítica do ensino fundamental. Por fim, há duas limitações deste trabalho. A primeira é a não investigação dos efeitos de longo prazo do projeto. Como a maioria dos alunos egressos do 6º Ano Experimental migram para o Ginásio Carioca no ano seguinte, avaliar o impacto nas notas de 7º, 8º e 9º anos acabaria confundindo os efeitos dos dois projetos. A segunda é a análise de como o efeito do programa se comporta quando o mesmo se expande na rede de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Lemann e ao Itaú BBA pelo apoio e financiamento do projeto. Também agradecemos a Matheus Mascioli, João Lavinias e Julia Tudella pela excelente assistência de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARBER, B. K.; OLSEN, J. A. Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, Charlottesville, v. 19, n. 1, p. 3-30, jan. 2004.
- BEDARD, K.; DO, C. Are middle schools more effective? The impact of school structure on student outcomes. *Journal of Human Resources*, Madison, v. 40, n. 3, p. 660-682, jul./ago. 2005.
- BLEDA, M. J.; TOBIAS, A. Cronbach's alpha one-sided confidence interval. *Stata Technical Bulletin*, College Station, v. 10, n. 56, p. 1-52, jul. 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados Prova Brasil 2011*. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e metas*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- CAMERON, C.; TRIVEDI, P. *Microeconometrics: methods and applications*. Cambridge: Cambridge University, 2005.
- CHRISTOPHEL, D. M. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, Washington, v. 39, n. 4, p. 323-340, out./dez. 1990.
- COOK, P. J. et al. *Should sixth grade be in elementary or middle school? An analysis of grade configuration and student behavior*. [S.l.]: Terry Sanford Institute of Public Policy, 2007.
- ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage/environment fit: developmentally appropriate classroom for early adolescent. In: AMES, R. E.; AMES, C. *Research on motivation in Education*. New York: Academic, 1989. v. 3.
- ECCLES, J. S. et al. Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 93, n. 5, p. 553-574, May 1993.
- FAIRCHILD, A. J.; MACKINNON, D.P. A general model for testing mediation and moderation. *Prevention Science*, New York, v. 10, n. 2, p. 87-99, June 2009.
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula? Projetos Selecionados*. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: fev. 2016.
- HANEWALD, R. Transition between primary and secondary school: why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, Joondalup, v. 38, n. 1, p. 62-74, jan. 2013.
- LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para se tornar um professor campeão de audiência*. Livros de Safra, 2013.
- MACKINNON, D. P.; DWYER, J. H. Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review*, Thousand Oaks, v. 17, n. 2, p. 144-158, Apr. 1993.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria de Educação. *Cadernos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: SME, 2016a. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4119687>> . Acesso em: 15 abr. 2016.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria de Educação. *Educopédia*. Rio de Janeiro: SME, 2016b. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educopedia>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

RUDOLPH et al. Negotiating the transition to middle school: the role of self-regulatory processes. *Child Development*, Medford, v. 72, n. 3, p. 929-946, May/June 2001.

RYAN, A. M.; SHIM, S. S.; MAKARA, K. A. Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 42, n. 9, p. 1372-1384, Sept. 2013.

SCHWERDT, G.; WEST, M. R. The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school. *Journal of Public Economics*, Cambridge, v. 97, p. 308-326, Jan. 2013.

SOTO, C. J. et al. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 100, n. 2, p. 330, Feb. 2011.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., setembro de 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2000.

WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 90, n. 2, p. 202, June 1998.

DANIEL DOMINGUES DOS SANTOS

Professor livre-docente da Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil
ddsantos@fearp.usp.br

LUIZ GUILHERME SCORZAFAVE

Professor livre-docente da Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil
scorza@usp.br

ALEXANDRE C. NICOLELLA

Professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
nicolella@usp.br

ELDER GENEROZO SANT'ANNA

Mestre em Economia pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
eldergenerozo@gmail.com

Recebido em: FEVEREIRO 2016

Aprovado para publicação em: AGOSTO 2017

CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO: CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA

LEO LYNCE VALLE DE LACERDA
CÁSSIA FERRI

RESUMO

Investigou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e seu principal indicador de regulação, o Conceito Preliminar de Curso. Utilizou-se um ciclo trienal do Exame Nacional dos Estudantes (Enade), englobando 55 áreas de graduação. As relações entre os insumos e a nota do concluinte foram examinadas por regressão linear múltipla, retendo-se aquelas que apresentaram correlações semiparciais significativas a 5%. O resultado mostrou ausência de relação em 11 das 55 áreas. Nas demais, os insumos com maior frequência de correlações foram a nota da infraestrutura e dos doutores. A frequência de correlações foi maior para as Universidades, apontando que o indicador tem mais propriedade para estas. Os resultados demonstram que o indicador não exibe uma relação entre input e output independente das áreas e instituições, de modo que não pode ser utilizado como indicador de qualidade sem uma avaliação qualitativa do contexto da instituição e do curso.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO SUPERIOR • SINAES • ENADE • CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO.

CONCEPTO PRELIMINAR DE CURSO: CONCEPTO ÚNICO PARA UNA REALIDAD EDUCACIONAL MÚLTIPLE

RESUMEN

Se investigó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior y su principal indicador de regulación, el Concepto Preliminar de Curso. Se utilizó un ciclo trienal del Exame Nacional dos Estudantes (Enade), que engloba a 55 áreas de graduación. Las relaciones entre los insumos y la nota del concluyente fueron examinadas por regresión lineal múltiple, reteniéndose aquellas que presentaron correlaciones semiparciales significativas a un 5%. El resultado mostró ausencia de relación en 11 de las 55 áreas. En las demás, los insumos con mayor frecuencia de correlaciones fueron la nota de la infraestructura y de los doctores. La frecuencia de correlaciones fue mayor para las universidades, señalando que el indicador es más adecuado a estas. Los resultados demuestran que el indicador no exhibe una relación independiente entre input y output de las áreas e instituciones, de modo que no se lo puede utilizar como indicador de calidad sin una evaluación cualitativa del contexto de la institución y del curso.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • SINAES • ENADE • CONCEPTO PRELIMINAR DE CURSO.

PRELIMINARY COURSE CONCEPT: UNIQUE CONCEPT FOR A MULTIPLE EDUCATIONAL REALITY

ABSTRACT

This article investigated the National Evaluation System for Higher Education and its primary regulation indicator, the Preliminary Course Concept. A three-year cycle of the Exame Nacional dos Estudantes (Enade), encompassing 55 areas of undergraduate education, was used. The relationship between the inputs and the graduates' grades was analyzed using multiple linear regression, retaining those grades which presented semi-partial correlations, significant at 5%. The results showed a lack of relationship in 11 of the 55 areas. In the others, the inputs with higher frequency of correlations were the grades for infrastructure and doctors. The correlation frequency was higher for universities, demonstrating that the indicator is more appropriate for these. The results demonstrate that the indicator does not show a relationship between input and output independent of the areas and institutions. Therefore, it cannot be used as an indicator of quality without a qualitative assessment of the context of the institution and the course.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • SINAES • ENADE • PRELIMINARY CONCEPT OF COURSE.

INTRODUÇÃO

Em 2004, foi aprovada a Lei n. 10.861 (BRASIL, 2004a), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e criou a Comissão de Avaliação da Educação Superior (Conaes) para coordená-lo. Considerado uma evolução efetiva no processo de avaliação da educação superior brasileira (WEBER, 2010, p. 1259), o sistema teve como objetivo avaliar as Instituições de Educação Superior (IES), seus cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos seus estudantes. Para tanto, estruturou-se em três grandes modalidades:

- a Avaliação das IES (Avalies), com o objetivo de identificar o perfil da instituição, sua atuação junto à comunidade, suas ações sociais, seus projetos e programas, utiliza-se de dois procedimentos básicos de avaliação: (i) a autoavaliação, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) – uma comissão interna institucional que trabalha em um universo de dez dimensões a serem avaliadas e que englobam desde os documentos norteadores, como o plano de desenvolvimento institucional e projeto

pedagógico institucional, até os aspectos relacionados à sustentabilidade financeira da instituição –; e (ii) a avaliação externa *in loco*, estabelecida por meio de comissões de especialistas;

- a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição: sua infraestrutura física, salas de aula e laboratórios, assim como seus recursos humanos, em especial o corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação é realizada por meio de uma comissão de avaliadores específicos da área do curso que dispõe de um instrumento padrão para a avaliação;
- a avaliação do desempenho dos estudantes (Enade), que objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, bem como das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade.

O estabelecimento do novo sistema foi pautado em princípios fundamentais (BRASIL, 2004b, p. 86-93), entre os quais se destacam:

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; e
- continuidade do processo avaliativo.

Tais princípios promoveram uma nova visão¹ sobre o processo avaliativo institucional. Sinalizava-se a passagem de um modelo de regulação para um modelo de avaliação democrática (CONTERA, 2002, p. 134), em que os processos avaliativos são baseados em colaboração e participação, em

¹ Também seria possível dizer que o sistema resgatou e ampliou a visão concebida pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru) e pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) décadas antes, que já estabeleciam as diversas modalidades de avaliação.

2 Segundo Pedrosa, Amaral e Knobel (2013, p. 58), é provável que o Brasil tenha sido o primeiro país a utilizar o exame de desempenho de estudantes do ensino superior como um componente permanente de um sistema de avaliação.

vez de um enfoque competitivo, e os indicadores utilizados apontariam para a qualidade institucional como um todo e não apenas para o desempenho; no novo sistema, este estaria representado por apenas uma das modalidades, o Enade.² A avaliação das IES brasileiras abandonava um modelo quantitativo (o Exame Nacional dos Estudantes) para adotar um modelo misto. Contera (2002, p. 134) destaca que, nesse modelo – autorregulador, do ponto de vista filosófico –,

[...] critica-se a racionalidade instrumental como sendo incapaz de argumentar a qualidade valorativa dos fins com os quais se relaciona. Recupera-se o interesse emancipatório concebido não exclusivamente como o interesse cognoscitivo prático da ciência, como interesse emancipador através da auto-reflexão.

Suas diretrizes caracterizaram essa intenção e, apoiadas em pressupostos tanto acadêmicos quanto políticos, estabeleciam seis pontos-chave: a participação ativa dos sujeitos; os valores acadêmicos fundamentais; o papel das IES como instituições estratégicas para as políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social; o papel do Estado; o credenciamento periódico das IES e a implantação de um sistema de avaliação que tivesse como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional (BRASIL, 2004b, p. 10-11).

Por um lado, essas diretrizes apontavam diretamente para um processo de avaliação em que avaliados também seriam avaliadores, de forma que “o sujeito do processo pode ser também objeto de avaliação em determinadas etapas e sempre de acordo com as normas estabelecidas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 119), o processo fosse marcado pela liberdade institucional de estabelecer seus princípios norteadores e sua relação com a realidade em que se insere, e a figura da universidade fosse considerada parte fundamental no estabelecimento de políticas sociais. Por outro lado, explicitava-se o papel do Estado como agente regulador para a promoção contínua da qualidade da educação superior. Esse delicado equilíbrio entre autonomia institucional em seu processo de autorregulação e regulação externa por meio do Estado é apontado no documento inaugural do novo sistema:

(1) o deslocamento de centro de avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos, (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação e dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais, (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores, (5) a criação e consolidação da cultura de auto-avaliação nas Instituições de Ensino Superior, e (6) a implantação de processos de meta-avaliação. (RISTOFF, 2004, p. 179)

Ressaltam-se aqui os principais pontos de mudança do Sinaes em relação às práticas avaliativas anteriores: a diversificação de instrumentos para atender à pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza contínua desse processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional. Por meio da interação entre suas três modalidades – a avaliação somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no Enade, a avaliação por pares para os cursos (ACG) e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA (Avalies) –, o sistema previa sua autorregulação, a partir de sua meta-avaliação – prevista no item 3.3.3 na proposta original do Sinaes (BRASIL, 2004b, p. 112).

Nesses dez anos de implantação do sistema, a proposta inicial de uma dinâmica entre as modalidades (que efetivasse o processo de avaliação e, conseqüentemente, obtivesse recortes adequados para a regulação) não ocorreu da maneira idealizada, conforme demonstrado no decorrer deste trabalho. O Enade se transformou na modalidade principal: os índices derivados dos seus resultados foram (e são) utilizados de forma automática nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso, e a ACG, somente nos processos de reconhecimento, renovações de reconhecimento em que o curso não é contemplado no Enade ou nos casos em

que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) não tenha sido satisfatório. Configura-se aqui uma subordinação da avaliação por pares ao exame de desempenho dos estudantes, tendo em vista o peso que este tem na composição do CPC, como se verá adiante. Quanto à Avalies, sua relação com as duas outras modalidades é fraca ou inexistente. A relação entre a Avalies e a ACG se resume a um único indicador, que trata da inserção da IES no contexto socioeconômico regional, a ser elaborado pela CPA para apreciação da comissão de avaliação externa na ACG. Não ocorre relação direta entre a Avalies e o Enade e nem a Avalies é considerada de alguma forma na construção dos índices de regulação CPC e IGC,³ que incluem insumos voltados ao desempenho dos estudantes e cursos de graduação e pós-graduação.

³ Segundo a Nota Técnica Daes/Inep n. 59/2015 (BRASIL, 2015), o Índice Geral de Cursos (IGC) é a média ponderada das notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso (NCPC) dos cursos de graduação e os conceitos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição de Educação Superior. A ponderação é feita a partir dos estudantes matriculados nos referidos níveis de ensino.

Espera-se que a Avalies, como processo maior de avaliação frente às duas outras modalidades, utilize os resultados destas em seu processo de autoavaliação. Mas os resultados da Avalies, expostos nos relatórios de autoavaliação publicados bianualmente, não são considerados no processo regulatório, ou seja, findam em si mesmos, não provocando movimentos posteriores no sistema de avaliação. Parte desses relatórios nem poderia ser utilizada para tal fim. Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca dos relatórios de autoavaliação mostrou que parte das Comissões Próprias de Avaliação “apontam a falta de compreensão do seu propósito dentro do universo institucional” (BRASIL, 2011, p. 96), e “mais da metade dos relatórios analisados situou-se nas faixas 3 e 4, ou seja, sem a devida análise” (BRASIL, 2011, p. 83).

A proposta original do Sinaes estabelecia outra relação entre as modalidades: a Avalies seria “o instrumento central, organizador da coerência do conjunto” (BRASIL, 2004b, p. 94) e, nesta, o processo de autoavaliação seria “o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação” (BRASIL, 2004b, p. 103). A autoavaliação articularia dois instrumentos: “a) um auto-estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro,

censo; e b) o novo instrumento, o Paideia” (BRASIL, 2004b, p. 104). A avaliação externa (a ACG) deveria ser realizada assegurando uma “análise crítica dos relatórios e materiais produzidos na autoavaliação e demais documentos da instituição que tenham interesse para a avaliação institucional” (BRASIL, 2004b, p. 109). A proposta original ainda previa que a Avalies, em sua componente autoavaliativa, e a ACG teriam como base de informação o Paideia. Este teria como requisito básico “se articular a outros procedimentos avaliativos mais amplos e tendentes à compreensão de conjunto dos cursos, das áreas, das instituições, do sistema, especialmente à avaliação institucional” (BRASIL, 2004b, p. 113).

Perceba-se que o Paideia, renomeado como Enade na publicação da lei do Sinaes (BRASIL, 2004a), originalmente era uma modalidade considerada um processo auxiliar da avaliação institucional, a modalidade maior. Sua concepção derivou das críticas apontadas ao antigo exame nacional de cursos que embasaram a proposta original do Sinaes, mas que hoje são aplicáveis ao Enade. Citam-se três:

g) a constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público. A distribuição dos intervalos das notas que geram os conceitos atribuídos aos cursos evidenciam que um conceito A não significa, como é de se esperar, um curso de boa qualidade, assim como, um conceito D pode não indicar um curso de má qualidade.

h) a divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao grande público a suposta qualidade dos cursos; e

i) a adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficiente e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos. (BRASIL, 2004b, p. 62-63)

Nas três afirmativas, há paralelismo com o Enade no que tange à relatividade dos conceitos – em que um conceito 5 em uma determinada área não significará melhor desempenho que um conceito 3 de outra área –; à divulgação do CPC desvinculada do conceito de curso (CC) atribuído pela ACG; e à adoção de medidas como a dispensa de avaliação *in loco* para novas autorizações de curso conforme o IGC da IES.

Na operacionalização do Sinaes, o Enade tomou a frente às demais modalidades, tanto por sua dimensão quanto por sua característica técnico-instrumental. Na distribuição de esforços, pesou muito o fato de que o universo da Avalies é de cerca de 2.500 IES, o da ACG é de 12.000 cursos e o do Enade, a cada ano, é de quase 200.000 concluintes. Além disso, o princípio cartesiano-positivista da neutralidade não é respeitado na Avalies, na qual avaliador e avaliado se confundem, nem na ACG, na qual o avaliador externo é par do avaliado; já no Enade o desempenho do aluno é considerado medida neutra e suficientemente distante na composição do desempenho institucional. Ademais, o desempenho é um produto mensurável do processo, mais simples de ser apreendido pelo público não especializado do que os juízos de valor. E, por fim, como apontado por Fernandes *et al.* (2009, p. 6):

A legislação vigente prevê que todos os cursos sejam visitados a cada três anos, o que, dado o grande número de cursos, exigiria uma estrutura muito maior que a disponível. [...] Ao dispensar da visita os cursos com indicador 3, 4 e 5, o CPC viabiliza as avaliações *in loco* e, por servir de guia para os avaliadores, induz uma maior coerência entre essas avaliações e os indicadores objetivos de qualidade.

Dentre os estudos realizados acerca do Enade, e especificamente do CPC, destacam-se a discussão sobre o processo de avaliação das instituições de educação superior brasileiras no período de 1995 a 2009 e o uso de exames gerais em avaliações de larga escala, conduzida por Dias Sobrinho (2010), e o impacto das mudanças na composição dos pesos do CPC na avaliação das IES (BITTENCOURT *et al.*, 2010).

No entanto, apesar de o CPC ter sido utilizado desde 2008 pela mídia como um índice de classificação da qualidade das

IES, não foram realizados estudos suficientes que permitam caracterizar as relações entre os insumos utilizados para o CPC e o desempenho dos estudantes expresso no Enade e, conseqüentemente, expor a “estrutura” causal entre esses insumos escolhidos como indicadores da qualidade do curso e o índice final dessa qualidade, o desempenho do estudante concludente.

Diante desse panorama, propôs-se neste estudo uma investigação do Conceito Preliminar de Curso, por meio da relação entre o desempenho aferido no triênio 2008-2010 do Enade e os indicadores de qualidade utilizados em seu cômputo. Com base nisso, pretendeu-se examinar a premissa de que o CPC pode ser generalizado para todo o contexto educacional brasileiro.

Assim, os objetivos do estudo⁴ foram:

1. caracterizar o desempenho dos cursos das IES no triênio 2008-2010 do Enade, por meio da nota contínua desse exame;
2. analisar as relações dos indicadores considerados como insumos, ou seja, as notas padronizadas de mestres, doutores, docentes em regime parcial ou integral, organização didático-pedagógica e infraestrutura, com o desempenho;
3. analisar as relações entre os tipos de instituições: universidades públicas e privadas, centros universitários privados e faculdades privadas;
4. estabelecer o grau de generalização do CPC.

⁴ Este artigo analisa parte dos resultados de um estudo mais amplo realizado na tese de doutorado de Lacerda (2015b).

Para o alcance desses objetivos, o estudo utilizou técnicas estatísticas e análises qualitativas que serão desenvolvidas nos itens que seguem. Desse modo, o trabalho traz uma breve explicação sobre a constituição do Sinaes e do CPC e a descrição da metodologia utilizada para produção e análise dos dados. Em seguida, apresentam-se a síntese dos principais resultados obtidos e as considerações finais.

O SINAES E O CPC

5 A descrição aqui feita refere-se à forma como o exame era realizado e os índices construídos até 2010.

O Enade⁵ consiste em um exame dividido em duas provas: Formação Geral e Componente Específico, além de um questionário socioeconômico de 54 questões que o estudante responde *on-line* antes de realizar a prova. A prova de formação geral é composta por dez questões, oito de múltipla escolha, com 60% do peso da prova, e duas dissertativas, com 40% do peso da prova. A prova do componente específico contém 30 questões, 27 de múltipla escolha, que compõem 85% do peso da prova, e as três últimas questões dissertativas, com 15% do peso da prova. O desempenho dos estudantes, tanto ingressantes⁶ quanto concluintes, chamado atualmente de “nota contínua do Enade”, é calculado com base nessas duas provas, com peso de 75% para a prova de componente específico e 25% para a de formação geral.

6 A partir de 2011, a nota dos ingressantes não foi mais computada.

7 De 2008 em diante, somente a nota dos concluintes foi utilizada para calcular o Enade contínuo.

A partir da nota final calculada,⁷ constrói-se, para cada curso das áreas que foram avaliadas no exame, outro indicador: o IDD – indicador de diferença entre o desempenho esperado e o observado. Este é construído a partir de uma equação linear que tem como variáveis: a nota contínua do Enade, a proporção de estudantes ingressantes cujo pai e/ou mãe tem nível superior de escolaridade, a razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes, a proporção de docentes com título mínimo de doutor, a proporção de docentes com título mínimo de mestre, a proporção de docentes com regime de trabalho integral ou parcial, a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da infraestrutura do curso e a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da organização didático-pedagógica do curso. As notas contínuas do Enade e IDD são convertidas em faixas que variam de 1 a 5, chamadas de conceito Enade e IDD. As duas notas contínuas são utilizadas para a construção do Conceito Preliminar de Curso. Este é calculado a partir da seguinte fórmula:⁸

8 Com algumas modificações na notação das variáveis para melhor compreensão do leitor, de acordo com o cálculo do CPC em 2010. A partir de 2015, os pesos foram modificados, conforme descrito no texto.

$$\text{CPC} = (0,20 * \text{NPD}) + (0,05 * \text{NPM}) + (0,05 * \text{NPR}) + (0,05 * \text{NI}) \\ + (0,05 * \text{NO}) + (0,30 * \text{NIDD}) + (0,15 * \text{NIng}) + (0,15 * \text{NConc})$$

Os insumos descritos a seguir são utilizados para o cálculo da fórmula. NPD, NPM e NPR⁹ referem-se às notas padronizadas relativas aos percentuais de doutores, mestres e docentes em regime de tempo integral ou parcial, provenientes do Censo da Educação Superior. As notas padronizadas referentes à infraestrutura (NI) e organização didático-pedagógica (NO) são obtidas no questionário socioeconômico preenchido pelo estudante que presta o Enade. A pergunta do questionário do Enade¹⁰ sobre infraestrutura foi a seguinte: “Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?”¹¹ Já a pergunta sobre a organização didático-pedagógica utilizada foi: “Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”¹²

Os demais insumos são aqueles derivados do Enade, já mencionados anteriormente: NIDD, a nota referente ao IDD (indicador de diferença entre o desempenho esperado e o observado); NIng, a nota dos ingressantes; e NConc, a nota dos concluintes – também padronizados como as demais variáveis.

A fórmula do CPC expõe a lógica de sua construção: o conceito de um curso, de acordo com o cálculo atualmente utilizado, deriva em parte da qualidade do seu corpo docente (30% da nota), aqui expressa pelos percentuais de mestres e doutores e pelo regime de trabalho em tempo parcial e integral, relativizados em desvios da média derivados da transformação normal; da opinião dos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do Enade (15% da nota) representada em duas das 54 questões do formulário; e, majoritariamente, do desempenho expresso pelas notas contínuas do Enade e IDD (55% da nota).

Observa-se a heterogeneidade das variáveis que compõem o CPC como seus insumos: as primeiras consistem em dados objetivos informados pela própria IES; em contrapartida, NI e NO advêm da opinião dos estudantes em relação a somente duas questões do questionário, que pretendem dar indicação acerca da qualidade da infraestrutura e da organização didático-pedagógica do curso. Em síntese, o CPC, que consiste hoje no principal índice da qualidade de um curso utilizado para a regulação da educação superior brasileira, revela essa

9 As três notas referem-se a notas padronizadas por meio de uma transformação estatística conhecida como normal reduzida, realizada a partir dos percentuais encontrados para cada IES em relação às médias e desvios-padrão de todos os cursos do Brasil para uma dada área.

10 Transcreve-se aqui literalmente o que prescrevia a Nota Técnica do Inep que tratava do CPC referente ao Enade de 2008 (BRASIL, 2009). Essa mesma transcrição foi realizada para o indicador relativo aos planos de ensino. Note que, para o resultado do Enade de 2011, o cálculo das notas desses dois indicadores foi modificado, passando-se a utilizar pesos para cada alternativa de cada uma das questões.

11 As alternativas de resposta são: (A) = Sim, em todas elas. / (B) = Sim, na maior parte delas. / (C) = Sim, mas apenas na metade delas. / (D) = Sim, mas em menos da metade delas. / (E) = Não, em nenhuma. A partir dessa pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a infraestrutura os alunos que responderam (A) ou (B).

12 As alternativas de resposta são: (A) = Sim, todos contêm. / (B) = Sim, a maior parte contêm. / (C) = Sim, mas apenas cerca da metade contêm. / (D) = Sim, mas apenas menos da metade contêm. / (E) = Não, nenhum contêm. A partir dessa pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a organização didático-pedagógica os alunos que responderam que todos os planos de ensino contêm esses aspectos.

qualidade por meio de suas duas pontas, quais sejam: a entrada – qualificação docente (NPD e NPM), regime docente (NR), infraestrutura (NI) e organização didático-pedagógica (NO) do curso –; e a saída – desempenho discente aferido em dois momentos (NIng e NConc) e diferença de desempenho agregada (NIDD).

Note-se que o conceito exposto nessa equação, que é utilizada de forma geral por todas as áreas avaliadas pelo Enade, em todo o território nacional, traduz uma relação única estabelecida entre a entrada e a saída. O CPC parte da afirmação de que é possível aferir a qualidade de um curso por meio dessas variáveis, pois elas constituem variáveis mensuráveis do processo de formação do estudante, de tal forma que outras variáveis não produzem modificação suficiente do produto (o desempenho) para que mascarem o efeito das primeiras. E mais, esse processo de entrada e saída tem similaridade nas áreas avaliadas, independentemente, ou pelo menos com pouca influência, de fatores como o contexto regional em que a IES está inserida, sua forma de organização e sua relação com a geração dos recursos necessários para sua existência. Tais premissas são o objeto de estudo da caracterização realizada a seguir.

METODOLOGIA DE ESTUDO

A metodologia utilizada se apoiou na ideia de que a avaliação da qualidade de ensino de uma instituição deve se pautar na articulação entre os pressupostos epistemológicos que a fundamentam, o exame de indicadores que expressam essa qualidade e as inter-relações subjetivas que a caracterizam. Considera-se necessária a utilização de medidas, desde que estas não sejam o final do processo avaliativo, pois, como aponta Dias Sobrinho (2000, p. 95), “não basta, portanto, apenas conhecer a estrutura aparente e enumerar os produtos de uma instituição”. É preciso que se faça uma avaliação qualitativa dos resultados provindos dos indicadores quantitativos, para poder conhecer a complexidade de relações pelas quais tais indicadores somente revelam recortes, ou “pontas de *icebergs*”, da verdadeira estrutura institucional.

O universo da pesquisa foi determinado com base nos resultados publicados pelo Inep referentes ao Enade para as IES brasileiras, constantes das planilhas de conceito preliminar de curso, denominadas CPC decomposto.¹³ O universo foi delimitado pelo triênio 2008-2010, com o intuito de possibilitar a análise de todas as áreas submetidas ao exame, tendo em vista a natureza trienal do Enade. A escolha de 2010 como o ano final deveu-se à modificação do cálculo do IDD a partir de 2011, quando o desempenho dos estudantes ingressantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e não no Enade, foi utilizado para a construção do índice. Assim, o mesmo modelo de cálculo foi mantido para o ciclo trienal. Procurou-se utilizar a mesma notação das Notas Técnicas publicadas pelo Inep.¹⁴ As variáveis coletadas na planilha foram os insumos:

- Nota de Professores Doutores (ND);
- Nota de Professores Mestres (NM),
- Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NR),
- Nota referente à Infraestrutura (NI);
- Nota referente à Organização Didático-Pedagógica (NO);

e o índice de desempenho:

- Nota contínua do Enade (NEnade).

Como ocorreram modificações nas denominações das variáveis nos três anos de estudo, estas foram padronizadas. Como exemplo, em 2008, as IES eram classificadas, segundo sua categoria administrativa, em federais, estaduais, municipais e privadas. A partir de 2009, a classificação foi reduzida para apenas públicas e privadas. Em razão disso, os dados de 2008 foram recategorizados, de forma que apareceram em 2009 e 2010 distribuídos em instituições públicas e privadas. Esse procedimento de padronização foi adotado sempre que necessário. Um segundo passo foi a retirada de registros de acordo com os seguintes critérios de exclusão:

- registros que não contivessem valores para todas as variáveis de estudo. Assim, foram eliminados

13 Planilhas disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-preliminar-de-curso-cpc>>. Acesso em: jul. 2017.

14 Conforme as notas técnicas disponíveis nos *links* a seguir, com algumas modificações na notação das variáveis: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Nota_Tecnica_CPC.pdf> e <http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/Nota_Tecnica_CPC_17_12_2009.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

registros sem CPC, registros que constassem como “sem conceito” e os que tivessem insumos com valores em branco. Alguns registros apresentavam CPC, mas continham um campo em branco em algum insumo. Tais registros também foram eliminados;

- registros com nota zero nas variáveis NI e NO. Conforme o cálculo demonstrado na Nota Técnica, considera-se nota zero caso nenhum estudante tenha respondido ao questionário socioeconômico.¹⁵ Assim, a nota zero nessas variáveis pode corresponder a duas categorias de resposta: alunos que não responderam e alunos que efetivamente atribuíram valor correspondente a zero na pergunta do questionário. Por isso, optou-se pela eliminação dos registros que contivessem esse dado ambíguo.

No exame das variáveis, não foram observadas as subáreas e, por isso, os resultados apresentados referem-se somente às áreas. Por exemplo, a área de Comunicação Social foi tratada como uma só, e não foram consideradas suas subáreas, tais como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, etc.

Das 71 áreas constantes dos três anos avaliados, optou-se por desconsiderar aquelas em que o número de cursos avaliados em todo o Brasil fosse igual ou inferior a 30¹⁶ (DEVORE, 2012, p. 210). Com o critério de exclusão, foram mantidas 55 das 71 áreas para a análise de dados.

No modelo de análise, as variáveis insumos – ND, NM, NR, NI e NO – foram consideradas variáveis independentes, e NEnade, variável dependente. Previamente à escolha do método analítico, procedeu-se à averiguação da normalidade¹⁷ da distribuição das variáveis dependentes, para cada uma das 55 áreas avaliadas. A relação entre os insumos (variáveis independentes) e o desempenho (variáveis dependentes) foi examinada por meio de regressão linear múltipla (HAIR, 2005, p. 131). Essa técnica tem como fundamento o exame de correlações lineares entre os dois tipos de variáveis. A correlação é positiva quando a variação da variável independente tem o mesmo sentido da variação da variável dependente. Por exemplo, à medida que o percentual de doutores

15 De acordo com a Nota Técnica do Inep que tratava do CPC referente ao Enade de 2008 (Brasil, 2009), disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/Nota_Tecnica_CPC_17_12_2009.pdf>, “caso nenhum aluno tenha respondido ao questionário socioeconômico, o curso terá a nota referente à infraestrutura (NI) computada como 0 (zero) para o cálculo do CPC.” O tratamento é idêntico para a nota referente à organização didático-pedagógica (NO).

16 Em consonância com a teoria das grandes amostras, considerou-se mais apropriada a análise com grandes amostras com valor igual ou maior que 30, por causa da impossibilidade de se conhecer a normalidade da distribuição dos dados populacionais.

17 Essa análise foi feita exclusivamente para completude do método, já que os dados haviam sido previamente tratados pelo Inep.

aumenta, aumenta o desempenho dos estudantes. A correlação é negativa quando os sentidos das variações são distintos, como se nota no seguinte exemplo: à medida que o percentual de mestres aumenta, diminui o desempenho dos estudantes.

O exame dessas correlações verifica sua significância, ou seja, a probabilidade de que a relação encontrada tenha sido obtida ao acaso. Para a análise, foi adotado o nível de significância de 5%. Probabilidades menores que o nível de significância indicam relação significativa. O modelo é considerado múltiplo dado que possui mais de uma variável independente, no caso os insumos. O exame da significância das correlações permite inferir quais das variáveis independentes estão mais relacionadas com a variável dependente e, por isso, exercem maior influência sobre esta.

Além disso, a técnica permite o exame de multicolinearidades, ou seja, correlações significativas entre variáveis independentes. Tal fato pode caracterizar confusão na análise dos dados: caso uma variável independente esteja correlacionada com outra, não se saberá a qual delas se deve o efeito sobre a variável dependente. A técnica de regressão examina essas colinearidades e retira a variação devida a essa relação entre variáveis independentes. Dessa forma, é possível examinar o efeito isolado de cada variável independente sobre a dependente, o que é chamado de efeito único. No exame das correlações, esse efeito único pode ser demonstrado por meio da correlação semiparcial, ou seja, aquela correlação dada somente pela relação exclusiva de um insumo com o desempenho avaliado.

A elaboração dos modelos regressivos foi precedida pela observação de diferenças entre os tipos de IES avaliadas, de acordo com a combinação entre a organização acadêmica (universidade, centro universitário ou faculdade) e a categoria administrativa (pública ou privada), assim codificadas:

- UniPu – Universidade Pública;
- UniPr – Universidade Privada;
- CeUPr – Centro Universitário Privado;
- FacPr – Faculdade Privada.

As correlações semiparciais significativas entre insumos e desempenho foram retidas para cada área e tipo de IES. Com base na frequência obtida, foram elaborados mapas de associação entre as áreas, insumos e tipos de IES, aplicando-se a técnica multivariada de análise de correspondência simples (HAIR, 2005, p. 441). Desse modo, foi possível observar os agrupamentos das áreas com relação aos insumos e aos tipos de IES. O aplicativo utilizado para a análise e descrição dos resultados foi o *STATISTICA*, versão 10 (STATSOFT, 2011).

CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE INSUMOS E DESEMPENHO

Uma análise geral dos resultados obtidos das análises descritas no item anterior identificou os insumos com maior frequência de relações significativas. O insumo que apresentou maior frequência de correlações semiparciais entre as áreas foi a nota da infraestrutura (NI) – 28 das 55 áreas avaliadas tiveram pelo menos uma correlação significativa em algum estrato –, seguida pela nota dos doutores (ND) – 26 áreas –, nota da organização didático-pedagógica (NO) – 23 áreas –, nota do regime de trabalho (NR) – 22 áreas – e nota de mestres (NM) – 20 áreas. O resultado foi considerado coerente com o esperado, tendo em vista a colinearidade entre os insumos. As notas de mestres, doutores e regime de trabalho apresentam tendência de correlação positiva entre si, uma vez que as IES com maior percentual de mestres e doutores são aquelas com os maiores percentuais de docentes em regime parcial e integral. Também são esperadas correlações positivas entre NI e NO, pois ambas provêm do questionário socioeconômico do Enade.

Onze áreas não apresentaram correlações significativas entre os insumos e o desempenho: Agronomia, Arquitetura, Fisioterapia, Teatro, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Gestão de Processos Gerenciais, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Marketing, Tecnologia em Moda, Tecnologia em Redes e Zootecnia. Algumas dessas áreas (Automação Industrial, Moda e Teatro) têm um baixo número de cursos no Brasil, o que pode ter diminuído a probabilidade de se detectarem possíveis correlações. Nove

áreas mostraram correlações significativas entre os insumos e o desempenho, independentemente do tipo de IES: Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia VIII, Filosofia, Física, Geografia, Música, Secretariado Executivo e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. As demais 35 áreas se mostraram dependentes do tipo de IES.

O Gráfico 1, a seguir, sumariza as associações encontradas entre as áreas e os insumos, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas para as 14 áreas com frequência igual ou maior que cinco. O mapa mostrou mais de 70% de inércia, ou seja, as associações exibidas nas duas dimensões do mapa explicam pelo menos 70% da variabilidade observada, o que pode ser considerado um modelo adequado para demonstrar os resultados obtidos. Observam-se os seguintes grupos:

- a nota da infraestrutura (NI) e as áreas de Educação Física e Direito;
- a nota do regime de trabalho (NR) e as áreas de Engenharia do Grupo I e Farmácia;
- a nota da organização didático-pedagógica (NO) em Ciências Contábeis, Psicologia, Administração e Computação;
- a nota de doutores (ND) em Biologia, Engenharia do Grupo II, Matemática, Odontologia e Pedagogia – esta última distante no mapa por ter apresentado correlação somente com esse insumo.

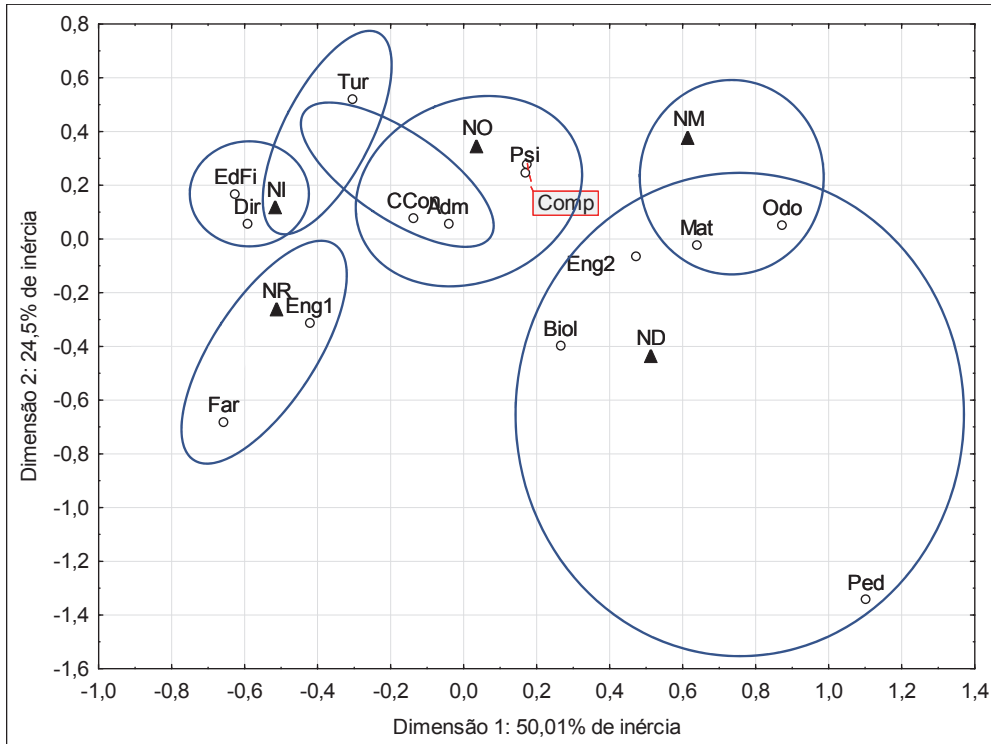
As áreas de Matemática e Odontologia também apresentaram relações com a nota de mestres (NM), e a área de Turismo mostrou relações com igual frequência para a infraestrutura (NI) e a organização didático-pedagógica (NO).

O estudo de Fernandes *et al.* (2009), realizado para o triênio 2005-2007, já apontava para relações com significâncias distintas entre os insumos, com o percentual de doutores se destacando como aquele com maior frequência nas áreas, e a infraestrutura com importância maior que o regime de trabalho e a organização didático-pedagógica.

Os resultados indicam que os insumos se relacionaram a essas áreas de forma distinta, algumas delas mostrando re-

lação significativa somente para um insumo, como foi o caso da área de Pedagogia.

GRÁFICO 1 - Mapa de correspondência referente a 14 áreas avaliadas no Enade e aos insumos de qualidade considerados pelo CPC



Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: os rótulos utilizados nos insumos são: infraestrutura (NI), regime docente parcial ou integral (NR), organização didático-pedagógica (NO), doutores (ND) e mestres (NM). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCo), Direito (Dir), Educação Física (EdFis), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur).

A Tabela 1 sumariza os totais de cursos de acordo com os tipos de IES, ordenados de modo decrescente conforme o percentual de cursos em cada estrato. Os primeiros três estratos detiveram mais de 80% dos cursos avaliados no triênio. Também é possível observar o número absoluto e o percentual de correlações semiparciais significativas para cada estrato. Nota-se que a frequência de correlações para as Faculdades Privadas foi menor que aquela para as universidades e, entre estas, as Universidades Públicas apresentaram maior frequência do que as Privadas.¹⁸ Isso demonstra que a

¹⁸ $P < 0,01$ no teste do qui-quadrado para significância de associações.

relação entre insumos e desempenho tem mais propriedade para as Universidades Públicas do que para as Faculdades Privadas. Conclui-se que a estrutura de relações criada para o Enade contínuo tem maior coerência para o grupo das Universidades do que para as Faculdades e, dentro das Universidades, mais para as Públicas do que para as Privadas.

TABELA 1 – Frequências absoluta e relativa de cursos com nota no Enade e de correlações significativas entre os insumos e as 55 áreas avaliadas do Enade no triênio 2008-2010, de acordo com o tipo de instituição superior de educação

TIPO DE INSTITUIÇÃO	CURSOS COM NOTA NO ENADE		CORRELAÇÕES SIGNIFICATIVAS	
	N	%	N	%
Faculdade Privada	3.806	34,1	32	20,8
Universidade Privada	3.143	28,2	45	29,2
Universidade Pública	2.577	23,1	53	34,4
Centro Universitário Privado	1.622	14,5	24	15,6
Total	11.148	100,0	154	100,0

Fonte: Elaboração dos autores.

O Gráfico 2 apresenta as associações encontradas entre as áreas e os tipos de IES, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas. A inércia esteve presente em mais de 80%,¹⁹ com um ajuste adequado para explicar os resultados obtidos para as IES. Observam-se os seguintes grupos:

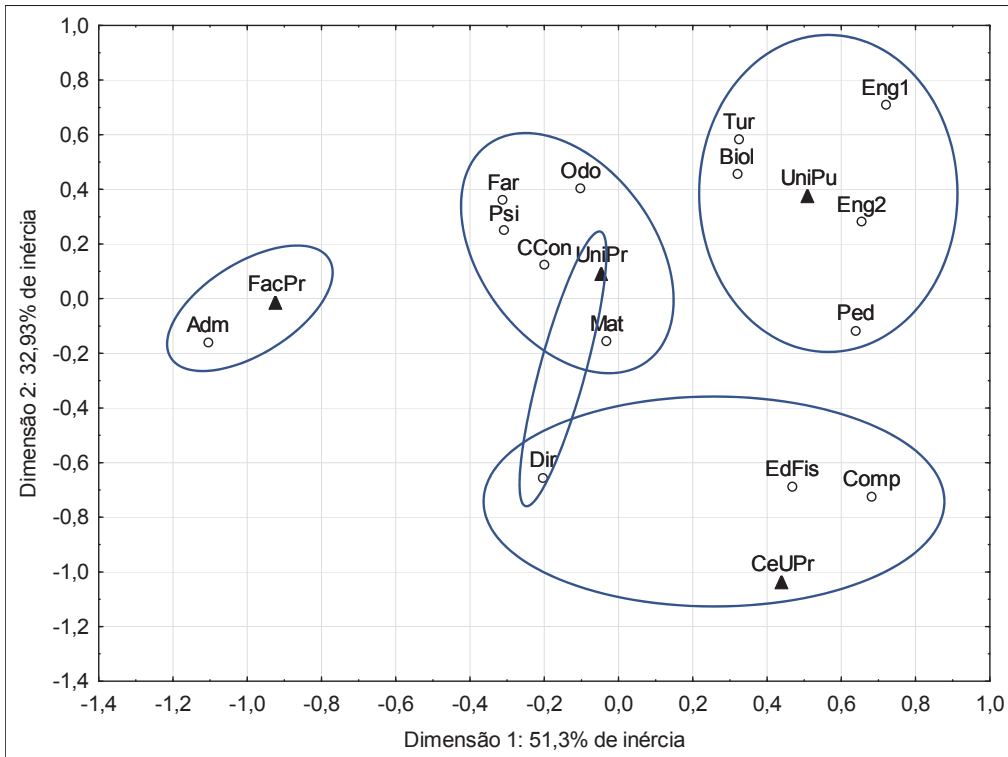
- Faculdades Privadas e a área de Administração;
- Universidades Privadas e as áreas de Psicologia, Farmácia, Matemática, Odontologia e Ciências Contábeis;
- Universidades Públicas e as áreas de Biologia, Engenharia do Grupo I, Engenharia do Grupo II, Turismo e Pedagogia.
- Centros Universitários Privados e as áreas de Direito (com parte das correlações também nas Universidades Privadas), Ciência da Computação e Educação Física.

19 A inércia pode ser entendida como uma medida geral da força da associação entre as variáveis do modelo, indicando o percentual de explicabilidade do modelo de duas dimensões; quanto mais próximo de 100%, melhor o modelo.

O mapa demonstra a distinção do grupo das Universidades frente aos demais tipos de instituições, com frequência

maior de correlações em mais áreas do Enade. Esse resultado revela uma propriedade maior do CPC para esse tipo de instituição do que para os demais.

GRÁFICO 2 - Mapa de correspondência referente a 14 áreas avaliadas no Enade e aos tipos de instituição de ensino superior



Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: os rótulos utilizados nos tipos de IES são: Faculdade Privada (FacPr), Universidade Privada (UniPr), Universidade Pública (UniPu) e Centro Universitário Privado (CeUPr). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCon), Direito (Dir), Educação Física (EdFis), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur).

A caracterização demonstrou a existência de relações lineares entre os insumos e o desempenho, estas ocorrendo na maior parte das áreas avaliadas no triênio do Enade. No entanto, essas relações não foram distribuídas equitativamente em relação aos insumos em todas as áreas e tampouco foram homogêneas no universo das instituições de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões que podem ser obtidas a partir da caracterização das relações entre insumos e desempenho no Enade são:

- a estrutura das relações entre os insumos e o desempenho dos estudantes no Enade, caracterizada pela nota contínua do Enade, depende da área avaliada e da combinação entre a organização acadêmica e a categoria administrativa da IES;
- o exame das relações permitiu a identificação de grupos de áreas de cursos nos quais um ou outro insumo obteve correlações mais frequentes com o desempenho;
- no desempenho medido pelo Enade contínuo, 11 das 55 áreas avaliadas não apresentaram relações significativas entre os insumos e o desempenho;
- em nove áreas, as relações se mostraram independentes da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa;
- a nota da infraestrutura e a nota de doutores foram os insumos com correlações semiparciais mais frequentes com o Enade contínuo;
- o estrato da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa mostrou maior frequência de correlações para as Universidades; a categoria administrativa “Pública” com maior frequência do que a categoria “Privada”.

Além disso, considerando-se os dois pressupostos pelos quais é calculado o CPC:

1. o desempenho dos estudantes tem relação direta (e linear) com a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e com a percepção dos alunos quanto à presença de equipamentos para aulas práticas (infraestrutura) e completude dos planos de ensino (organização didático-pedagógica);
2. essa relação é homogênea para o universo da educação superior brasileira, independentemente da área do curso e de sua organização acadêmica ou categoria administrativa.

As conclusões obtidas evidenciaram que o Pressuposto 1 é atendido na maioria das 55 áreas estudadas, mas em 11 delas não foi observada significância para o Enade contínuo. Em relação aos insumos, a nota de doutores e a nota da infraestrutura se destacaram como os mais frequentes, enquanto a nota de mestres foi o insumo menos ocorrente. Essa frequência foi fortemente vinculada à área, contrariamente ao Pressuposto 2. Também foram observadas diferenças entre as regiões federativas, organizações acadêmicas e categorias administrativas. Os resultados apontam que a estrutura de relações subjacente à construção do CPC tem mais propriedade para as Universidades, isso para algumas áreas avaliadas e não para todo o conjunto de áreas.

Considera-se que o CPC não pode ser utilizado como único indicador de qualidade dos cursos de graduação, mesmo que seja para efeitos de regulação. Os resultados mostraram um panorama complexo que precisa ser examinado em detalhe, de forma que o indicador CPC possa ser avaliado qualitativamente dentro do contexto em que foi produzido. Isso significa introduzir na avaliação do CPC as demais variáveis – e especificamente aquelas relacionadas ao contexto da IES (como sua categoria administrativa ou organização acadêmica, aqui investigadas, além de outras que não foram objeto deste estudo) –, de forma a alcançar o que originalmente foi considerado um princípio do novo sistema: “respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado” (BRASIL, 2004b, p. 89).

Fato é que o exame, ao definir conceitos de curso e média destes para a IES – utilizando-se para isso de um algoritmo que parte da premissa de que a relação entre insumos de qualidade e desempenho existe para todas as áreas de conhecimento dos cursos e pode ser generalizada para todas as IES –, faz com que o sistema seja refém do desempenho, tornando inócuo qualquer resultado advindo dos processos de autoavaliação. Como já afirmado por Lacerda (2015a, p. 100), “centralizar o processo avaliativo na construção de índices é interromper o processo de avaliação em seu início”.

Urge rediscutir os indicadores de qualidade de forma profunda e coerente para que se possam retomar efetivamente

aspectos como “a responsabilidade social com a qualidade do ensino superior, a globalidade e a continuidade do processo avaliativo” (BRASIL, 2004b, p. 91).

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, H. et al. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 147-166, nov. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000300008>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Inep, 2004b. 155 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica CPC – Cálculo do Conceito Preliminar de Curso*, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2008/Nota_Tecnica_CPC_17_12_2009.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Brasília, DF: Inep, 2011. v. 3. CD-ROM.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica n. 59*, de 27 de outubro de 2015. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2014/nota_tecnica_daes_n592015_calculo_do_igc2014.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- CONTERA, C. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 119-144.
- DEVORE, J. L. *Probabilidade e estatística para engenharia e ciências*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2012. 692 p.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- 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.
- FERNANDES, R. et al. Avaliação de cursos na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. Brasília, DF: Inep, 2009. 18 p. (Documental. Textos para Discussão, n. 32).

HAIR, J. F. et al. *Análise Multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2005. 593 p.

LACERDA, L. L. V. Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar, 2015a.

LACERDA, L. L. V. Sinaes: sistema de avaliação ou exame de desempenho? 2015. 538 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015b.

PEDROSA, R. H. L.; AMARAL, E.; KNOBEL, M. Assessing higher education learning outcomes in Brazil. *Higher Education Management and Policy*, Paris, v. 24, n. 2, p. 55-71, 2013.

RISTOFF, D. I. O Sinaes e seus desafios. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, p. 179-183, mar. 2004.

STATSOFT. *Statistica*: data analysis software system, version 10. StatSoft, 2011.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

LEO LYNCE VALLE DE LACERDA

Professor e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
leolynce@univali.br

CÁSSIA FERRI

Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil
cassia@univali.br

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: ABRIL 2017

QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SENTIDOS SOBRE A AVALIAÇÃO

CYNTHIA BISINOTO
LEANDRO S. ALMEIDA

RESUMO

A prática de avaliar o ensino docente é largamente utilizada na educação superior sob o argumento de assegurar e aperfeiçoar a qualidade da formação, entretanto, está permeada por uma série de tensões e conflitos. Com objetivo de apreender os sentidos atribuídos à avaliação do ensino, estudantes e professores de uma universidade pública foram entrevistados e, para enquadramento das entrevistas, o Manual da Qualidade da universidade foi analisado. Estudantes e professores são favoráveis à avaliação do ensino, mas ressaltam a pouca difusão dos resultados e a fraca utilização do feedback recolhido. Os professores requerem estratégias de apoio institucional. A universidade tem um complexo sistema de qualidade centrado na coleta da informação, carecendo de medidas de apoio e promoção do ensino. Identificam-se como desafios a efetiva implementação da aprendizagem centrada no estudante e a capacidade de reunir evidências que a demonstrem, tomando as práticas de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO SUPERIOR • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • INQUÉRITOS PEDAGÓGICOS • QUALIDADE DO ENSINO.

CALIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN

RESUMEN

La práctica de evaluar la enseñanza es ampliamente utilizada en la educación superior para asegurar y mejorar la calidad de la formación, sin embargo, está impregnada por una serie de tensiones y conflictos. Para aprehender los significados atribuidos a la evaluación de la enseñanza, se entrevistó a estudiantes y profesores de una universidad pública. Como marco de las entrevistas se analizó el Manual de Calidad de la universidad. Estudiantes y profesores son favorables a la evaluación de la enseñanza, pero subrayan la poca difusión de los resultados y el poco uso práctico del feedback que se obtiene. Los docentes requieren estrategias de apoyo institucional. La universidad posee un complejo sistema de calidad centrado en la recogida de la información, y carece de implementación de medidas de apoyo y promoción de la enseñanza. Se identifican como desafíos la efectiva implantación del aprendizaje centrado en el estudiante y la capacidad de reunir evidencias que lo demuestren, por medio de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

QUALITY OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION: MEANINGS ON THE EVALUATION PROCESS

ABSTRACT

Teaching evaluation is widely used in higher education under the argument of ensuring and improving the quality of student experience; however, it is embedded in a series of tensions and conflicts. With the objective of understanding the meanings attributed to teaching evaluation, students and professors of a public university were interviewed. In addition, the Manual of the Quality of the university for framing such interviews was analyzed. Students and professors are in favor of teaching evaluation, but they emphasize the lack of publicity given to the results, and the weak practical use of the feedback collected. Professors require institutional support. The university has a complex system of quality centered around the collection of information, lacking both support measures and the promotion of teaching. The effective application of student-centered learning, and the ability to gather evidence to demonstrate it using teaching-learning practices, are identified as the challenges.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • TEACHING EVALUATION • PEDAGOGIC INQUIRY • TEACHING QUALITY.

INTRODUÇÃO

Um complexo conjunto de fatores internos e externos às instituições de educação superior (IES) tem levado à crescente preocupação com a qualidade por todo o mundo. Os processos de expansão e de democratização do acesso a esse nível de ensino, intimamente acompanhados da crescente diversificação das instituições, dos professores e da população estudantil, são fatores centrais que têm contribuído para fomentar políticas de garantia da qualidade na educação superior. Além desses, também é de referir a diminuição de recursos públicos para a educação, a crescente privatização do sistema em muitos países, o processo de globalização e de internacionalização patente, por exemplo, nos sistemas de *ranking* instituídos, o crescimento exponencial de cursos e programas virtuais, o acesso livre e generalizado ao conhecimento, entre outros, para não referir os fatores de natureza mais pedagógica, como a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem com demandas por abordagens mais ativas, flexíveis aos diferentes tempos e espaços. Foi então, nesse contexto de muitas mudanças, que se levantou uma

série de preocupações relacionadas à qualidade da formação em nível superior, as quais, por sua vez, foram acompanhadas de acordos e compromissos que apontam a necessidade de se instituir uma cultura de qualidade nas IES.

No âmbito da União Europeia, o Processo de Bolonha tem atribuído grande protagonismo à garantia da qualidade, especialmente pela elaboração e adoção dos Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015), que estabelecem que cada IES deve definir uma política de garantia da qualidade articulada a procedimentos e estratégias para sua operacionalização. O ESG (2015) está dividido em três partes – garantia de qualidade interna, garantia de qualidade externa e agências de garantia da qualidade – e suas diretrizes e recomendações servem de referência tanto para os sistemas internos quanto externos de garantia da qualidade. Apesar dessa amplitude, tem sido ressaltado que o foco do ESG, especialmente no que compete à garantia de qualidade interna, diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem na educação superior (EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION – ENQA, 2011; GOVER; LOUKKOLA; SURSOCK, 2015).

Sendo umas das principais linhas de ação do Processo de Bolonha, os sistemas de garantia de qualidade ampliaram-se nos últimos anos e, com eles, alargou-se também o uso da avaliação da qualidade do ensino (AQE) pelos estudantes. Instrumentos e procedimentos relativamente complexos têm sido desenvolvidos pelas IES com objetivo de obter e analisar o *feedback* do corpo discente. Em geral, ao final de cada semestre letivo, os estudantes preenchem questionários ou inquéritos que classificam as práticas pedagógicas docentes, o funcionamento das disciplinas e das aulas e também suas próprias aprendizagens. Pesquisas realizadas com centenas de instituições do Espaço Europeu de Educação Superior apontam que o questionário (*student surveys*) é o instrumento mais utilizado para apreender o *feedback* dos estudantes em relação ao ensino (LOUKKOLA; ZHANG, 2010; SURSOCK, 2015). Com menor frequência, as IES usam também o portfólio docente e o *feedback* dos pares (SURSOCK, 2015).

Em Portugal, contexto no qual se insere o estudo ora apresentado, a AQE está prevista na Constituição da República Portuguesa quando trata da autonomia das universidades e é retomada no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n. 62/2007) (PORTUGAL, 2007b). Referindo-se à avaliação interna, esse documento estabelece que as IES devem contemplar, em seus estatutos, a forma de organização dos respectivos sistemas internos de garantia da qualidade. A avaliação interna também é objeto da Lei n. 38/2007 (PORTUGAL, 2007a), que aprova o regime jurídico da avaliação da educação superior atualmente em vigor e, de forma geral, transpõe os padrões europeus para o regime jurídico nacional. Segundo essa lei, compete a cada IES adotar uma política de garantia de qualidade e os procedimentos para sua concretização, bem como desenvolver uma cultura de qualidade, colocando em prática estratégias para sua melhoria contínua. Em conformidade com os referenciais europeus, a legislação portuguesa reafirma que a responsabilidade pela qualidade de ensino cabe, primeiramente, a cada IES, à qual compete criar as estruturas e os procedimentos internos para garantir a qualidade de ensino.

Apesar de o ESG (2015) ser o principal referencial europeu para avaliação na educação superior e servir de base para os sistemas nacionais de garantia da qualidade, não impõe modelos únicos de avaliação, respeitando, assim, a liberdade e a autonomia das instituições. Dessa forma, cada IES estabelece sua política da qualidade e define a organização e o funcionamento do seu sistema interno, orientando-se, naturalmente, pelas indicações fornecidas pelos referenciais europeus e pelas determinações constantes do regime jurídico nacional. Em linhas gerais, nas IES de Portugal, as estruturas dos sistemas internos de garantia da qualidade são semelhantes e, no que tange à AQE docente, foco deste estudo, o *feedback* dos estudantes, obtido ao final de cada semestre letivo por meio de questionários que avaliam as práticas docentes, é o mecanismo mais comum.

Para além do Espaço Europeu de Educação Superior, a disseminação da AQE tem hoje proporções mundiais (BENTON; CASHIN, 2012; KULIK, 2001; MARSH, 2007; PENNY, 2003;

RICHARDSON, 2005; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013). Nos Estados Unidos, Seldin (1993) já havia indicado que, em 1993, cerca de 86% das instituições estadunidenses usava a avaliação do ensino pelos estudantes. A Austrália também é reconhecida por ter uma longa história de coleta de dados em relação às experiências de ensino e aprendizagem dos universitários, com a particularidade de que tal coleta é realizada, desde 1993, em nível nacional por meio de instrumentos e procedimentos padronizados (BARRIE; GINNS; SYMONS, 2008). Uma importante razão para o amplo uso dos questionários deve-se à facilidade, ao menos aparente, de coletar e interpretar os dados, especialmente nos dias atuais, com auxílio de recursos tecnológicos e virtuais.

Muito embora originalmente a AQE tenha sido usada para finalidades formativas e de desenvolvimento profissional da equipe docente, nas últimas décadas tal avaliação tem auxiliado decisões administrativas relacionadas à renovação de contrato, à promoção e progressão na carreira docente e, ainda mais recentemente, tornou-se elemento central nos processos internos de garantia da qualidade. A esse respeito, Silva (2004) esclarece que, em linhas gerais, dois usos são tradicionalmente associados à AQE realizada pelos estudantes. O primeiro, de caráter somativo, tem como objetivo respaldar decisões administrativas sobre questões salariais, promoções e efetivação no cargo. O segundo, de caráter formativo, tem como objetivo incentivar a melhoria da atividade de ensinar e está primariamente voltado ao desenvolvimento do docente.

Essa diversidade de objetivos, nem sempre explícitos, tem gerado uma série de tensões e conflitos entre os atores envolvidos (ANDERSON, 2006; ARTHUR, 2009; BURDEN, 2010; NEWTON, 2000; PENNY, 2003; PENNY; COE, 2004; SARRICO et al., 2010). A ausência de um referencial conceitual para a dimensão formativa da AQE e para seu objetivo de transformação das práticas tem fomentado a diversidade de usos dados a essa avaliação (PARICIO ROYO, 2012; VIEIRA, 2014; VIEIRA; MORGADO; SILVA, 2016).

Por esse conjunto de razões, ao mesmo tempo em que se reconhece o uso mundialmente difundido da AQE, identifica-se

também uma série de divergências, críticas e questionamentos relativos à validade, confiança e valor de uso da avaliação, além da existência de um variado conjunto de mitos e preconceitos que geram descrédito nos resultados dessas avaliações por parte dos atores envolvidos. Consoante esse cenário, uma vasta gama de pesquisas e de produções científicas tem sido produzida em torno dos aspectos que geram tais questionamentos, permitindo algumas conclusões. Acerca da validade da AQE, estudos apontam que existe relação positiva entre seus resultados e o desempenho (resultados de aprendizagem) dos estudantes, corroborando que a AQE é uma medida válida da efetividade do ensino (CLAYSON, 2009; WRIGHT; JENKINS-GUARNIERI, 2012). Também há relação positiva entre a melhoria no ensino (avaliada a partir de melhores resultados na AQE) e intervenções de apoio a partir dos resultados da prática de avaliação, reforçando que estratégias de *feedback* que envolvem ativamente o professor e os órgãos de gestão pedagógica, por exemplo, por meio de espaços de discussão apoiada dos resultados, têm maior efetividade na melhoria do ensino (BENTON; CASHIN, 2012; PENNY; COE, 2004; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013; WINCHESTER; WINCHESTER, 2014; WRIGHT; JENKINS-GUARNIERI, 2012).

Apesar das evidências de validade apontadas, a literatura sugere que a AQE pelos estudantes não deve ser o único indicador da efetividade e da qualidade pedagógica do ensino (BENTON; CASHIN, 2012; PENNY, 2003; PENNY; COE, 2004; SILVA, 2004; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013). Em relação à estratégia *on-line* de coleta das opiniões, a qual é motivo para que os docentes desacreditem a validade da AQE, a literatura mostra que as avaliações eletrônica e em papel têm resultados semelhantes, embora se reconheça o desafio generalizado de aumentar as taxas de participação (BENTON; CASHIN, 2012; JOHNSON, 2003; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013). Em síntese, referindo-se à validade, confiança e valor de uso da AQE pelos estudantes, Marsh (2007, p. 372, tradução nossa) resume:

[...] são multidimensionais, confiáveis e estáveis, principalmente uma função do docente que ensina uma disciplina

do que da disciplina que é ensinada, relativamente válida contra uma variedade de indicadores de efetividade do ensino, relativamente pouco afetada por uma variedade de potenciais mitos, e são vistos como úteis por professores, alunos e administradores.¹

Para promoverem processos de melhoria, os sistemas educativos necessitam de informação relevante fornecida por práticas de avaliação, as quais devem fazer parte de uma estratégia deliberada para a melhoria. Do ponto de vista pedagógico, somente quando a avaliação proporciona informações que permitem tomar decisões para a melhoria contínua das práticas pedagógicas é que se consegue caminhar para um ensino de qualidade. Daí infere-se a relação cada vez mais forte entre qualidade e avaliação.

No contexto das universidades latino-americanas, e especificamente no Brasil, a qualidade da educação superior tem sido tema de muitas pesquisas e produções científicas, entretanto, a concepção de qualidade ainda não é clara e está marcada por tensões entre os diferentes modelos de compreensão da sociedade e, também, de educação superior (BERTOLIN, 2009; GONZALEZ; CARMONA; SANDOVAL, 2012; MOROSINI, 2001, 2009). Além disso, assim como nos países da União Europeia, a discussão sobre a qualidade na educação superior brasileira está ligada à avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2006; BERTOLIN, 2007, 2009; BURLAMAQUI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2010; MOROSINI, 2009, 2016; POLIDORI, 2009; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006; ROTHEN; BARREYRO, 2009). A avaliação, por sua vez, está ancorada em pressupostos políticos, filosóficos e em uma concepção de mundo e de sociedade que a orienta e gera efeitos muito variados (DIAS SOBRINHO, 2003, 2004, 2008; LEITE, 2005; RISTOFF, 1999). Sem dúvida, a conceituação de qualidade é uma tarefa pendente que ainda requer a atenção.

Diante dessas considerações, reitera-se que o objetivo geral da avaliação do ensino é assegurar e aperfeiçoar a qualidade da formação dos estudantes, a qual está em estreita relação com melhorias curriculares e pedagógicas e com a promoção do desenvolvimento profissional docente. Nesse

¹ Do original: "Research described in this chapter demonstrates that SETs are multidimensional, reliable and stable, primarily a function of the instructor who teaches a course rather than the course that is taught, relatively valid against a variety of indicators of effective teaching, relatively unaffected by a variety of potential biases, and seen to be useful by faculty, students, and administrators".

sentido, os sistemas de AQE não devem tornar-se um processo demasiado burocrático e desvinculado do sentido público da educação superior. Pelo contrário, o compromisso da avaliação é com a criação permanente de condições objetivas capazes de potencializar as experiências de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que, por um lado, a prática de avaliar o ensino docente é largamente utilizada pelas IES com objetivo de assegurar e aperfeiçoar a qualidade da formação e, por outro, que existe uma série de tensões e conflitos entre os atores envolvidos, estudantes e professores de uma universidade pública portuguesa foram ouvidos com objetivo de apreender suas percepções e sentidos atribuídos à AQE atualmente vigente na instituição. Neste trabalho, num esforço de síntese e integração dos resultados (BISINOTO; ALMEIDA, 2016, 2017), confrontamos as opiniões dos professores e dos estudantes de forma a identificar pontos de convergência e divergência entre suas percepções e apontar direções de melhoria. Complementarmente, e procurando o melhor enquadramento para o conteúdo das entrevistas realizadas, fez-se análise de documento institucional relativo ao sistema de garantia da qualidade instituído na universidade, para identificar os sentidos que o determinam. Ao considerar essas diferentes fontes, pode-se verificar em que medida o discurso articula-se com as vivências e opiniões dos principais intervenientes nesse processo avaliativo.

MÉTODO

O presente estudo ampara-se em uma abordagem essencialmente qualitativa de pesquisa e tem caráter exploratório-descriptivo. Característica central da pesquisa qualitativa é o interesse em ter acesso às experiências, interações e documentos em seu contexto natural, valorizando suas particularidades (FLICK, 2009). A pesquisa de abordagem qualitativa orienta-se para a interpretação dos fenômenos que constituem uma realidade específica, levando em conta a subjetividade dos participantes como importante elemento do processo de investigação (FLICK, 2009; GIBBS, 2009). Além

disso, nessa abordagem, os participantes da pesquisa têm papel essencialmente ativo na produção de significados e na circulação de sentidos acerca da temática em perspectiva, como o caso dos sentidos relacionados à AQE na educação superior. As interações e os documentos são formas de sentido que, a partir da análise qualitativa, permitem descrever e explicar questões sociais.

PARTICIPANTES

Este estudo contou com a participação de 35 estudantes do 3º ano e seis professores de uma universidade pública do norte de Portugal. Do total de estudantes, 25 são do gênero feminino e 10 do gênero masculino, sendo que 21 pertencem a curso na área de ciências sociais e humanas (CS&H) e 14 na área de ciências e tecnologias (C&T). Participaram, também, seis professores da universidade, quatro homens e duas mulheres, sendo que três trabalham na área de CS&H e três na área de C&T, com tempo médio de docência de 18,2 anos. Tratou-se de amostragem por conveniência, definida em função da disponibilidade dos estudantes e dos professores para participar, nas respectivas áreas. Todos os estudantes e professores têm experiência vivenciada na avaliação do ensino. A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo 2015/2016 e o número de participantes foi definido pelo critério de saturação do conteúdo das entrevistas já realizadas.

INSTRUMENTO

Para obter a percepção dos estudantes e dos professores, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e individuais que permitiam aos participantes expressar suas impressões sobre o sistema de avaliação do ensino instituído na sua universidade. Tanto o roteiro de entrevista dos estudantes quanto o dos professores continham quatro questões sobre a importância que conferiam ao sistema de AQE, os aspectos positivos e negativos atribuídos ao sistema e sugestões para seu aperfeiçoamento. Para obter informações factuais acerca do sistema de AQE em funcionamento na universidade, procedeu-se, ainda, à análise do *Manual da Qualidade*, disponível no site oficial da instituição.

PROCEDIMENTOS

No caso das entrevistas, a coleta com os estudantes foi realizada em turmas cujos professores cederam algum tempo ao final das aulas, tendo participado apenas os que concordaram voluntariamente. Quanto aos docentes, as entrevistas ocorreram nos respectivos gabinetes. Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida a confidencialidade dos dados coletados. As respostas dos estudantes foram registradas por escrito pelos pesquisadores e as entrevistas com os docentes foram gravadas. As informações foram analisadas qualitativamente, por meio de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006, 2013). Tanto os elementos recorrentes quanto aqueles singulares entre as percepções dos participantes foram considerados. No caso da análise documental, também realizada qualitativamente, buscou-se apreender as principais ideias afetas à qualidade do ensino, conforme expressas no documento institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados relativos às entrevistas com estudantes e professores refletem sua experiência pessoal e acadêmica diante da avaliação do ensino realizada ao final de cada semestre letivo. Por sua vez, os dados da análise documental trazem informações factuais acerca do sistema de AQE vigente na universidade em que este estudo se concretizou. Essa complementaridade na informação recolhida assegura uma visão mais abrangente do processo, ao mesmo tempo em que assegura uma melhor contextualização dos procedimentos e da informação recolhida. A seguir serão apresentados os resultados relacionados às entrevistas e, na sequência, os relativos à análise documental, aproveitando para fazer a discussão com base em investigações disponíveis nessa área.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

A análise qualitativa das informações recolhidas com as entrevistas de estudantes e professores aponta para uma boa convergência nas suas percepções em relação à AQE implantada na universidade. Para melhor compreensão dos

resultados, utilizar-se-ão alguns fragmentos das respostas dos participantes, os quais estão acompanhados da identificação do participante, gênero (M ou F) e área do curso ou de atuação.

Em relação à opinião geral sobre o processo de AQE pelos estudantes, tanto estes quanto professores são majoritariamente favoráveis a essa avaliação, nomeadamente por meio dos inquéritos pedagógicos. Os participantes neste estudo, em consonância com a investigação na área, julgam relevante haver um processo de AQE que forneça *feedback* dos estudantes sobre o funcionamento das atividades de ensino desenvolvidas e as possibilidades de aperfeiçoamento (ANDERSON, 2006; ARTHUR, 2009; BERAN; ROKOSH, 2009; CAMPBELL; BOZEMAN, 2008; CHAN; LUK; ZENG, 2014; IQBAL et al., 2016; KITE; SUBEDI; BRYANT-LEES, 2015; SOJKA; GUPTA; DEETER-SHMELZ, 2002; WONG; MONI, 2014). Apesar de favoráveis, os professores expressam sentidos negativos relacionados a essa prática avaliativa, especialmente quando associada à lógica de controle e punição, o que fomenta sentimentos de ambiguidade e tensão diante da AQE (ANDERSON, 2006; BERAN; ROKOSH, 2009; NASSER; FRESKO, 2002; NEWTON, 2000; SURGENOR, 2013).

Quanto aos aspectos positivos em relação ao sistema de AQE, os estudantes referem-se à qualidade do instrumento, considerando-o bastante completo. Por sua vez, os professores mencionam, como positivo, apenas o fato de os inquéritos terem espaço para comentários dos alunos e fornecerem relatórios pertinentes. Os estudantes valorizam a facilidade de acesso ao inquérito quando disponível em plataforma virtual, por assegurar maior privacidade, conveniência e preservação do tempo de aula (ASASSFEH et al., 2014; JOHNSON, 2003). Da parte dos professores, as vantagens associadas ao procedimento *on-line* prendem-se apenas aos benefícios ambientais, de economia de tempo e de recursos e à maior agilidade no tratamento e divulgação dos resultados.

No que diz respeito à utilidade que atribuem ao *feedback* dos estudantes, as opiniões dos discentes e dos docentes são mais convergentes, distribuindo-se em torno da percepção da avaliação como espaço de escuta acerca da opinião

dos alunos sobre a prática pedagógica do professor e sobre o funcionamento da disciplina (unidade curricular – UC); uma oportunidade dos professores conhecerem o que seus alunos pensam; e uma maneira da universidade monitorar o trabalho docente e o desenvolvimento das UCs dos cursos. Tanto para docentes quanto discentes, todas essas percepções amparam-se na perspectiva de aprimoramento da prática pedagógica e da qualidade do ensino: “serve para o professor diferenciar coisas boas daquelas más” (estudante 27, F, C&T), alinhando-se a resultados de outros estudos (CAMPBELL; BOZEMAN, 2008; IQBAL et al., 2016; KITE; SUBEDI; BRYANT-LEES, 2015). As ações de melhoria decorrentes do *feedback* dos estudantes são mencionadas exclusivamente pelos professores, que apontam a redistribuição das atividades docentes, a elaboração de relatórios pelo docente e pelo coordenador de curso sobre as razões que justificam o resultado obtido na avaliação e intervenção do coordenador de curso com o docente: “se temos alguma avaliação negativa temos que criar ações de remediação e essas ações podem ser monitorizadas pelo diretor do curso, pelo coordenador” (professor 3, M, CS&H).

No tocante aos aspectos negativos desse sistema de AQE, estudantes e professores apontam que o inquérito é longo, o que acaba por tornar maçante ter que respondê-lo para cada UC; que é igual para todas as disciplinas, não respeitando as especificidades teórica ou prática de cada uma; e referem que os inquéritos carecem de alguma clareza e objetividade: “as questões são um bocado abstratas, não são concretas” (estudante 24, M, C&T). Essas dificuldades foram apontadas em outros estudos (BURDEN, 2010; IQBAL et al., 2016; WONG; MONI, 2014).

Segundo os estudantes, não há divulgação dos resultados dos inquéritos que preenchem, portanto, não conhecem os resultados mais importantes, desconhecem como são institucionalmente utilizados e não percebem mudanças efetivas nas práticas dos professores: “os professores não mudam mesmo, estão fixos nas UCs” (estudante 32, M, C&T) e “não conhecemos o efeito dessa avaliação ou os resultados, não se nota mudança” (estudante 23, M, C&T). Por essas razões,

mostram-se ambivalentes quanto às suas avaliações serem realmente consideradas pelos professores e pela instituição (AL-ABBADI et al., 2009; ASASSFEH et al., 2014; CAMPBELL; BOZEMAN, 2008; IQBAL et al., 2016; KITE; SUBEDI; BRYANT-LEES, 2015). Do mesmo modo, os professores também sinalizam a ausência de mudanças decorrentes do *feedback* dos estudantes, concordando que a queixa dos alunos procede, aspecto corroborado por outros estudos (BERAN; ROKOSH, 2009; NASSER; FRESKO, 2002; NEWTON, 2000). Alguns relatos de professores sugerem que esse sistema de avaliação está mais orientado para obtenção de indicadores quantitativos que pouco impactam no aperfeiçoamento da prática pedagógica:

[...] basicamente está centrado na recolha de indicadores desse tipo de questionários com os alunos, e falta muita coisa, falta observação das aulas, diálogo direto, pelo menos essas duas permitiriam atuar mais sobre o processo. (professor 6, M, C&T)

A frequente e intensa prática de coletar dados desconectada da transformação e melhoria tem levado os docentes a atribuírem um sentido burocrático e ritualístico a essa avaliação, o que também é comentado em outros estudos (ANDERSON, 2006; SURGENOR, 2013).

Ainda no âmbito dos aspectos negativos, os professores fazem forte referência aos procedimentos de coleta das percepções discentes, apontando a baixa taxa de resposta e o perfil específico dos poucos estudantes que participam. Todos os professores indicaram que o baixo percentual de resposta na AQE é uma grave fragilidade do sistema, prejudicando a representatividade da amostra e dos resultados: “eles podem dar sugestões para eu melhorar, mas nesse momento não posso aproveitar porque tenho poucas respostas” (professor 4, F, C&T), aspecto apontado em outros estudos com docentes (IQBAL et al., 2016). Para os professores, a redução significativa na participação do corpo discente ocorre desde a implantação do sistema eletrônico de coleta e lembram que a existência de um momento específico para preencher os inquéritos na sala ao final das aulas favorecia a participação dos estudantes. Os professores também apontaram que os inquéritos são respondidos, na maioria das vezes, por alunos

que não frequentam as aulas ou por aqueles que não ficaram satisfeitos e “querem dizer mal” do docente e castigá-lo. A respeito dessa crítica ao perfil dos estudantes que respondem aos inquéritos, os docentes dizem que “nós temos sempre aqueles alunos que nos acompanham ao longo das aulas e eu acho que só esses podem responder pedagogicamente sobre a nossa maneira de ensinar os conteúdos” (professor 4, F, C&T). Apesar de a literatura reconhecer o desafio de intensificar a participação dos estudantes, não corrobora a ideia presente no discurso dos professores entrevistados de que o sistema eletrônico favoreça que os estudantes insatisfeitos participem mais, desvirtuando os resultados (BENTON; CASHIN, 2012; JOHNSON, 2003; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013).

Por fim, quanto às sugestões para melhoria do sistema de AQE, os estudantes propõem a diminuição no número de itens do inquérito e sua reformulação, deixando-os mais claros e objetivos; tanto estudantes quanto professores sugerem modificações para que os inquéritos se aproximem do perfil das disciplinas (teóricas ou práticas, por exemplo). Os estudantes indicaram, ainda, que o instrumento poderia ter mais espaço livre para comentários, no qual pudessem opinar sobre o que o professor deve melhorar, sendo que tanto docentes quanto discentes propuseram a adoção de estratégias mais qualitativas de identificação e coleta da percepção dos estudantes, como ilustram as verbalizações seguintes: “ter um questionário mais aberto para falar mais, para expor as ideias, e também para o professor poder falar” (estudante 5, F, CS&H) e “uma coisa que eu acho que funciona, não é assim tão difícil de implementar, é fazer um *workshop* com os alunos, que é um momento de reflexão comum [...] isso porque eu estou mais interessado no que podemos fazer de forma diferente” (professor 6, M, C&T), o que também aparece sugerido em outros estudos (ANDERSON, 2006; GRIFFIN; COOK, 2009). Nessa direção, já se verifica, em algumas IES, a adoção de estratégias complementares de coleta de informação, por exemplo, recorrendo a entrevistas e a grupos focais com os atores (GOVER; LOUKKOLA, 2015; GOVER; LOUKKOLA; SURSOCK, 2015).

Em relação ao procedimento de aplicação, as sugestões dos estudantes e, sobretudo, as dos professores concentram-se

em propostas para aumentar a taxa de participação dos estudantes, sendo que os alunos apontam para estratégias que os esclareçam acerca da função e importância da AQE, sensibilizando-os a responder, enquanto os professores direcionam-se mais para sugestões voltadas à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula para preenchimento dos inquéritos. Relativamente à utilidade da avaliação, ambos os grupos de participantes sugerem que seja disponibilizado *feedback* para os estudantes e para os professores. Os estudantes apontam que a AQE tenha mais influência na prática de ensino dos professores. Os professores, por sua vez, concentram-se em propostas voltadas à criação de um sistema formal de apoio ao docente, seja para auxiliá-lo na compreensão dos problemas apontados pelos estudantes, seja de apoio devido ao impacto emocional que o *feedback* tem sobre os docentes e, ainda, em termos de estratégias institucionais de formação docente e de investimento na melhoria do ensino. Como está, o

[...] sistema de avaliação avalia, mas não é ele que vai mudar nada, na minha perspectiva, o que vai mudar são outras ações completamente diferentes, por exemplo [...] sensibilizar as pessoas e mostrar-lhes que o ensino não é necessariamente sempre a mesma coisa, sempre os mesmos métodos, há alternativas, há possibilidades diferentes. Portanto, eu acho que as grandes mudanças vão ser através disso, tem que ser através daí, uma dinâmica completamente diferente, mais interventiva. (professor 1, M, C&T)

MANUAL DA QUALIDADE

Dos documentos institucionais que versam sobre as políticas de qualidade na universidade em questão, a análise documental priorizou o *Manual da Qualidade*, tendo em vista que é o documento institucional que tem incidência mais detalhada nas dimensões afetas à qualidade do ensino. Ainda que esse documento contemple todas as atividades acadêmicas – investigação, ensino, relação com a sociedade e serviços –, destina atenção significativamente maior à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

À partida, o documento destaca que a universidade as-

sumiu compromisso institucional com a qualidade e sua garantia e, para tanto, dispõe de um sistema interno para garantia da qualidade no âmbito do ensino, da investigação e da interação com a sociedade, sempre pautado nas orientações do sistema nacional e europeu de garantia da qualidade na educação superior. Constata-se, assim, que a IES em análise está em alinhamento com o quadro de referência europeu, orientando-se pelas políticas de garantia da qualidade propostas pelo Standards and Guidelines (ESG, 2015), o principal referencial europeu para avaliação na educação superior. Destaca, também, que a política institucional para qualidade passa pela criação de uma cultura organizacional de estímulo à qualidade, assente na participação ativa da comunidade acadêmica. Busca, dessa maneira, a interiorização de uma cultura de qualidade que seja transversal a todos os projetos da universidade e almeja que a avaliação seja vista como elemento natural da atividade institucional, sempre numa perspectiva de melhoria contínua. O fortalecimento de uma cultura de avaliação da qualidade é objetivo e desafio comum às instituições do Espaço Europeu de Educação Superior (GOVER; LOUKKOLA, 2015; GRIFFIN; COOK, 2009).

No que tange especificamente à AQE, o documento esclarece que a UC é a unidade base para monitorização das atividades de ensino, seguindo níveis progressivos de avaliação, ou seja, a UC, o curso, a unidade orgânica e a universidade. O documento descreve o processo de avaliação para cada um desses níveis, todos realizados com suporte informático. Para avaliação do funcionamento das UC está prevista a elaboração de um dossiê com elementos relacionados à sua organização e planejamento, aos resultados escolares dos estudantes e aos resultados dos inquéritos das percepções dos estudantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem. É, portanto, no âmbito da avaliação do funcionamento das UCs que surge, pela primeira vez, a referência aos inquéritos pedagógicos de auscultação aos discentes, campo onde se insere a AQE pelos estudantes, discutida neste trabalho. O documento descreve, também, a avaliação dos cursos, feita com base nos resultados das UCs e de outros indicadores, como procura do curso, tempo médio de conclusão,

empregabilidade; a avaliação ao nível da unidade orgânica, feita com base nos relatórios dos cursos daquela unidade; e a apreciação ao nível da universidade, feita por meio de documento-síntese dos aspectos mais importantes reunidos ao longo do processo, em toda a instituição. Para cada um desses níveis de avaliação são designados responsáveis específicos.

A partir dos relatórios de autoavaliação elaborados nos diferentes níveis, o manual prevê a elaboração e a atualização de um portfólio de práticas de mérito que tenham potencial de aplicação a toda a universidade. Prevê, também, ações associadas às UCs em que sejam identificados resultados a aprofundar (por se distanciarem dos objetivos e metas institucionalmente traçados) ou resultados exemplares (que superem tais objetivos e metas). Estabelece que esses resultados sejam identificados a partir dos resultados dos inquéritos aos estudantes e docentes, assim como das taxas de sucesso escolar. Decorre da interpretação do documento que as práticas de mérito são bastante abrangentes e contemplam os diversos atores e níveis de avaliação; já os resultados exemplares e aqueles a aprofundar circunscrevem-se às UCs. Da análise feita depreende-se que ambas as iniciativas pretendem contribuir para a ampliação de práticas exitosas e com certo potencial de enriquecimento do processo pedagógico. A valorização e a disseminação de práticas bem-sucedidas são apontadas como importantes estratégias de melhoria do sistema de avaliação pelos estudantes (GRIFFIN; COOK, 2009). Entretanto, nenhum docente participante desse estudo fez referência ao portfólio de práticas, sugerindo o seu fraco impacto na prática. Em contrapartida, referiram as ações de aprofundamento e de remediação dos problemas associados às UCs, indicando que essa dimensão está mais presente na realidade cotidiana dos professores.

Ainda a respeito das ações associadas às UCs, o manual esclarece que o sistema de informação que dá suporte à avaliação produz automaticamente a lista de UCs indicadas para melhoria, ou seja, com resultados a aprofundar. Para estas, estão previstas ações pelos diretores de curso e de departamento, a quem compete analisar o relatório da UC e outras

informações disponíveis e, se julgarem necessário, entrar em contato com o coordenador da UC ou com seus docentes para averiguar as razões dos resultados negativos. Compete-lhes, ainda, indicar, no relatório do curso, o resultado das diligências efetuadas na análise da situação e o plano de ação para resolução dos problemas identificados. Na esfera dos planos de ação, constata-se que “poderão incluir a necessidade de os docentes fazerem formação em áreas de desenvolvimento pedagógico relevantes”. Por fim, o documento prevê, caso necessário, auditorias pedagógicas para análise mais aprofundada dos problemas identificados.

A partir da análise desses elementos e dos dados obtidos nas entrevistas, salienta-se que as ações de acompanhamento e melhoria associadas aos resultados da avaliação do ensino pelos estudantes são realizadas pelo coordenador de curso e não pelo próprio docente. Além disso, estão mais voltadas para a apresentação de justificativas do que para a apresentação de propostas de intervenção, denotando o caráter de prestação de contas que perpassa a AQE. Essa realidade parece, aliás, corresponder à situação de outras IES em Portugal (CARDOSO; TAVARES; SIN, 2015; VEIGA et al., 2013). Além disso, a análise do manual aponta para a opção da IES por processos eletrônicos e previamente formatados de escuta aos diferentes atores envolvidos no processo, não havendo referência a estratégias complementares, como já sugerido na literatura (BENTON; CASHIN, 2012; GOVER; LOUKKOLA, 2015; PENNY, 2003; PENNY; COE, 2004; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013), tampouco presenciais e dialogadas, conforme sugerido pelos alunos e professores participantes deste estudo.

Para finalizar, cabe mencionar a respeito da divulgação dos resultados da avaliação. Segundo o documento analisado, os resultados deverão ser amplamente divulgados para toda a comunidade acadêmica, “tanto pelo seu efeito pedagógico e facilitador de um processo sustentado de melhoria, como para estimular um maior empenho e participação de todos os elementos”. Entretanto, atendendo, sobretudo, às queixas dos estudantes nas entrevistas, em relação à ausência de *feedback* e ao desconhecimento dos resultados práticos da

avaliação, parece não se cumprir essa diretriz institucional e a proposta da avaliação do ensino ministrado servir à construção de uma cultura de avaliação e da qualidade (GOVER; LOUKKOLA, 2015; GRIFFIN; COOK, 2009; PENNY, 2003). Entretanto, a fragilidade em tornar público o resultado da avaliação do ensino ministrado parece ser questão recorrente entre as IES do Espaço Europeu de Educação Superior, pois 59% do total de 222 instituições consideradas num estudo mantêm a informação sobre desempenho dos professores confidencial e disponível somente em nível de liderança, seja da instituição, da faculdade e/ou do departamento (LOUKKOLA; ZHANG, 2010). A ausência de sinais de impacto torna extremamente difícil construir e manter uma cultura de qualidade, conforme acaba por ser reconhecido no *Manual da Qualidade* da universidade ora investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo sugerem que, apesar de estudantes e professores serem favoráveis à AQE como estratégia para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, parece existir certa discrepância entre essa opinião favorável e o efetivo envolvimento com o processo. Na verdade, os dois grupos de participantes sinalizam o fraco impacto da AQE nas práticas pedagógicas. Essa discrepância tem também sido apontada pela investigação na área, sugerindo o pouco aproveitamento do *feedback* discente nas políticas e práticas docentes e institucionais (ANDERSON, 2006; BERAN; ROKOSH, 2009; NASSER; FRESKO, 2002; NEWTON, 2000; PENNY, 2003; RICHARDSON, 2005; SPILLER; HARRIS, 2013).

As investigações e análises empreendidas ao longo deste estudo evidenciam, sem dúvidas, que a IES tem despendido grande esforço no desenvolvimento de um sistema interno de garantia e promoção da qualidade capaz de impactar a qualidade do ensino e da formação. Todavia, é preciso atentar para natureza do impacto desse sistema de avaliação, o qual também depende da implantação das medidas de apoio e promoção do ensino previstas pela instituição, como portfólio de práticas de mérito, jornadas anuais de inovação

pedagógica e ações de formação docente. Concordando com Paricio Royo (2012), um sistema de qualidade não melhora, por si só, a qualidade das UCs, dos cursos e da universidade, mas certamente tem potencial para mobilizar e induzir ações internas de transformação. Estruturas formais fornecem a base para processos de avaliação da qualidade, mas a real consolidação de uma cultura de qualidade requer o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade acadêmica.

Ainda que o principal documento institucional relacionado à política de garantia da qualidade anuncie a importância de uma cultura de qualidade e a intenção de constituí-la, os resultados das entrevistas sugerem que não se encontra ainda consolidada a cultura institucional de diálogo, reflexão ou ação em torno do *feedback* discente na preocupação contínua de melhoria do processo ensino-aprendizagem, consoante o que a literatura tem reportado. Da parte dos estudantes, o fato de não conseguirem ver conexões entre seu esforço em responder a vários inquéritos e os resultados práticos dessa avaliação, é provável que tal tarefa venha a se tornar outra rotina desprovida de sentido (OTANI; KIM; CHO, 2012; SPOOREN; BROCKX; MORTELMANS, 2013). O não reconhecimento de efeitos práticos parece ser a principal razão que leva os estudantes a ter posições ambivalentes diante da AQE e desacreditarem que suas opiniões são levadas em conta (AL-ABBADI et al., 2009; ASASSFEH et al., 2014; BISINOTO; ALMEIDA, 2016; CAMPBELL; BOZEMAN, 2008; GRIFFIN; COOK, 2009; IQBAL et al., 2016; KITE; SUBEDI; BRYANT-LEES, 2015).

Do lado dos professores, a literatura sugere que uma das barreiras para que adotem o *feedback* dos estudantes está relacionada à dificuldade de validar e interpretar os resultados (ARTHUR, 2009; PENNY; COE, 2004; SPILLER; HARRYS, 2013). Em contrapartida, outros estudos apontam que os professores reagem emocionalmente de forma negativa aos resultados dessas avaliações, vivenciando o *feedback* dos estudantes como fonte de estresse, desapontamento e desconforto (ARTHUR, 2009; LUTOVAC et al., 2017; OTANI; KIM; CHO, 2012).

Para imprimir maior aproveitamento às avaliações de *feedback*, tornando-as elemento naturalmente integrante das atividades acadêmicas e do desenvolvimento profissional

docente, os resultados deste estudo, particularmente na perspectiva dos professores participantes, reiteram a importância de se constituir sistemas institucionais de suporte, conforme documentado em diversos estudos (LUTOVAC et al., 2017; PENNY; COE, 2004; SPILLER; HARRYS, 2013; WINCHESTER; WINCHESTER, 2014). Consoante os apontamentos da literatura, é necessário valorizar e criar mecanismos institucionais que possibilitem a análise, a reflexão e o diálogo a partir dessas avaliações; em outras palavras, incentivar o trabalho interno institucional de transformação. Sem isso, aumenta a percepção de uma prática desprovida de sentido individual e coletivo, reduzida a mero procedimento formal e burocrático, pouco ou nada transformador da realidade.

Outra barreira a ser superada relaciona-se à necessidade de maior clareza e transparência em termos dos objetivos e expectativas associados à AQE e ao seu papel no desenvolvimento e transformação das práticas pedagógicas. Tradicionalmente, as atividades de avaliação buscam atender a duas finalidades, uma de prestação de contas e outra para a melhoria dos processos. Hoje, entretanto, há uma diversidade de motivos que justificam avaliar a qualidade, aumentando as tensões, ambivalências e resistências por parte dos atores envolvidos (ANDERSON, 2006; BERAN; ROKOSH, 2009; NASSER; FRESKO, 2002; NEWTON, 2000; PENNY, 2003; SARRICO et al., 2010). Ao explicitar a política institucional para a qualidade, o documento analisado neste estudo faz referência ao processo de avaliação como elemento natural da atividade acadêmica para a melhoria contínua. Entretanto, ao descrever detalhadamente os procedimentos para avaliação do ensino, sobressai o caráter instrumental ou operacional da avaliação, bastante complexo e hierarquizado, mas que pouco traduz a perspectiva de melhoria contínua anunciada na introdução do documento. Para que os sistemas da qualidade consigam impulsionar mudanças na cultura de avaliação do ensino na direção de usá-la para melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes, esta deve ser expressamente concebida a partir da perspectiva de melhoria interna, não apenas como sistema de prestação

de contas, requerendo clara definição conceitual do que seja a avaliação da qualidade (PARICIO ROYO, 2012; VIEIRA, 2014; VIEIRA; MORGADO; SILVA, 2016).

Tendo em vista que o ensino é um fenômeno dinâmico, composto por múltiplos elementos interconectados, e sensível aos fatores contextuais e históricos, é razoável considerar que a avaliação do ensino pelos estudantes não seja uma medida perfeita e abrangente, não podendo ser usada como única fonte de informação sobre a qualidade do ensino. Pelo contrário, deve integrar uma estratégia institucional ampliada que, de forma triangulada e complementar, fornece informações e evidências a partir de diferentes perspectivas do processo de ensino-aprendizagem (BENTON; CASHIN, 2012; CHAN; LUK; ZENG, 2014; GRIFFIN; COOK, 2009; PENNY, 2003; SILVA, 2004). Além dos tradicionais inquéritos pedagógicos respondidos pelos estudantes, outras estratégias, como autoavaliação, portfólios, observação por pares, entrevistas e grupos focais, podem ser adotadas. Argumentando que apenas a adoção da avaliação feita pelos estudantes possibilita uma imagem parcial do processo de ensino-aprendizagem, Silva (2004) defende a adoção de um programa de AQE universitário que integre pelo menos três componentes, a saber: a) a AQE por meio das percepções dos estudantes; b) a avaliação pelos professores de suas relações e interações com os estudantes e também a avaliação do ambiente acadêmico em que desenvolvem suas atividades de ensino; e c) avaliação pelos professores das avaliações realizadas pelos seus estudantes, numa perspectiva de meta-avaliação.

A terminar, cabe ressaltar que a concepção de qualidade não é clara, restando, entretanto, a certeza de que é um constructo histórico, social e político imbricado no papel da educação superior diante da construção de um mundo melhor, mais justo e igualitário (MOROSINI, 2001, 2009). Nesse sentido, é importante que as discussões da qualidade do ensino assumam compromisso com mudanças e condições objetivas que transformem e promovam o processo de ensino-aprendizagem, nele incluindo as práticas de avaliação das aprendizagens e competências adquiridas pelos estudantes. A esse respeito, estudo recente acerca das práticas

pedagógicas de ensino e de avaliação adotadas por docentes de universidades portuguesas constatou que, de forma geral, professores e estudantes partilham a ideia de que as práticas de ensino estão mais alinhadas a uma pedagogia centrada nos docentes, baseada na exposição dos conteúdos e na verificação das aprendizagens por meio de testes e/ou exames (FERNANDES, 2015). Em contrapartida, diante da relevância que a aprendizagem centrada nos estudantes tem adquirido nas reformas pedagógicas, a exemplo da sua gradual inserção nos Standards and Guidelines (ESG, 2015), como as IES irão conseguir demonstrar a adoção desse novo paradigma? A AQE conseguirá apreender se os estudantes estão mais envolvidos no seu processo de aprendizagem? No cenário recente de mudanças que afetam a educação superior, dois desafios prementes também se apresentam: a efetiva implementação da aprendizagem centrada no estudante e a capacidade de reunir evidências que a demonstrem.

Finalmente, este estudo tem algumas limitações que se prendem especialmente à pequena amostra de participantes de uma mesma instituição. Sendo, portanto, um estudo exploratório, não se pretendeu alcançar respostas conclusivas sobre temática tão complexa e controversa. Em contrapartida, embora o presente estudo reporte-se especificamente a uma instituição portuguesa, acredita-se que tem potencial de aplicação em outros contextos universitários, pois a preocupação com a qualidade do ensino na educação superior é hoje questão relevante em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

AL-ABBADI, Ibrahim et al. Pharmacy students' perceptions of the teaching evaluation process in Jordan. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, v. 2, n. 3, p. 181-190, 2009.

ANDERSON, Gina. Assuring quality/resisting quality assurance: academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 161-173, July 2006.

ARTHUR, Linet. From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback. *Teaching in Higher Education*, London, v. 14, n. 4, p. 441-454, Aug. 2009.

- ASASSFEH, Sahail et al. Student faculty evaluation (SFE) at Jordanian universities: a student perspective. *Educational Studies*, London, v. 40, n. 2, p. 121-143, 2014.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Edição especial.
- BARRIE, Simon; GINNS, Paul; SYMONS, Rachel. *Student surveys on teaching and learning*. Sydney: Australian Learning & Teaching Council, 2008.
- BENTON, Stephen; CASHIN, William. *Student ratings of teaching: a summary of research and literature*. Manhattan: Kansas State University/CFED, 2012. (IDEA paper, n. 50).
- BERAN, Tanya; ROKOSH, Jennifer. Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, v. 37, n. 2, p. 171-184, 2009.
- BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Avaliação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.
- BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.
- BISINOTO, Cynthia; ALMEIDA, Leandro da Silva. Avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior: percepções dos estudantes. *Psicologia, Educação e Cultura*, Porto, v. 20, n. 1, p. 349-63, maio 2016.
- BISINOTO, Cynthia; ALMEIDA, Leandro da Silva. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, jul./set. 2017.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
- BURDEN, Peter. Creating confusion or creative evaluation? The use of student evaluation of teaching surveys in Japanese tertiary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Amsterdam, v. 22, n. 2, p. 97-117, 2010.
- BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 133-154, , jan./abr. 2008.
- CAMPBELL, Judith; BOZEMAN, William. The value of student ratings: perceptions of students, teachers, and administrators. *Community College Journal of Research & Practice*, v. 32, n. 1, p. 13-24, 2008.

CARDOSO, Sonia; TAVARES, Orlanda; SIN, Cristina. The quality of teaching staff: higher education institutions' compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance – The case of Portugal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Amsterdam, v. 27, p. 205-222, 2015.

CHAN, Cecilia; LUK, Lillian; ZENG, Min. Teachers' perceptions of student evaluations of teaching. *Educational Research and Evaluation*, London, v. 20, n. 4, p. 275-289, 2014.

CLAYSON, Dennis. Student evaluations of teaching: are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, Washington, DC, v. 31, n. 4, p. 16-30, abr. 2009.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Edição especial.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. *Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG Project): final report of the project Steering Group*. Bruxelas: ENQA, 2011.

FERNANDES, Domingos. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 596-629, set./dez. 2015.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

GONZALEZ, Alicia Inciarte; CARMONA, Ana Julia Bozo; SANDOVAL, María Cristina Parra. Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 637-660, nov. 2012.

GOVER, Anna; LOUKKOLA, Tia. *EUREQA moments! Top tips for internal quality assurance*. Bruxelas: European University Association, 2015.

GOVER, Anna; LOUKKOLA, Tia; SURSOCK, Andrée. *ESG part 1: are universities ready?* Bruxelas: European University Association, 2015. (Occasional Papers).

GRIFFIN, Ann; COOK, Vivien. Acting on evaluation: twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, London, v. 31, p. 101-104, Feb. 2009.

IQBAL, Isabeau et al. Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a Canadian pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, v. 8, p. 191-199, Mar./Apr. 2016.

JOHNSON, Trav. Online student ratings: will students respond? In: JOHNSON, Trav; SORENSON, D. Lynn (Ed.). In: *Online student ratings of instruction: new directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. p. 49-59.

KITE, Mary; SUBEDI, Prabin; BRYANT-LEES, Kinsey. Students' perceptions of the teaching evaluation process. *Teaching of Psychology*, Newcastle upon Tyne, UK, v. 42, n. 4, p. 307-314, 2015.

KULIK, James. Student ratings: validity, utility, and controversy. *New Directions for Institutional Research*, v. 2001, n. 109, p. 9-25, spring 2001.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOUKKOLA, Tia; ZHANG, Thérèse. *Examining quality culture: part 1: quality assurance processes in higher education institutions*. Bruxelas: European University Association, 2010.

LUTOVAC, Sonja et al. University lecturers' emotional responses to and coping with student feedback: a Finnish case study. *European Journal of Psychology of Education*, Berlin, v. 32, n. 2, p. 235-250, abr. 2017.

MARSH, Herbert. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In: PERRY, Raymond; SMART, John (Ed.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 319-383.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

NASSER, Fadia; FRESKO, Barbara. Faculty views of student evaluation of college. *Teaching, Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 27, n. 2, p. 187-198, 2002.

NEWTON, Jethro. Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, London, v. 6, n. 2, p. 153-163, 2000.

OTANI, Koichiro; KIM, B. Joon; CHO, Jeong-IL. Student evaluation of teaching (SET) in higher education: how to use SET more effectively and efficiently in public affairs education. *Journal of Public Affairs Education*, v. 18, n. 3, p. 531-544, jan. 2012.

PARICIO ROYO, Javier. Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, València, v. 10, n. 3, p. 49-69, out./dez. 2012.

PENNY, Angela. Changing the agenda for research into students' views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, London, v. 8, n. 3, p. 399-411, 2003.

PENNY, Angela; COE, Robert. Effectiveness of consultation on student ratings feedback: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 74, n. 2, p. 215-253, 2004.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, dez. 2006.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n. 38, de 16 de agosto de 2007. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1a. série, n. 157, p. 5310-5313, 2007a.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei n. 62, de 10 de setembro de 2007. Regime jurídico das instituições de ensino superior. *Diário da República*, Lisboa, 1a. série, n. 174, p. 6358-6389, 2007b.

RICHARDSON, John. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 30, n. 4, p. 387-415, ago. 2005.

RISTOFF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

SARRICO, Cláudia et al. Assessing quality and evaluating performance in higher education: worlds apart or complementary views? *Minerva*, New York, v. 48, n. 35, p. 35-54, mar. 2010.

SELDIN, Peter. How colleges evaluate professors, 1983 v. 1993. *AAHE Bulletin*, Columbia, p. 6-12, out. 1993.

SILVA, José Aparecido. O uso da avaliação e a avaliação de seu uso (acerca da avaliação da qualidade do ensino). *Paidéia*, Ribeirão, Preto, v. 14, n. 29, p. 255-264, 2004.

SOJKA, Jane; GUPTA, Ashok; DEETER-SCHMELZ, Dawn. Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching. A study of similarities and differences. *College Teaching*, London, v. 50, n. 2, p. 44-49, spring 2002.

SPILLER, Dorothy; HARRIS, Trudy. Learning from evaluations: probing the reality. *Issues in Educational Research*, v. 2, n. 2, p. 258-268, fev. 2013.

SPOOREN, Pieter; BROCKX, Bert; MORTELMANS, Dimitri. On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 83, n. 4, p. 598-642, 2013.

STANDARDS AND GUIDELINES FOR QUALITY ASSURANCE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Brussels: ESG, 2015.

SURGENOR, Paul W. G. Obstacles and opportunities: addressing the growing pains of summative student evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 38, n. 3, p. 363-376, 2013.

SURSOCK, Andrée. *Trends 2015: learning and teaching in European universities*. Bruxelas: European University Association, 2015.

VEIGA, Amélia et al. Why is it difficult to grasp the impacts of the Portuguese quality assurance system? *European Journal of Education*, v. 48, n. 3, p. 454-470, set. 2013.

VIEIRA, Flávia. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Valência, v. 12, n. 2, p. 23-39, ago. 2014.

VIEIRA, Flávia; MORGADO, José Carlos; SILVA, Neilton. Qualidade do ensino nas políticas institucionais: o caso da Universidade do Minho. In: VIEIRA, Flávia et al. (Ed.). *Inovação pedagógica no ensino superior: ideias e práticas*. Santo Tirso, PT: De Facto, 2016. p. 29-45.

WINCHESTER, Tiffany; WINCHESTER, Maxwell. A longitudinal investigation of the impact of faculty reflective practices on students' evaluations of teaching. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 45, n. 1, p. 112-124, jan. 2014.

WONG, Wai Yee; MONI, Karen. Teachers' perceptions of and responses to student evaluation of teaching: purposes and uses in clinical education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 39, n. 4, p. 397-411, 2014.

WRIGHT, Stephen; JENKINS-GUARNIERI, Michael. Student evaluations of teaching: combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 37, n. 6, p. 683-699, 2012.

CYNTHIA BISINOTO

Professora adjunta da Faculdade UnB Planaltina da
Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil
cynthia@unb.br

LEANDRO S. ALMEIDA

Professor titular do Instituto de Educação da Universidade
do Minho, Braga, Portugal

leandro@ie.uminho.pt

Recebido em: DEZEMBRO 2016

Aprovado para publicação em: JULHO 2017

INDICADORES EDUCACIONAIS E RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DO “PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ”

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

EDUARDO RIBEIRO

LUIXA XAVIER DE OLIVEIRA

RESUMO

O artigo focaliza o impacto do uso do Indicador de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa) pela política “Prêmio Escola Nota Dez” do estado do Ceará, empregado para estabelecer pontos de corte para premiação e apoio financeiro para escolas públicas. Utilizam-se os métodos de Propensity Score Matching e regressões múltiplas para observar o efeito da política sobre desempenho, equidade e taxa de participação dos alunos na avaliação externa da alfabetização das escolas premiadas e apoiadas de 2009 a 2011, com base nos resultados do Índice de Desempenho Escolar no 2º ano do Ensino Fundamental (IDE-Alfa) de 2008 a 2010. Os resultados das análises sugerem um efeito positivo no desempenho, equidade e taxa de participação das escolas premiadas e no desempenho das escolas com características similares às premiadas. Para as escolas apoiadas, foram observados efeitos significativos positivos somente para a taxa de participação na avaliação externa do estado do Ceará.

PALAVRAS-CHAVE INDICADORES EDUCACIONAIS • RESPONSABILIZAÇÃO • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • BONIFICAÇÃO SALARIAL .

INDICADORES EDUCACIONALES Y RESPONSABILIZACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO DEL “PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ”

RESUMEN

El artículo enfoca el impacto del uso del Indicador de Desempeño Escolar – Alfabetización (IDE-Alfa) por la política “Prêmio Escola Nota Dez” del estado de Ceará, utilizado para establecer puntos de corte para premiación y apoyo financiero a escuelas públicas. Se emplean los métodos de Propensity Score Matching y regresiones múltiples para observar el efecto de la política sobre desempeño, equidad e índice de participación de los alumnos en la evaluación externa de la alfabetización de las escuelas premiadas y apoyadas del 2009 al 2011, en base a los resultados del Índice de Desempeño Escolar en el 2º año de Educación Fundamental (IDE-Alfa) del 2008 al 2010. Los resultados de los análisis sugieren un efecto positivo en el desempeño, equidad e índice de participación de las escuelas premiadas y en el desempeño de las escuelas con características similares a las premiadas. Para las escuelas apoyadas, se observaron efectos significativos positivos tan solo para el índice de participación en la evaluación externa del estado de Ceará.

PALABRAS CLAVE INDICADORES EDUCACIONALES • RESPONSABILIZACIÓN • POLÍTICAS EDUCACIONALES • BONIFICACIÓN SALARIAL.

EDUCATIONAL INDICATORS AND SCHOOL ACCOUNTABILITY: A STUDY ABOUT THE “PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ”

ABSTRACT

The paper focuses on the impact of the use of the School Performance Index – Literacy (IDE-Alfa) by the “Prêmio Escola Nota Dez”, a policy of the State of Ceará, that establishes cut-off points to award and to allocate financial support to public schools. It uses the Propensity Score Matching and multiple regressions methods to observe the effects of the reward/financial support on school performance, equity, and student participation rate on the external assessment of schools awarded and supported from 2009 to 2011, based on schools’ Index of school Performance results (IDE-Alfa) from 2008 to 2010. The results suggest a positive effect on the performance, equity and participation rate of the awarded schools and a smaller, but also positive, effect on performance of the schools with similar characteristics to the awarded ones. The results show a statistically significant impact only on the participation rate of the schools that received financial support.

KEYWORDS EDUCATIONAL INDICATORS • ACCOUNTABILITY • EDUCATIONAL POLICIES • SALARY BONUSES.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observam-se a implementação e a ampliação dos sistemas de informação e de avaliação educacional no contexto brasileiro. Um número crescente de estados adota seus próprios sistemas de avaliação e, especialmente após a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), verifica-se a multiplicação de indicadores educacionais estaduais utilizados para diversos fins, tais como monitoramento da evolução geral dos sistemas educacionais, alocação de recursos para escolas e/ou municípios, estabelecimento de metas para escolas, instâncias intermediárias de gestão e redes acompanhadas de baixas e/ou altas consequências (responsabilização escolar), entre outros (BROOKE; CUNHA, 2011; GIMENES et al., 2013).

No contexto brasileiro, apesar do avanço dos indicadores educacionais que, por exemplo, passaram a considerar em suas formulações dimensões como fluxo e equidade (BOOKE; CUNHA, 2011; SOARES, 2009), a discussão sobre os cálculos utilizados para estabelecer metas ainda é incipiente. Por exemplo, grande parte das discussões sobre o uso de

indicadores educacionais para políticas de responsabilização escolar no campo da educação, em especial de bonificação de professores, está mais fundada em posições ideológicas e/ou evidências de outros países do que em indícios do impacto de tais políticas no contexto brasileiro (BROOKE, 2013). Somente muito recentemente observamos a proliferação de estudos que podem subsidiar as discussões no âmbito brasileiro a partir de evidências empíricas geradas por trabalhos com desenhos mais robustos e adequados para realizar inferências causais (ALVES et al., 2016; BRESOLIN, 2014; CARNEIRO; IRFFI, 2014; FERRAZ; BURNS, 2012; OHSIRO; SCORZAFAZE; DORIGAN, 2015; SCORZAFAZE; DORIGAN; FERREIRA, 2015).

O presente trabalho pretende contribuir para essa discussão com uma análise exploratória do uso do Indicador de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa), do estado do Ceará, como medida para definir pontos de corte para a alocação de recursos, premiando as escolas de alto desempenho e apoiando aquelas de baixo desempenho, por meio do programa “Prêmio Escola Nota Dez”. Mais especificamente, pretende-se observar o efeito marginal dos três primeiros anos do programa sobre o desempenho, as desigualdades da proficiência e o fluxo escolar, bem como sobre a taxa de participação dos alunos nas avaliações externas.

O artigo discute, em sua primeira parte, características dos indicadores educacionais utilizados no contexto brasileiro em políticas de bonificação salarial e alocação de recursos para escolas de baixo desempenho, trazendo ainda evidências observadas por estudos a respeito do impacto de tais usos sobre o desempenho das escolas. Posteriormente, discutem-se as características dos indicadores de qualidade do estado do Ceará, utilizados pelo “Programa Escolas Nota Dez” para alocação de recursos para escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, em sua última etapa, o artigo descreve a estratégia metodológica utilizada para analisar o impacto do “Prêmio Escola Nota Dez” (empregando pareamento por escores de propensão) e apresenta os principais resultados encontrados.

USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS PARA RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: DESENHOS E IMPACTOS

Ao discutirem o uso dos sistemas de avaliação educacional por estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) fazem uma distinção entre “alocação de recursos” e “incentivo salarial”, entre outros usos observados pelo estudo. Segundo os autores, a utilização para alocação de recursos compreende programas ou políticas que destinam ações ou recursos para regiões, municípios e/ou escolas, empregando critérios baseados nos resultados das avaliações externas. No contexto dos estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) observaram desde políticas compensatórias, com foco em municípios e/ou escolas de baixo desempenho, até a alocação de recursos para regiões, municípios e/ou escolas com melhores resultados. Já o uso para incentivo salarial é caracterizado pela alocação de bônus ou prêmios para equipe escolar com base no desempenho dos alunos em avaliações externas. Essa utilização seria uma forma de responsabilização escolar, uma vez que envolve o estabelecimento de metas e consequências para as escolas. Os autores verificaram ampla disseminação nos estados brasileiros do uso de seus próprios sistemas de avaliação e indicadores educacionais para estabelecer metas e distribuir bônus e/ou prêmios para equipe escolar das escolas que atingem as metas estabelecidas.

Brooke e Cunha (2011) observaram que, em alguns casos, o uso para alocação de recursos é seguido pelo estabelecimento de metas e algum grau de responsabilização das escolas. No entanto, políticas de distribuição de recursos para escolas com baixo desempenho não seriam consideradas políticas de responsabilização escolar, uma vez que não pretendem estimular a redução do desempenho das escolas para que recebam o benefício/recurso. Já as políticas de bonificação salarial ou de alocação de recursos para escolas de alto desempenho levariam à competição pelo prêmio, representando um incentivo para a melhora de todas as escolas (BROOKE, 2013). Para Alves *et al.* (2016), políticas de alocação de recursos para escolas de baixo desempenho, tais como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola),¹ podem ser acompanhadas por sistemas “suaves” de *accountability*²

1 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é um programa do governo federal, instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que promove o apoio financeiro e técnico para escolas com baixo desempenho no Ideb. A intenção do programa é de que as escolas elaborem plano de melhoramento e consigam aumentar seu desempenho. Por exemplo, entre 2007 e 2009, o programa priorizou escolas com Ideb inferior a 3,0 para os anos iniciais e até 2,8 para os anos finais. O montante de recursos recebidos pelas escolas variava de acordo com o número de alunos matriculados.

2 Diversos estudos dividem as políticas de responsabilização escolar a partir da seguinte tipologia: responsabilização forte ou com alta consequência (*high stakes*) que impõe consequências materiais; e responsabilização branda ou com baixa consequência (*low stakes*) que abarca apenas consequências simbólicas. Bonamino e Sousa (2012) e Brooke (2006) descrevem diversos exemplos desses diferentes tipos de responsabilização escolar implementados no contexto brasileiro.

ou de baixas consequências. Por exemplo, o apoio financeiro, acompanhado por medidas de divulgação de resultados das escolas com baixo desempenho que, por sua vez, podem gerar tanto pressão pela comunidade escolar (por melhores resultados), como pressões decorrentes do estigma de “escola de baixa qualidade”, e, ainda, conduzir exigências de que tais escolas elaborem (e cumpram) um plano de melhoramentos – acompanhado por assistência técnica e financeira.

O uso de indicadores educacionais para responsabilização escolar, bonificação salarial e/ou alocação de recursos para escolas de baixo desempenho seria uma forma de estimular certas práticas escolares e, conseqüentemente, gerar maior eficácia das escolas e qualidade dos sistemas de educação. Por exemplo, a alocação de recursos para escolas de baixo desempenho poderia, potencialmente, trazer maior pressão para melhorarem seus resultados e maior apoio técnico e recursos financeiros. Por outro lado, tal uso geraria, eventualmente, efeitos negativos, como estigmatização das instituições e perda de motivação dos atores escolares (ALVES et al., 2016).

Já a utilização dos resultados do desempenho dos alunos em sistemas de avaliação externa para distribuição de bônus salarial, a partir da mensuração e divulgação do desempenho das escolas e adoção de consequências positivas/negativas para aquelas que alcançam/não alcançam as metas estabelecidas, encorajaria professores a mudar em suas práticas ou métodos de ensino (FLIGLIO; LOEB, 2011). Ou seja, iniciativas de remuneração salarial por mérito alinhariam interesses dos professores e dos alunos e poderiam gerar incentivos para o reconhecimento de boas práticas docentes e de gestão e, dessa forma, contribuiriam para o aumento da aprendizagem dos alunos (PONTUAL, 2008).

No entanto, para Ladd (2001), sistemas de responsabilização seriam instrumentos poderosos para mudar comportamento de atores escolares tanto na direção intencionada quanto na não intencionada. Por exemplo, alguns estudos enumeram possíveis efeitos não intencionados de tais políticas, como incentivar práticas de “gaming”³ – por exemplo, seleção ou exclusão de alunos, direcionamento seletivo

3 Estudos sobre políticas de *accountability* na área de educação observaram a proliferação de estratégias adotadas pelas escolas descritas como “*gaming the system*”. Essas práticas remetem ao aprendizado de formas de trapaça ou modos de jogar com as regras e com o sistema, para atingir as metas estabelecidas, sem necessariamente buscar em sua integralidade o objetivo traçado e pretendido por planejadores de políticas e intervenções educacionais.

do planejamento pedagógico da escola com foco em parte dos alunos, limitação do currículo –, o que muitas vezes se traduz em aumento das desigualdades intraescolares (DIAMOND; SPILLANE, 2004; HEILIG; DARLING-HAMMOND, 2008; HSIEH; URQUIOLA, 2006; WEST; PETERSON, 2006). Portanto, Ladd (2001) argumenta que sistemas de responsabilização escolar precisariam ser desenhados de forma cuidadosa para incentivar os comportamentos e alcançar os objetivos desejados.

No que diz respeito ao uso de indicadores educacionais para incentivos salariais, existe uma ampla discussão no contexto internacional sobre as medidas utilizadas para estabelecer metas e, conseqüentemente, responsabilizar ou bonificar professores e diretores. Essa discussão torna-se importante uma vez que as medidas e os indicadores trazem diferentes sinais, sendo percebidos como mais ou menos injustos por diversos atores e, por conseguinte, acarretam diferentes reações e adoção de práticas e estratégias de naturezas distintas por parte das escolas (FIGLIO; LOEB, 2011; GORARD; HORDOSY; SIDDIQUI, 2013; LADD, 2001; LIU; CHARLEY; FULLER, 2013; TIMMERMANS; DOOLARD; WOLF, 2011).

Ladd (2001) discute as vantagens e desvantagens e os possíveis comportamentos incentivados por sistemas de responsabilização escolar que utilizam os seguintes tipos de indicadores: medidas baseadas em médias de desempenho ou *status* – porcentagem de alunos em nível adequado de proficiência; medidas baseadas em taxas de aumento do desempenho; e medidas de valor agregado. Para a autora, as duas primeiras métricas refletem mais o perfil dos alunos do que a prática dos professores e são mais passíveis de serem vistas como injustas. Além disso, as medidas baseadas em taxa de aumento frequentemente trazem metas que refletem muito mais o interesse e as agendas dos formuladores do que possibilidades realistas de as escolas aumentarem seus indicadores, sobretudo por não considerarem o perfil do alunado e o contexto no qual as escolas estão inseridas. Segundo Ladd (2001), as medidas de valor agregado que medem ganhos de aprendizagem baseados em *performance* prévia dos alunos seriam mais adequadas, em especial aque-

las de valor agregado contextualizadas (*contextualized value added* – CVA), que controlam a medida por diversas características dos alunos e das escolas (TIMMERMANS; DOOLARD; WOLF, 2011). Entretanto, mesmo essas medidas seriam alvo de críticas, principalmente quando utilizadas em políticas de responsabilização de alta consequência e com punição.⁴ Pesa também contra a aceitação das medidas de valor agregado o fato de que estas dependem de controles estatísticos nem sempre tão facilmente interpretáveis por gestores, diretores e professores.

A seguir, esta seção discute os diferentes indicadores utilizados no contexto brasileiro, em especial pelos estados e pelo governo federal, para a alocação de recursos para as escolas e/ou para a bonificação de professores⁵ ou incentivos salariais. Também são abordadas as recentes evidências sobre o impacto de tais usos sobre desempenho e desigualdades de proficiências dentro e entre escolas.

Os indicadores de qualidade da educação elaborados por estados brasileiros não utilizam medidas de valor agregado porque, em sua maioria, os sistemas de avaliação empregados para elaboração de indicadores de qualidade não possuem desenho longitudinal. No entanto, mesmo provenientes de avaliações transversais,⁶ observamos recentes mudanças nos indicadores educacionais brasileiros considerados para políticas de responsabilização escolar e alocação de recursos, em especial após a implementação do Ideb. Se uma primeira geração de políticas de bonificação salarial, desenvolvidas a partir de 2001, utilizava a média do desempenho escolar dos alunos no ano anterior como critério para o pagamento coletivo de incentivos aos profissionais das escolas,⁷ uma segunda geração, na tentativa de superar as críticas à primeira, foi fortemente influenciada pela elaboração do Ideb, que combina o desempenho médio dos estudantes em matemática e leitura com informações sobre o fluxo escolar, como taxas de aprovação (BROOKE; CUNHA, 2011).

Mais recentemente, os indicadores estaduais passaram a incluir não somente dimensões de fluxo, como também de equidade, taxa de participação dos alunos nas avaliações externas e controles referentes ao contexto das escolas.

⁴ Para mais detalhes ver Filho e Loeb (2011) e Gorard, Hordosy e Siddiqui (2013).

⁵ A responsabilização escolar não se restringe à premiação ou bonificação salarial, podendo incluir punições. No entanto, no Brasil, as experiências de responsabilização escolar utilizam, em sua maioria, a bonificação salarial ou incentivos salariais coletivos aos profissionais das escolas. Como exemplos, citamos o programa “Escola do Novo Milênio” do estado do Ceará, o programa “Nova Escola” do estado do Rio de Janeiro, o sistema de bonificação salarial do estado de São Paulo, o programa “Prêmio Anual do Desempenho” do município do Rio de Janeiro, entre outros. Para mais detalhes ver Brooke (2006), Brooke e Cunha (2011) e Koslinski *et al.* (2015).

⁶ Para desenhos transversais é observado o desempenho dos estudantes aferidos em determinado momento (FRANCO, 2004; LEE, 2004).

⁷ São exemplos dessas políticas: a Nova Escola no estado do Rio de Janeiro, o sistema de bônus salarial do estado de São Paulo, o prêmio Escola do Novo Milênio do estado do Ceará, e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral (BROOKE, 2006, 2008; BROOKE; CUNHA, 2011).

Assim, de um lado trazem diferentes concepções de qualidade da educação e, de outro, podem incentivar diferentes ações e estratégias por parte dos atores escolares.

Alguns indicadores utilizados para bonificação salarial trazem dimensões de equidade e/ou controles referentes à taxa de participação de alunos nas avaliações externas, visando coibir práticas de *gaming* ou estratégias de atores escolares que promovam desigualdades. Por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que, além de fluxo, considera a distribuição dos alunos em níveis de desempenho (abaixo do básico, básico, adequado e avançado). Portanto, para que uma escola alcance um alto Idesp, é necessário ter o maior número de alunos distribuídos pelas faixas de desempenho adequado e avançado (SOARES, 2009). A utilização de um indicador que somente leva em conta a média do desempenho dos alunos para a bonificação salarial ou premiação das escolas poderia incentivar a priorização dos alunos com maior desempenho em detrimento daqueles com baixo desempenho ou abaixo do nível adequado. Ao não focalizar no desempenho médio da escola, como é o caso do Idesp, esse tipo de indicador pune a escola que não focar nos alunos que estão nos níveis básico e abaixo do básico (SOARES, 2009). Assim, o indicador de qualidade da educação proposto por Soares (2009), ao considerar um padrão claro de expectativa de aprendizagem e uma distribuição ideal de desempenho dos alunos, estaria alinhado a concepções de equidade baseadas em “igualdade de base” ou “igualdade de conhecimento adquirido como princípio de justiça”⁸ (CRAHAY, 2013; RIBEIRO, 2014).

⁸ Para Ribeiro (2014), a falta de definição clara de um padrão do que as crianças precisariam aprender em cada etapa da educação básica seria uma barreira para o monitoramento da distribuição equitativa do conhecimento.

Além disso, alguns indicadores utilizados em políticas de responsabilização também incorporam mecanismos para inibir práticas de exclusão dos alunos com baixo desempenho nas avaliações externas para elevar a *performance* média da escola. Por exemplo, o programa “Bônus de Desempenho Educacional”, adotado pelo estado de Pernambuco, estabelece um limite de faltas no dia da avaliação, fixado em 10%. Caso esse limite seja superado, a cada aluno adicional ausente

é imputada a nota zero na prova, diminuindo o desempenho médio da escola (FERRAZ, 2009).

Por fim, indicadores mais recentes incluem ainda outros controles relacionados ao contexto da escola. Por exemplo, a Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo utiliza como base para o cálculo do Indicador de Desenvolvimento da Escola (IDE) medidas de nível socioeconômico dos estudantes, aferidas a partir dos questionários contextuais do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), e medidas do esforço da escola. Assim, o indicador é elaborado com base na premissa de que ensinar os estudantes do ensino médio, com maior trajetória escolar, é mais complicado do que ensinar estudantes com menor tempo de escola. Em tese, tal metodologia permite que escolas com nível socioeconômico e segmento educacional distintos tenham as mesmas chances de receber a bonificação.⁹

Mesmo nesse contexto de evolução dos indicadores, somente recentemente observamos estudos sobre o impacto do uso desses indicadores educacionais para alocação de recursos e/ou bonificação salarial, o desempenho médio das escolas ou as desigualdades intraescolares ou interescolares. No que diz respeito ao emprego de indicadores para a alocação de recursos, o estudo de Alves *et al.* (2016) observou o impacto do PDE-Escola sobre o desempenho das escolas na Prova Brasil do 5º e 9º anos em 2009 e 2011. Os autores buscaram verificar se o programa, a partir de apoio financeiro e/ou técnico às escolas priorizadas, era capaz de reverter os resultados educacionais de escolas de baixo desempenho, bem como um possível efeito de longo prazo em escolas que participaram do programa e que deixaram de receber o recurso, depois de implementado o plano de melhoramento. Para tanto, o estudo comparou escolas que nunca foram priorizadas pelo PDE-Escola (grupo controle) com aquelas que foram priorizadas pelo programa, mas não receberam recursos do PDE-Escola (tratamento 1), as que foram priorizadas e receberam recursos do PDE-Escola (tratamento 2) e as que já haviam deixado de receber recursos do PDE-Escola (tratamento 3).¹⁰ No que diz respeito ao tratamento 2, o estudo observou impacto pequeno e negativo para matemática

⁹ Disponível em: <www.educacao.es.gov.br/web/bonus_ide.htm>. Acesso em: fev. 2014.

¹⁰ Como estratégia analítica, o estudo utilizou modelo de efeitos-fixos (nível das escolas e por ano) e diversos controles relacionados a características das escolas (infraestrutura, escolaridade e experiência do diretor, escolaridade e experiência dos docentes) e do alunado (escolaridade dos pais/responsáveis dos alunos, raça, posse de bens, entre outros) para reduzir o problema de heterogeneidade não observada, isto é, o fato de as escolas priorizadas e não priorizadas terem características sistematicamente diferentes (ALVES *et al.*, 2016).

no 5º ano e não significativo para o desempenho em língua portuguesa. Para o 9º ano, as análises indicaram impacto pequeno e positivo para o desempenho em matemática, mas não significativo para língua portuguesa. As análises ainda observaram impacto negativo mais acentuado para os tratamentos 1 e 3 para matemática no 5º ano e efeito positivo e pequeno para o tratamento 1 e negativo para o tratamento 3 para língua portuguesa no 9º ano. Por fim, o estudo encontrou efeitos heterogêneos para diferentes Unidades da Federação. Por exemplo, efeitos positivos do tratamento 2 no desempenho de matemática e língua portuguesa no 5º ano foram detectados para escolas localizadas nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, enquanto efeitos negativos foram registrados para escolas localizadas no estado do Rio de Janeiro (ALVES et al., 2016).

Alves *et al.* (2016) propõem algumas hipóteses para impacto pequeno e heterogêneo do apoio técnico e financeiro trazido pelo PDE-Escola, bem como para o impacto negativo do tratamento 3 (escolas que deixaram de receber o PDE-Escola), tais como inexistência de consequências para escolas que não melhoram resultados e/ou não cumprem o plano de melhoramento proposto, falta de apoio externo para elaboração do planejamento das escolas e autonomia das secretarias municipais e estaduais para selecionar escolas participantes do PDE-Escola, que podem adotar critérios que não necessariamente seguem aqueles sugeridos pelas diretrizes do programa.

Os estudos de Carneiro (2015) e Carneiro e Irfi (2014) avaliaram o impacto marginal do “Prêmio Escola Nota Dez”, do estado do Ceará, sobre o desempenho das escolas apoiadas e premiadas na Prova Brasil de matemática e língua portuguesa. Os estudos partiam do pressuposto de que a introdução de mecanismos de competição, como estabelecimento de metas, monitoramento de resultados e distribuição de incentivos financeiros, e a disseminação de boas práticas de gestão e pedagógicas a partir de estratégias de cooperação técnico-pedagógica seriam capazes de produzir melhoria de aprendizado dos alunos, em especial das escolas contempladas com recursos do programa.

Para tanto, Carneiro e Irffi (2014) utilizaram como grupo de tratamento as escolas que receberam o prêmio referente aos resultados de 2008, e como grupo de controle escolas públicas do estado do Ceará que não receberam prêmio ou apoio nas edições do programa de 2008, 2009 e 2010. As análises estimaram modelos de diferenças-em-diferenças com controle de características das escolas, tais como rede, localização da escola (rural ou urbana), quantidade de alunos matriculados, infraestrutura (existência de laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, bibliografia, computadores, acesso à internet) e quantidade de funcionários da escola. O modelo observou impacto positivo sobre o desempenho de língua portuguesa (9,5 pontos) e matemática (12,75) das escolas premiadas. Para as escolas apoiadas, os modelos estimaram impacto negativo, mas não significativo, na proficiência de língua portuguesa e matemática.

Além de modelos de diferenças-em-diferenças, Carneiro (2015) utilizou *propensity score matching* para criar grupos de controle com escolas mais parecidas com aquelas que receberam prêmio ou apoio (grupo de tratamento). As análises indicaram resultados similares aos modelos anteriores: impacto positivo sobre o desempenho das escolas premiadas em língua portuguesa (12,2 pontos) e matemática (14,3 pontos). Novamente, para as escolas apoiadas, as análises indicaram um efeito negativo sobre ambos os desempenhos, mas estatisticamente não significativo.

Os estudos anteriormente discutidos buscaram observar o impacto da alocação de recursos baseados em resultados dos sistemas de avaliação somente sobre as escolas que receberam os recursos. Esse tipo de análise de impacto parece adequado quando o foco são escolas de baixo desempenho, se partimos do pressuposto de que os estados que adotam esse uso dos sistemas de avaliação não pretendem estimular a redução do desempenho das escolas para que recebam recursos financeiros e/ou apoio técnico. No entanto, estudos sobre o impacto da alocação de recursos e/ou da bonificação salarial para escolas com alto desempenho ou que atingem uma determinada meta podem adotar dois focos distintos de análise: de um lado, focalizar o impacto marginal,

comparando escolas que receberam o recurso e/ou o bônus salarial (tratamento) com aquelas que não receberam (controle), com ambos os grupos de escolas estando submetidos a pressões de responsabilização escolar e/ou competindo para receber recursos/bônus salarial; e, de outro, enfatizar o impacto global, comparando escolas que foram submetidas às pressões de responsabilização e, portanto, que estão sob o incentivo da política para melhorar resultados para receber bônus salarial e/ou receber recursos (tratamento), com aquelas que não foram submetidas a tais pressões e/ou incentivos de responsabilização (controle).

No que diz respeito ao impacto marginal de políticas de responsabilização escolar, ou de remuneração variada, Ferraz e Burns (2012) observaram o efeito do “Bônus de Desempenho Educacional” adotado pelo governo do estado de Pernambuco a partir de 2008. O estudo utilizou um desenho de descontinuidade de regressão, uma vez que o programa estabelecia pontos de corte arbitrários para as metas das escolas. Tal desenho permitiu comparar, de um lado, escolas com desempenhos de partida similares, mas que, por estarem em faixas diferentes de desempenho, tinham distintas metas de acréscimo e, de outro, escolas que atingiram a meta e receberam o bônus salarial com escolas que aumentaram seu desempenho e não alcançaram a meta por pouco. Entre outras questões, o estudo buscou observar se metas mais ambiciosas estimulavam maior *performance* das escolas e se alcançar as metas e ganhar a bonificação salarial levaria a um maior esforço por parte dos atores escolares no ano seguinte.

Ferraz e Burns (2012) observaram que as escolas que tinham metas mais ambiciosas obtiveram maiores ganhos de proficiência (desvio-padrão de 0,31 em português e de 0,15 em matemática). Os autores também verificaram que as escolas que não alcançaram por pouco a meta, e não receberam o prêmio, no ano subsequente obtiveram um ganho maior se comparado com as escolas que alcançaram a meta e ganharam o bônus.

Oshiro, Scorzafaze e Dorigan (2015) investigaram o efeito global do programa de bonificação de professores e funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

implantado em 2008, sobre o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Os autores partem do pressuposto de que a bonificação de docentes traria um incentivo para mudanças em práticas escolares (maior esforço e comprometimento com a aprendizagem dos alunos) e conseqüentemente um efeito sobre a nota dos alunos em testes padronizados.¹¹ O estudo utilizou a metodologia *propensity score matching* para selecionar escolas do grupo de controle e de tratamento e levou em conta os seguintes grupos de controle: escolas municipais paulistas; escolas estaduais de outros estados brasileiros; escolas estaduais da região Sudeste; e escolas estaduais dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Nesse caso as escolas do grupo de controle necessariamente pertenceriam a outras redes, uma vez que todas as escolas da rede estadual de São Paulo estavam submetidas aos incentivos do programa. Os resultados das análises trouxeram evidências de impacto positivo do programa para matemática (0,42 desvio-padrão) e português (0,14 desvio-padrão) para o 5º ano do ensino fundamental entre 2007 e 2009. Porém, esses ganhos não foram sustentados a longo prazo, pois, em 2011, o estudo observou uma diminuição dos efeitos positivos. A análise não encontrou efeito significativo do programa no desempenho do 9º ano e, para alguns grupos de controle utilizados, foram constatados resultados negativos sobre a proficiência dos alunos para 2009 e 2011.

Já o trabalho de Scorzafave, Dorigan e Ferreira (2015) buscou observar o impacto de políticas estaduais de bonificação de professores do ensino fundamental sobre a desigualdade (desvio-padrão do desempenho)¹² e sobre a distribuição de alunos entre os níveis de proficiência no 5º e 9º anos do ensino fundamental. Para tanto, cada rede estadual foi classificada em uma das seguintes categorias: redes que não adotaram nenhum tipo de bonificação desde 2007; aquelas que adotaram políticas de bonificação utilizando indicadores que consideravam a dimensão equidade;¹³ e as que adotaram políticas de bonificação com indicadores baseados no desempenho médio das escolas.¹⁴ Os autores argumentam que estudos já realizados estão mais preocupados em investigar o impacto de políticas de bonificação salarial de professores

11 Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015) observaram que, apesar de na média o sistema de metas adotado pelo estado de São Paulo não configurar entre os mais rígidos adotados pelos estados brasileiros, a distribuição das escolas por cumprimento das metas mostra que, para algumas, as metas são muito difíceis e, para outras, são mais fáceis. A assimetria de incentivos verificada poderia comprometer o impacto do programa.

12 Para medir desigualdades de proficiência intraescolares, os autores utilizaram a medida proposta por Ferreira e Gignoux (2014), o desvio-padrão, por ser mais adequada para a análise de indicadores construídos via Teoria da Resposta ao Item.

13 Indicadores que usam metodologia similar ao Idesp.

14 As análises utilizaram dados por escola da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011 e modelos de efeitos fixos e aleatórios com dados em painel, empregando controles relacionados aos alunos (escolaridades das mães, proporção de alunos que trabalham, trajetória escolar dos alunos, cor e estrutura familiar), aos professores, aos diretores e à infraestrutura da escola.

sobre a elevação de proficiência dos alunos, a partir de medidas da média das proficiências das escolas, e questionam a ausência de estudos de impacto sobre a desigualdade de proficiências. Partem do pressuposto de que as políticas de bonificação que utilizam indicadores com dimensão de equidade seriam capazes de diminuir desigualdades intraescolares.

O estudo observou que, para o 5º ano nos resultados para língua portuguesa, as redes que adotaram políticas com indicadores com dimensão de equidade tiveram aumento de desigualdades de notas (desvio-padrão) maior do que as escolas em estados que não adotaram política de bonificação salarial. Para o 9º ano não foram encontrados resultados significativos.

No entanto, nas análises sobre a composição dos alunos de acordo com o nível de proficiência, verificou-se que as redes com bonificação que utilizavam indicadores com a dimensão de equidade apresentaram uma maior redução dos alunos que estavam nos níveis básico e abaixo do básico. Além disso, um efeito oposto foi observado nas redes que adotaram bônus sem o componente de indução a equidade: aumento da proporção de alunos nos níveis básico e abaixo do básico. Os resultados mostram que programas com indicadores indutores de diminuição de desigualdades talvez não sejam capazes de diminuir desigualdades intraescolares, mesmo conseguindo aumentar a proporção de alunos nos níveis adequados de proficiência. Scorzafave, Dorigan e Ferreira (2015) propõem como hipótese que os incentivos trazidos por indicadores com dimensão de equidade não sejam suficientes para induzir escolas a concentrar esforços na melhoria da aprendizagem de alunos com proficiência insuficiente ou abaixo do adequado.

Se o estudo de Scorzafave, Dorigan e Ferreira (2015) observou o impacto de políticas que utilizam diferentes indicadores com e sem a dimensão de equidade sobre desigualdades intraescolares, poucos trabalhos investigam o impacto dos diferentes usos sobre práticas escolares. Uma das poucas análises que investigam efeitos intermediários dos programas de bonificação salarial sobre práticas escolares foi realizada por Bresolin (2014).¹⁵

Finalmente, cabe salientar que não encontramos estudos com evidências sobre o efeito do uso de distintos indicadores

15 O foco do estudo foram as seguintes práticas escolares: práticas pedagógicas dos professores; absenteísmo e rotatividade dos professores; e interlocução com familiares para garantir a frequência dos alunos.

educacionais para bonificação salarial sobre a taxa de participação dos alunos nas avaliações externas.

INDICADORES EDUCACIONAIS E ALOCAÇÃO DE RECURSOS NO ESTADO DO CEARÁ

O “Prêmio Escola Nota Dez”, adotado pelo governo do estado do Ceará desde 2009,¹⁶ distribui prêmios para 150 escolas públicas com melhor desempenho e apoio para as 150 escolas com pior resultado no IDE-Alfa. Apesar de o prêmio poder ser considerado uma política de responsabilização escolar de alta consequência, seu desenho se difere das demais políticas adotadas por estados brasileiros.

A premiação não ocorre sob a forma de bonificação salarial, mas sim como provisão de recursos destinados às escolas para diversos gastos. Além disso, a política prevê apoio financeiro para escolas de baixo desempenho, pressupondo ainda um apoio técnico-pedagógico das escolas premiadas para as escolas apoiadas.¹⁷ Os recursos referentes ao prêmio e ao apoio são repassados em duas parcelas. Para as escolas premiadas, a primeira parcela equivale a 75% e a segunda a 25% do valor total do prêmio. As orientações para aplicação dos recursos permitem que até 20% dos valores recebidos em ambas as parcelas sejam destinados a bonificação de professores, núcleo gestor e servidores lotados nas escolas. Os recursos para as escolas apoiadas são divididos em duas parcelas iguais, sendo que somente a segunda (até 20% do valor total da parcela) pode ser utilizada para bonificação salarial (CEARÁ, 2009a, 2009b, 2009c, 2011a). Assim, apenas uma pequena parte desses recursos seria utilizada para bonificação salarial.

As escolas que foram premiadas de acordo com os resultados do IDE-Alfa de 2008 a 2010 receberam o montante de R\$ 2.500,00 por aluno avaliado, enquanto aquelas apoiadas nesses anos receberam R\$ 1.250,00 por aluno avaliado no Spaece-Alfa.¹⁸ Dessa forma, o apoio às escolas de baixo desempenho se aproxima do formato do PDE-Escola, dos usos de sistemas de avaliação externa para distribuição de recursos para escolas de baixo desempenho (CEARÁ, 2009a).

16 Estado do Ceará, Lei n. 14.371, de 19 de junho de 2009.

17 Formam-se pares, de modo que cada uma das escolas premiadas fica responsável por acompanhar uma escola apoiada.

18 As escolas premiadas a partir dos resultados do IDE-Alfa de 2008 receberam a primeira parcela dos recursos em 2009 e a segunda em 2010.

19 O valor do repasse do PDE-Escola para escolas com até 99 alunos é equivalente a R\$ 10.000,00. Já para aquelas apoiadas pelo Prêmio Escola Nota 10, esse valor pode variar entre R\$ 25.000,00 (escolas com 20 alunos avaliados) e R\$ 123.750,00 (escolas com 99 alunos avaliados).

No entanto, os valores repassados pelo “Prêmio Escola Nota Dez” para escolas apoiadas são consideravelmente maiores.¹⁹

Outras características singularizam o programa de responsabilização escolar adotado pelo estado do Ceará. Em primeiro lugar, embora o “Prêmio Escola Nota Dez” tenha sido instituído pelo governo do estado, ele premia e apoia escolas públicas tanto estaduais como municipais. Assim, considerando que em 2008 cerca de 90% das matrículas em escolas públicas de ensino fundamental pertenciam às redes municipais, percebe-se que esta configura uma política estadual que distribui recursos diretos principalmente para escolas municipais.

Adicionalmente, o indicador de qualidade utilizado como medida para distribuição de recursos, o IDE-Alfa, até 2011, levava em conta duas dimensões, sendo uma comumente empregada – a proficiência média padronizada das escolas – e outra pouco usual – a taxa de participação dos alunos na avaliação. Assim, diferentemente de indicadores adotados por outros estados brasileiros, o IDE-Alfa cearense não continha uma dimensão de fluxo,²⁰ mas sim uma componente intimamente relacionada à própria realização da avaliação externa, força motriz da política de responsabilização.

A proficiência empregada na primeira componente do indicador, adotada com intuito de avaliar a alfabetização, tem como ponto de corte o valor 200, pontuação indicativa de que um determinado aluno apresenta as competências desejadas para leitura. O limite inferior da escala é igual a zero, considerando que esta é uma série inicial. Já a participação seria medida pela diferença entre o número de alunos matriculados, registrados oficialmente pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e o número de alunos presentes na avaliação.²¹

Para serem elegíveis ao prêmio ou ao apoio, as escolas precisavam ter ao menos 20 alunos avaliados e, para receberem o prêmio, deveriam obter um IDE-Alfa maior ou igual a 8,5. Entre as que alcançavam o ponto de corte, somente as 150 escolas com maior desempenho recebiam o prêmio.²² Dessa forma, o “Prêmio Escola Nota Dez” estabelece uma

20 O Ideb de anos iniciais, por exemplo, ao incluir uma dimensão de fluxo em seu cálculo, pune estratégias de aumento da reprovação em séries anteriores para aumentar a proficiência do 5º ano. Já o IDE-Alfa, na ausência de um componente de fluxo, não seria capaz, por exemplo, de punir escolas com maior reprovação no 1º ano, anterior à série avaliada.

21 “É acrescido no resultado número de matrículas de alunos ocorridas até 31 de agosto e subtraído o número de alunos que foram transferidos da escola, até a referida data” (CEARÁ, 2012, p. 88).

22 Somente na edição que tomou como base os resultados do IDE-Alfa de 2008, menos de 150 escolas alcançaram o ponto de corte e, portanto, somente 148 foram premiadas.

meta única para todas escolas para o recebimento do prêmio. Já a maioria dos estados que utilizam indicadores de qualidade para bonificação salarial estabelece metas múltiplas, levando em conta o ponto de partida do desempenho das escolas em períodos anteriores.²³

A partir de 2012, o programa passou a premiar e apoiar escolas por meio de indicadores que consideram o desempenho das escolas no 2º ano (IDE-Alfa) e no 5º ano (IDE-5) do ensino fundamental (CEARÁ, 2011b). A inclusão da dimensão da taxa de participação no IDE-Alfa e IDE-5 tinha o objetivo de coibir práticas de *gaming*, tais como a exclusão de alunos de menor desempenho. No entanto, somente a partir de 2011 os indicadores de qualidade incorporaram uma dimensão de equidade com o acréscimo de um “fator de ajuste”²⁴ que leva em conta a porcentagem de alunos em cada nível de proficiência.²⁵ Assim, apesar de já existir antes de 2011 uma referência pedagógica do nível desejável de alfabetização, foi somente a partir da incorporação do fator de ajuste que o IDE-Alfa e o IDE-5²⁶ passaram a incorporar um componente indutor de equidade. De acordo com documento oficial a inclusão desse fator teria por finalidade estimular as escolas a incluírem um maior percentual de alunos nos níveis adequados. A necessidade dessa dimensão “torna-se relevante pelo fato de a média de proficiência não expressar devidamente o grau de universalização do aprendizado” (CEARÁ, 2012, p. 34). Assim, o indicador passa a considerar não somente a média padronizada, mas também a distribuição de alunos entre diversos níveis de proficiência e, de forma similar ao Idesp, pune escolas com maior concentração de alunos com proficiência abaixo dos níveis adequados.

BASE DE DADOS

O banco de dados a partir do qual as análises dispostas neste estudo foram realizadas tomou como cadastro a listagem de escolas públicas municipais e estaduais presentes no Censo Escolar da educação básica do Inep, entre 2007 e 2011. Essa listagem foi utilizada como base à qual foram agregadas informações fornecidas pelo governo do Ceará

23 Por exemplo, o programa de bônus por desempenho adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco divide as escolas em três grupos, de acordo com seus desempenhos em cada série e disciplina avaliada (baixo, médio e alto). As metas estipuladas são iguais dentro de cada grupo de referência. Dessa forma, uma escola pode ter metas distintas para leitura e matemática, assumindo que o desempenho em cada disciplina estaria inserido em dois grupos diferentes. Já em São Paulo, de acordo com as regras do programa de Qualidade na Escola, as metas anuais para cada escola são calculadas de forma similar às metas municipais do Ideb, a partir de uma função de crescimento logística (FERRAZ, 2009).

24 O prêmio é recebido em 2012 a partir dos resultados do IDE-Alfa de 2011. Portanto, os indicadores referentes aos resultados de 2011 já incorporam o fator de ajuste.

25 O fator de ajuste assume um valor percentual de 0% a 1,00%, a partir da distribuição das crianças em cada nível de aprendizado da classificação utilizada: 0,00% x percentual de crianças no nível considerado não alfabetizado; 0,25% x percentual de crianças no nível considerado alfabetização incompleta; 0,50% x percentual de crianças no nível considerado intermediário; 0,75% x percentual de crianças no nível considerado suficiente; 1,00% x percentual de crianças no nível considerado desejável (CEARÁ, 2011c).

26 O IDE-5, de forma similar ao IDE-Alfa, é composto pelas seguintes dimensões: proficiência padronizada para a avaliação do 5º ano; taxa de participação na avaliação do 5º ano (Space); e fator de ajuste para língua portuguesa e matemática para o 5º ano (CEARÁ, 2011c).

(sobre o Spaece-Alfa e o IDE-Alfa, além da identificação das escolas premiadas e apoiadas), assim como dados provenientes de outras fontes do próprio Inep, como a Prova Brasil.

Como um dos nossos intuítos era observar graficamente a evolução dos indicadores escolares no período analisado, captando potenciais mudanças de escala em sua série histórica, implementou-se um conjunto de filtros. Consideraram-se, por exemplo, apenas as escolas ativas e que haviam sido avaliadas em todos os anos de interesse, de 2007 a 2011, e aquelas que tivessem as informações necessárias às análises nesses mesmos anos. Além disso, tomou-se como ponto de corte o limite de pelo menos 15 alunos avaliados no Spaece-Alfa entre 2007 e 2011, já que escolas muito pequenas (com poucos alunos nas séries contempladas pela política) não podem ser premiadas ou apoiadas. Finalmente, não foram consideradas nas análises duas escolas que, com base nos resultados do IDE-Alfa de 2008 a 2010, receberam entre 2009 e 2011, alternadamente, tanto uma premiação como um apoio. Apenas a seleção de “escolas em atividade” em todos os anos do período estudado já reduziu as pouco mais de 12.700 escolas, que constavam na listagem original proveniente do Censo Escolar (Inep), para 6.850 escolas. Após a aplicação dos demais filtros e dos procedimentos de seleção de casos para compor os grupos de controle, chegou-se a uma base final que continha um total de 1.357 escolas públicas.

Segundo as informações cedidas pelo governo do Ceará, entre 2008 e 2010, 355 escolas foram premiadas e 404 foram apoiadas no âmbito do “Prêmio Escola Nota Dez”. Dessas, 207 escolas premiadas e 223 apoiadas permaneceram na base de dados final, por apresentarem dados para todos os anos da avaliação e por registrarem ao menos 15 alunos avaliados em cada um dos anos considerados. Embora o número de escolas apoiadas/premiadas anualmente seja fixado em 150, algumas escolas foram beneficiadas em mais de um ano. Das 207 escolas premiadas, 51 receberam o prêmio duas vezes e outras oito foram premiadas nos três anos observados. Entre as 233 escolas apoiadas, 73 receberam apoio duas vezes e dez o receberam três vezes.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E DEFINIÇÃO DOS GRUPOS DE CONTROLE

Como visto anteriormente, este trabalho tem o propósito de investigar os efeitos marginais do uso do IDE-Alfa e da política de responsabilização à qual esse indicador está vinculado – o “Prêmio Escola Nota Dez” – sobre distintos resultados escolares. Não ignoramos que os incentivos do prêmio podem gerar um efeito global para todas as escolas com mais de 20 alunos avaliados que, a princípio, concorreriam para receber tanto o prêmio como o apoio. Mas o foco da presente análise é observar possíveis efeitos do recebimento do recurso para escolas apoiadas e premiadas, bem como um possível incentivo diferenciado para escolas com desempenho próximo ao daquelas premiadas.

Nesse sentido, nossa intenção foi acompanhar a evolução de uma série de indicadores educacionais (desempenho médio das escolas, medidas de equidade e taxas de participação dos alunos na avaliação Spaece-Alfa), verificando variações em seu comportamento entre os momentos anteriores e os posteriores ao início da política.

Uma noção fundamental para a elaboração das análises realizadas aqui corresponde à ideia de *contrafactual*. Resumidamente, considerando uma intervenção, política ou, mais genericamente, uma causa cujo impacto se deseja averiguar, representada por uma variável binária (indicando presença ou ausência da intervenção), o modelo *contrafactual*, sobre o qual se baseia a lógica dos estudos experimentais e quase-experimentais,²⁷ pressupõe a existência de dois estados causais bem definidos, para os quais todos os membros de uma população de interesse estão expostos – o tratamento, quando um caso é afetado pela intervenção; e o controle, quando o caso não é afetado (MORGAN; WINSHIP, 2012).

Idealmente, um único caso, ou grupo de casos, deveria assumir, num mesmo ponto do tempo, ambos os estados (tratamento e controle) para que o efeito ou impacto da intervenção pudesse ser calculado pela diferença simples entre os valores obtidos para os mesmos casos, simultaneamente expostos e não expostos à causa avaliada. Na prática, como é impossível atingir essa situação de comparabilidade ideal,

27 Para mais detalhes sobre desenhos experimentais e quase-experimentais, ver Campbell e Stanley (1963), Cook e Campbell (1979) e Shadish, Cook e Campbell (2002).

buscamos que dois ou mais grupos de comparação sejam equivalentes; alguns recebem a intervenção (grupos experimentais) outros não, sendo considerados grupos de controle (CANO, 2002; RAMOS, 2009).

No caso concreto das análises relacionadas ao “Prêmio Escola Nota Dez”, existem claramente dois grupos experimentais: o das *escolas premiadas*, com melhores resultados no IDE-Alfa; e o das *escolas apoiadas*, que receberam recursos por apresentarem os piores resultados nesse mesmo indicador. Basicamente, interessa avaliar se as *escolas premiadas*, assim como as *apoiadas*, apresentam evolução significativamente diferente de outras escolas não contempladas pela política, nos indicadores supracitados.

Assim, nosso grande desafio metodológico consiste em obter ao menos dois grupos de controle que sejam bem similares, em algumas características-chave, respectivamente, aos grupos de escolas premiadas e de escolas apoiadas.

Quando não é possível a solução metodologicamente ideal, que consiste em compor os grupos experimental e controle por atribuição aleatória, uma opção para obter grupos comparáveis é utilizar técnicas de pareamento estatístico (*matched sampling*), que procuram associar a unidades já definidas do grupo experimental uma ou mais unidades com características similares, formando o grupo de controle. São utilizadas uma ou mais variáveis percebidas como relevantes para a análise, para definir grupos de controle equalizados, construídos a partir da seleção de casos de uma amostra maior de candidatos (MORGAN; WINSHIP, 2007; RUBIN, 2006).

²⁸ Ver, por exemplo, o livro de Rubin (2006).

²⁹ Ver, por exemplo, o livro de Guo e Fraser (2009).

Existem inúmeras técnicas de pareamento estatístico.²⁸ Atualmente, os procedimentos mais utilizados consistem em pareamentos baseados nos chamados escores de propensão ou escores de propensidade (*propensity score matching*),²⁹ que agrupam controles a unidades do grupo experimental segundo uma probabilidade de pertencimento ao grupo experimental estimada *a priori*, com base em um conjunto determinado de variáveis (GUO; FRASER, 2009; RAMOS, 2009).

Com base nos trabalhos de Guo e Fraser (2009), Rosenbaum e Rubin (1983) e Sekhon (2011), realizamos um pareamento de acordo com os procedimentos apresentados a seguir, para

a formação dos grupos de escolas a serem utilizados como controle.

ESTIMATIVA DOS ESCORES DE PROPENSÃO

Tomando como variáveis resposta duas variáveis indicadoras que apontavam escolas que tinham ou não recebido premiação em algum dos três anos de interesse (2009, 2010 e 2011, com base nos seus resultados no IDE-Alfa em 2008, 2009 e/ou 2010), ou tinham ou não recebido apoio no mesmo período, foram ajustadas duas regressões logísticas estimando, respectivamente, as probabilidades de ser premiada ou apoiada, de cada uma das escolas presentes na base. Entre as variáveis explicativas empregadas nos modelos (ver Quadro 1),³⁰ constavam medidas de pré-teste, tais como as proficiências no Spaece-Alfa 2007 e 2008, localização e contexto territorial (microrregião da escola, ou se configura uma escola urbana ou rural) e outros indicadores escolares como a média do número de alunos matriculados no 2º ano e previstos para avaliação do Spaece-Alfa (2007-2012) e infraestrutura escolar. Foram também utilizados indicadores de contexto municipal, como a porcentagem de pais com alta escolaridade no município em que a escola está localizada e a renda *per capita* do município.³¹

PAREAMENTO DAS ESCOLAS

Com base nos escores de propensão estimados na regressão logística, a seleção das escolas para o grupo de controle foi realizada a partir de um algoritmo de pareamento que associa a cada escola premiada ou apoiada uma escola que lhe é semelhante, mas que não foi contemplada pela política entre 2009 e 2011, com base em seus resultados no IDE-Alfa entre 2008 e 2010, de acordo com o escore de propensão mais semelhante possível. Trata-se do pareamento denominado 1:1 – uma escola no grupo de controle associada a cada escola do experimental. O algoritmo escolhido usa o método do vizinho mais próximo (*nearest-neighbor matching*), sem reposição das unidades pareadas.³² As escolas de ambos os grupos foram primeiramente ordenadas pelo valor dos escores de propensão. A seguir, a primeira das escolas premiadas foi

³⁰ Não utilizamos variáveis referentes à composição do alunado no nível da escola (sexo, cor, escolaridade dos pais, nível socioeconômico), porque os alunos do 2º ano não respondem questionários contextuais. Tentamos utilizar a composição do alunado do 5º ano (cor, nível socioeconômico e escolaridade dos pais), no entanto, essas variáveis não estavam associadas ao desempenho médio dos alunos do 2º ano.

³¹ As variáveis no nível do município foram retiradas da amostra do Censo Demográfico 2010/IBGE.

³² Os procedimentos de pareamento foram realizados com a biblioteca “*matching*”, utilizando o aplicativo estatístico R. Para mais detalhes, ver Sekhon (2011).

selecionada e associada à escola não premiada que possui o valor mais próximo do escore de propensão. Se duas escolas do grupo de controle possuem o mesmo valor ocorre uma atribuição aleatória. Como o procedimento é sem repetição, todas as escolas já pareadas são removidas do conjunto de candidatas. Esse procedimento é realizado repetidas vezes, até que todas as escolas premiadas tenham seus respectivos controles. A mesma técnica foi realizada para as escolas apoiadas. Outra restrição imposta ao processo de seleção era que uma escola não poderia ser controle simultaneamente de uma escola premiada e de uma escola apoiada.

QUADRO 1 - Descrição das variáveis utilizadas no pareamento

VARIÁVEL	FONTE	DESCRIÇÃO
Proficiência 2º ano (2007)	Spaace (2007)	Proficiência média da escola - Spaace-Alfa 2007
Proficiência 2º ano (2008)	Spaace (2008)	Proficiência média da escola - Spaace-Alfa 2008
Número médio de alunos previstos para avaliação	Spaace (2007-2012)	Número médio de alunos matriculados no 2º ano e previstos para avaliação do Spaace-Alfa entre 2007 e 2012
Infraestrutura da escola	Censo Escolar (2008)	Medida contínua padronizada (média 0 e desvio-padrão 1) obtida a partir de análise fatorial das informações sobre a presença de sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, biblioteca/sala de leitura e equipamentos. Alpha de Conbrach = 0,857
Escolas urbanas	Censo Escolar (2008)	Localização da escola (1 = urbana, 0 = rural)
Microrregião	IBGE	Variável categórica com as microrregiões geográficas em que as escolas estão localizadas
Escolaridade dos chefes de domicílio (município)	Censo IBGE (2010)	Porcentagem de crianças no município matriculadas em escolas públicas no 2º ano cujo chefe do domicílio tem ao menos ensino médio completo
Renda <i>per capita</i> (município)	Censo IBGE (2010)	Renda <i>per capita</i> do município em que a escola está localizada

Fonte: Elaboração dos autores.

NOVOS GRUPOS DE CONTROLE

Além dos dois grupos experimentais e dos dois grupos de controle obtidos via pareamento, as escolas não pareadas foram divididas em outros dois grupos com base em suas probabilidades (escores de propensão) de receberem o prêmio ou serem apoiadas. Quando a probabilidade estimada de receber o prêmio era maior do que a de receber um apoio, a escola era classificada na categoria “Não pareada próxima às premiadas”; caso contrário, inseria-se a escola no grupo das

“Não pareadas próximas às apoiadas”. Esses grupos também foram utilizados nas análises.

A Tabela 1 traz um panorama das diferenças existentes entre os grupos de comparação constituídos, observando variáveis utilizadas no pareamento e também a proficiência média das turmas de 5º ano, na Prova Brasil. Fica nítida a maior proximidade dos grupos pareados entre si, bem como sua distinção em relação aos demais grupos. As escolas premiadas partem de um nível de proficiência maior, considerando-se os resultados do Spaece-Alfa em 2007 e 2008 (antes do início da política). Além disso, as escolas premiadas possuem menos alunos nas turmas de 2º ano, são menos urbanas e estão em municípios mais pobres. Ao contrário do que se poderia supor, essas escolas possuem ainda índices de infraestrutura menores do que as apoiadas. Tais resultados não são necessariamente novos e já haviam sido observados por Oliveira (2016). A autora constatou que municípios cearenses maiores e com alta renda (em especial a capital, Fortaleza) tinham mais escolas apoiadas do que premiadas no “Escola Nota Dez”.

TABELA 1 – Descrição das variáveis utilizadas no pareamento

	ESCOLAS						TOTAL
	PAREADAS APOIADAS	PAREADAS NÃO APOIADAS	NÃO PAREADAS PRÓXIMAS ÀS APOIADAS	NÃO PAREADAS PRÓXIMAS ÀS PREMIADAS	PAREADAS NÃO PREMIADAS	PAREADAS PREMIADAS	
VARIÁVEIS/ PAREAMENTO	MÉDIAS						
Proficiência - Spaeece (2007)	108,3	111,7	122,0	129,8	133,9	140,7	123,5
Proficiência - Spaeece (2008)	102,5	109,0	120,3	139,9	154,0	174,8	131,0
Número de alunos	74,4	77,0	57,6	53,3	48,4	48,5	60,3
Infraestrutura escolar	0,78	0,88	0,47	0,31	0,40	0,38	0,55
Escola em área urbana	79,8%	78,5%	78,2%	81,3%	72,9%	75,8%	77,7%
Escol. chefes nos municípios	12,4%	12,6%	11,8%	11,9%	11,1%	10,9%	11,8%
Renda <i>per capita</i> municipal	408,3	417,8	295,4	270,6	249,1	249,7	317,5
TAMANHO DA AMOSTRA	223	223	358	139	207	207	1357
	16,4%	16,4%	26,4%	10,2%	15,3%	15,3%	100,0%
PROFIC. 5º ANO/ PROVA BRASIL	MÉDIAS						
Matemática (2007)	155,4	160,8	157,4	158,7	157,4	159,8	158,1
Língua Portuguesa (2007)	171,6	175,6	172,2	173,1	171,8	175,0	173,1
TAMANHO DA AMOSTRA	154	163	258	93	137	141	946
	16,3%	17,2%	27,3%	9,8%	14,5%	14,9%	100,0%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Spaeece-Alfa, Censo Escolar/Inep e Prova Brasil/Inep.

Outra constatação interessante é que as diferenças observadas entre os grupos na proficiência do 2º ano não foram encontradas nas médias calculadas para o 5º ano, com dados da Prova Brasil, independentemente de vislumbrarmos os resultados de matemática ou língua portuguesa. Para esses indicadores, os pontos de partida da série histórica (no ano de 2007) são bastante similares entre os grupos de comparação, sejam experimentais ou de controles.

EFEITOS DO IDE-ALFA E “PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ” SOBRE INDICADORES

Basicamente, o objetivo das análises foi observar o impacto do “Prêmio Escola Nota Dez” (premiação e apoio), nos primeiros anos da política dessa responsabilização – 2009, 2010 e 2011 (com base nos resultados das escolas em 2008, 2009 e 2010). Nesses anos, o prêmio estava atrelado ao IDE-Alfa, ou seja, ao desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Esse período é metodologicamente interessante pelo fato de o impacto dos recursos destinados às escolas (via premiação ou apoio) se restringir ao 2º ano. A partir de 2011, a política passou também a destinar recursos a escolas com base nos resultados do 5º ano, o que deixa as análises mais complexas e as inferências mais confusas de interpretar. Além disso, os valores dos recursos distribuídos para as escolas foram mais baixos a partir de 2011, o que introduz a possibilidade de trabalhar com uma lógica de dose-resposta. Tais análises deverão ser realizadas em um próximo trabalho.

Considerando-se as características supramencionadas do IDE-Alfa e do “Prêmio Escola Nota Dez”, bem como as evidências observadas em estudos anteriores, esperávamos encontrar algumas tendências e associações e, assim, pudemos antecipar algumas hipóteses.

No que diz respeito ao desempenho, esperávamos encontrar um efeito positivo tanto para escolas premiadas quanto para as apoiadas. Em suma, presumimos que o recebimento de recursos pelas escolas, via premiação ou apoio, se traduza numa posterior elevação da proficiência média dessas escolas. No entanto, supõe-se um impacto mais acentuado nas escolas premiadas, já que estas recebem uma quantia maior de recursos e podem, já com a primeira parcela do prêmio, bonificar seus professores. Adicionalmente, tais recursos deveriam afetar a rotina e o clima de toda a escola, não apenas das séries contempladas pela avaliação, de modo que efeitos devem ser constatáveis não apenas no 2º ano, mas também no 5º ano do ensino fundamental – aparecendo nas análises dos dados da Prova Brasil. Esperávamos um efeito ainda maior para as escolas que, durante o período analisado, receberam a premiação e o apoio duas ou mais vezes.

Também esperamos encontrar efeitos no desempenho das escolas com características próximas às escolas premiadas, se comparadas com aquelas que têm menor expectativa de receber recursos, ou seja, escolas com desempenho de partida intermediário. Como somente as 150 escolas com maior desempenho recebem prêmio, podemos supor mudanças de práticas ou maior incentivo nas escolas que estão próximas ao ponto de corte (IDE-Alfa maior ou igual a 8,5), o que não deveria ocorrer entre aquelas que apresentam um indicador muito distante desse ponto e que talvez não julguem possível alcançar tal meta.

Uma lógica similar à colocada anteriormente, mas com efeitos negativos, poderia ocorrer com escolas próximas de serem apoiadas: a adoção da estratégia de piorar seu desempenho para receber o apoio destinado às piores escolas. No entanto, acreditamos que seja uma hipótese menos plausível pelo ônus que implicaria tal decisão. Primeiramente, estar entre as piores escolas traz a possibilidade de uma rotulagem negativa, passando atestado de má qualidade do trabalho desenvolvido pelo corpo docente e administrativo e, possivelmente, resultando na estigmatização da instituição e de seus alunos e profissionais. Ademais, as escolas apoiadas têm necessariamente que receber, além do apoio financeiro, um apoio técnico, passando a ser acompanhada por uma das escolas premiadas. É plausível pensar que tal situação seja percebida por diretores e diretoras como intromissão e comprometimento da autonomia escolar. Por fim, o recebimento da totalidade do apoio financeiro está vinculado a uma série de condicionalidades. Assim, a decisão de jogar desse modo com a regra da política, baixando o desempenho da escola, não seria uma decisão tão fácil de ser tomada, numa avaliação entre custos e benefícios.

Esperávamos ainda observar um aumento das desigualdades no desempenho das escolas premiadas e apoiadas. Como nos três primeiros anos o indicador utilizado no programa não continha uma dimensão de equidade, ensinar somente uma parte dos alunos, os mais próximos da média, poderia ser uma estratégia adotada pelas escolas para aumentar seus indicadores, garantindo o recebimento da segunda

parcela do prêmio. A mesma estratégia estaria disponível para escolas com características e desempenho próximos aos das escolas premiadas, na tentativa de ganhar o prêmio. Por fim, como taxa de participação é uma das dimensões do IDE-Alfa, esperamos observar um aumento nesse indicador, o que deve ocorrer especialmente para as escolas premiadas, para as apoiadas e para aquelas com características e desempenho próximos aos das escolas premiadas.

As próximas seções trazem gráficos com séries históricas elaboradas para os indicadores educacionais já mencionados, visando mostrar como a evolução dessas diferentes medidas se comporta para os seis grupos de comparação constituídos. Além dos gráficos, foram ajustados modelos de regressão múltipla para estimar o impacto de uma escola ter sido premiada ou apoiada. A especificação desses modelos é relativamente simples, uma vez que incorporam apenas uma variável de pré-teste (o resultado do indicador defasado para um ano anterior à implementação da política) e variáveis indicadoras do grupo (de tratamento ou controle) ao qual as escolas pertencem.³³

Para cada um dos cinco indicadores educacionais observados,³⁴ foram obtidos dois conjuntos de modelos de regressão para avaliar o impacto do “Prêmio Escola Nota Dez” no que tange à premiação (amostra 1), depois em relação ao apoio (amostra 2). As amostras utilizadas são formadas pelas escolas que se beneficiaram diretamente da política, premiadas ou apoiadas, pelas escolas que compunham seus respectivos grupos de controle (selecionadas por pareamento estatístico), além de escolas não pareadas – separadas, com base em seus escores de propensão, em escolas com perfil mais próximo das escolas premiadas ou das apoiadas. Variáveis dicotômicas indicam o pertencimento a uma das três categorias: grupo experimental (premiadas ou apoiadas); grupo de controle pareado; e grupo de controle não pareado. As escolas presentes no grupo de controle formado por pareamento têm sua variável dicotômica omitida, funcionando como categoria de referência. Estas são comparadas tanto com as escolas beneficiadas (dando uma estimativa do efeito da política) como com as não pareadas.

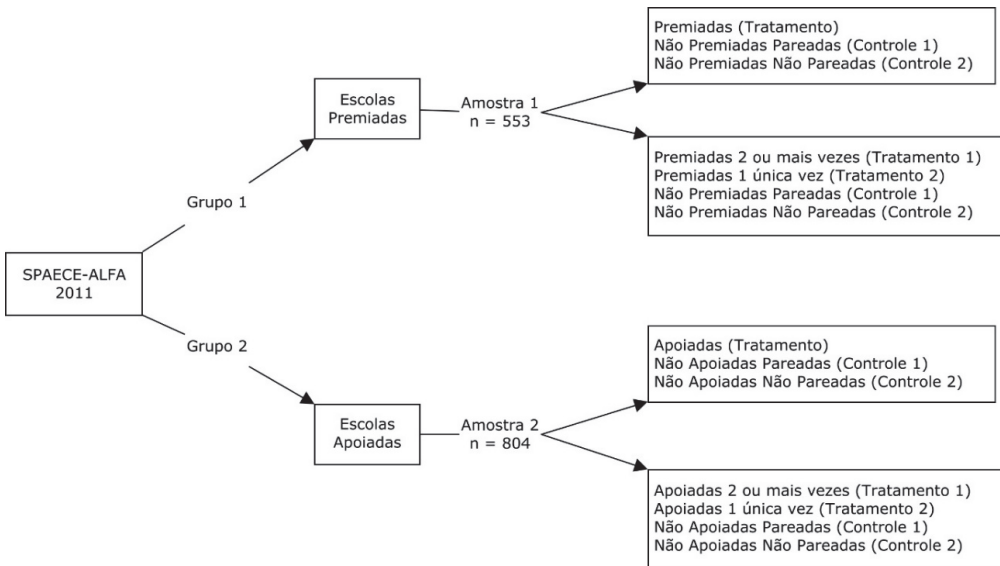
33 Antes de avaliar o efeito médio dessa política sobre a totalidade das escolas públicas do estado do Ceará, as análises se preocuparam em elucidar o fato específico de uma escola receber os recursos relacionados à premiação ou ao apoio. No campo da avaliação de políticas públicas, programas e projetos são comuns e já consolidadas as análises que abarcam apenas dois pontos no tempo (antes e após a implementação de uma dada intervenção), seja com desenhos experimentais ou quase-experimentais. Nesse sentido, consideramos que os modelos de regressão utilizados suprem os objetivos do artigo: explorar e apresentar evidências sobre a eficácia de certos componentes da política de responsabilização escolar cearense. Acreditamos que modelos estatísticos específicos para dados longitudinais poderiam oferecer novas evidências sobre os efeitos e mecanismos associados ao funcionamento da política. Esses serão realizados em análises posteriores.

34 Desempenho no 2º ano (Spaace-Alfa 2011) e no 5º ano (Prova Brasil 2011 - língua portuguesa e matemática), desvio-padrão da proficiência do Spaace-Alfa e taxa de participação na mesma avaliação.

Adicionalmente, foram estimados modelos levando em conta o número de vezes que se recebeu um prêmio ou apoio. As escolas que receberam a intervenção foram divididas em outros dois grupos, segundo o número de prêmios (ou apoios) recebidos: uma única vez ou mais de uma vez. Tais modelos dão às análises uma perspectiva de dose-resposta e oferecem evidências sobre os efeitos de diferentes níveis de intensidade da intervenção. Em suma, foram ajustadas quatro regressões para cada indicador,³⁵ como mostra a Figura 1, que exemplifica os modelos estimados para a proficiência no 2º ano (Spaace-Alfa 2011).

35 Considerando as limitações de espaço do presente trabalho, nem todos os modelos estatísticos serão dispostos. Seus resultados, entretanto, serão comentados e discutidos nas seções posteriores.

FIGURA 1 – Modelos de regressão ajustados para Spaace-Alfa 2011



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Censo Escolar e Spaace-Alfa.

IMPACTOS SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR: SPAECE-ALFA E PROVA BRASIL

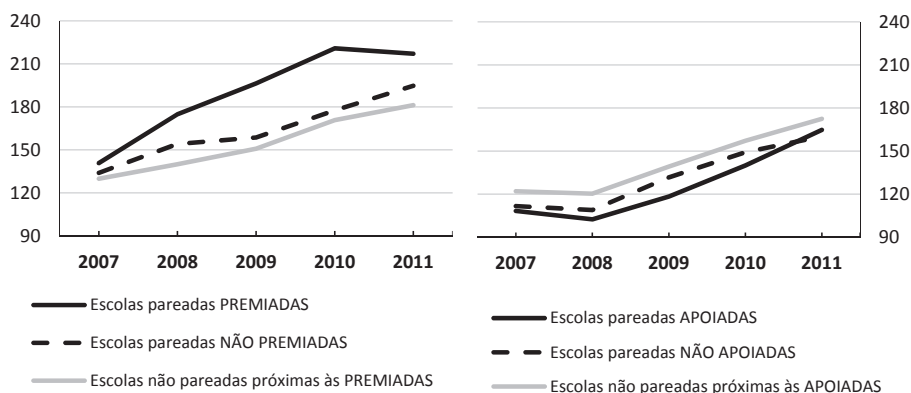
O “Prêmio Escola Nota Dez” começou a vigorar em 2009. Nesse ano, a primeira parcela dos recursos destinados às premiações e apoios foi repassada às escolas com base nos resultados do IDE-Alfa de 2008. A segunda parcela foi repassada em 2010. Nos anos posteriores, mais escolas receberam os

recursos, acumulando novas unidades ao conjunto de escolas contempladas pela política.

Como as escolas recebem os recursos em momentos distintos, mudanças no nível ou padrão das séries históricas não são tão simples de serem visualizadas, como num desenho clássico de séries temporais interrompidas (SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002). O padrão que se pretende detectar, na busca por evidências sobre o efeito da política, é um distanciamento progressivo das séries dos grupos experimental e controle com o passar do tempo.

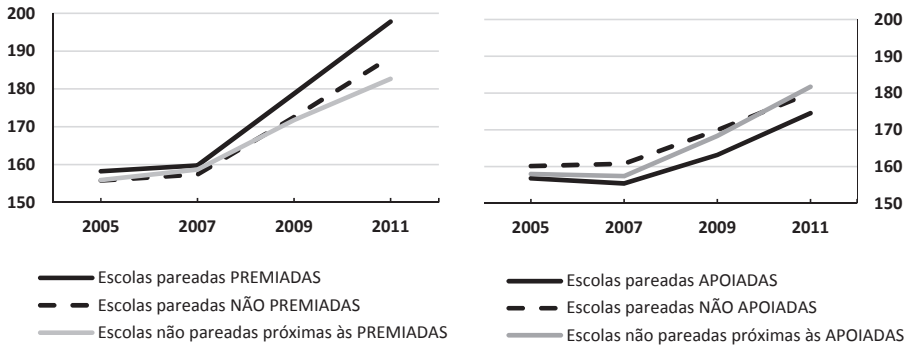
No Gráfico 1, que traz a evolução da proficiência em língua portuguesa (no Spaece-Alfa), é possível ver essa separação das séries históricas para as escolas premiadas. As séries partem de um ponto similar, mas se distanciam com o tempo, embora haja uma desaceleração desse movimento de 2010 para 2011. Há uma tendência mais geral de crescimento do desempenho, que pode, inclusive, corresponder a um efeito global da política de responsabilização, mas o mais relevante é a evolução diferenciada das escolas premiadas. O mesmo não é observado para as escolas apoiadas, cujo padrão da evolução é muito similar em relação ao comportamento dos grupos de controle. No Gráfico 2, o mesmo tipo de padrão é visualizado quando se consideram os resultados da Prova Brasil. O fato de a série ser bienal torna ainda mais evidente as diferenças das escolas premiadas.

GRÁFICO 1 - Proficiência em língua portuguesa no Spaece-Alfa



Fonte: Spaece-Alfa.

GRÁFICO 2 – Proficiência em língua portuguesa na Prova Brasil



Fonte: Prova Brasil/Inep.

36 Os modelos de regressão linear descrevem a associação ou a relação linear entre duas variáveis, uma variável resposta (ou variável dependente) cuja variação estaria condicionada pelo comportamento de uma ou mais variáveis explicativas (ou independentes). Especificamente nas análises que se preocupam com inferências causais, a associação entre as variáveis explicativa e resposta pode ser interpretada como uma estimativa do impacto da intervenção social analisada. Nesse sentido, os coeficientes de regressão calculados descrevem o efeito ou impacto das premiações ou apoios do “Prêmio Escola Nota Dez” sobre os indicadores educacionais analisados – medidas de desempenho, equidade e taxa de participação das escolas.

Para estimar o impacto do “Prêmio Escola Nota Dez” sobre o desempenho escolar, 12 modelos de regressão³⁶ foram ajustados, considerando três indicadores de desempenho, para os grupos de escolas premiadas (Tabela 2) e apoiadas (Tabela 3). As análises avaliaram o impacto das premiações em relação às escolas do grupo de controle obtido por pareamento e também observaram os coeficientes desse último grupo em relação às escolas que não foram pareadas.

Complementando a informação dos gráficos apresentados, com os quais pretendemos observar o comportamento dos indicadores ao longo dos anos e, mais especificamente, verificar quaisquer distanciamentos que possam ser atribuíveis à implementação do “Prêmio Escola Nota Dez”, os modelos de regressão tentam estabelecer o impacto dessa política a partir da comparação dos resultados escolares entre as escolas premiadas (e apoiadas) e seus respectivos grupos de controle, constituídos por pareamento. Uma vez que tais grupos de controle podem ser entendidos como contrafactuais válidos, os modelos de regressão devem oferecer uma boa estimativa do impacto da política nas escolas. Os modelos também incluem como variável explicativa a própria variável dependente defasada num momento anterior à implementação da intervenção (para o ano de 2007). Tal variável serve como uma medida de pré-teste, controlando diferenças entre grupos que existiam num primeiro momento.

As regressões reiteraram o que foi antes constatado nos gráficos, isto é, um efeito positivo³⁷ das premiações, que pode ser verificado tanto para os modelos que trataram do Spaece como para aqueles que utilizaram dados da Prova Brasil. No que diz respeito ao efeito sobre o Spaece-Alfa, o fato de uma escola ter sido premiada eleva sua proficiência, em média, 22 pontos, em relação às escolas do grupo controle. Adicionalmente, modelos similares aos apresentados na Tabela 2, mas separando as escolas que receberam o prêmio uma vez daquelas que o receberam duas ou três vezes, indicaram aumento mais elevado no desempenho das escolas que foram premiadas mais de uma vez no período analisado. Essas últimas apresentaram um incremento médio de 41 pontos, em relação às escolas do grupo de controle, contra 14 pontos das escolas que receberam o prêmio uma única vez.

Uma tendência similar foi observada no que diz respeito aos resultados da Prova Brasil, com um incremento médio para as escolas premiadas de 7 pontos nas provas de língua portuguesa e de 10 pontos em matemática, em comparação com as escolas do grupo de controle. Esses resultados, contudo, parecem restringir-se às escolas que receberam mais de uma premiação. De fato, as escolas premiadas duas ou mais vezes apresentaram um incremento médio de 18 pontos nas provas de língua portuguesa e de 23 pontos nas provas de matemática, enquanto aquelas com uma única premiação não obtiveram coeficientes significativos. Os resultados observados para o 5º ano sugerem certo transbordamento dos efeitos do prêmio para toda a escola, sobretudo, no caso de premiações recorrentes.

Por outro lado, as escolas não pareadas, mas com características mais próximas das escolas premiadas, apresentaram uma proficiência em média 13 pontos inferior àquela das escolas pareadas no grupo de controle (que não receberam o prêmio). Logo, existe alguma evidência para corroborar a hipótese de que a própria expectativa da premiação atua como fator motivador, que pode provocar, nas escolas pareadas do grupo de controle, um crescimento diferencial da proficiência menor do que o registrado pelas escolas premiadas, mas superior àquele que ocorre nas escolas dispostas no meio da distribuição, com menor possibilidade de premiação.

37 Um efeito positivo (representado por uma estatística com valor maior do que zero) indica uma relação diretamente proporcional, ou seja, a implementação do programa eleva o indicador educacional da escola, em relação às escolas que não receberam uma premiação ou apoio. Um efeito negativo reflete uma relação inversamente proporcional entre as variáveis, isto é, a presença da intervenção implica uma redução no indicador educacional observado. O valor do coeficiente de regressão representa o incremento (ou decréscimo) esperado no indicador educacional, devido à implementação da política (o recebimento de uma premiação ou apoio), mantidas constantes as variações dos demais indicadores presentes no modelo, que servem como controles estatísticos.

Os modelos para o impacto do “Prêmio Escola Nota Dez” sobre a proficiência das escolas apoiadas não trouxeram qualquer evidência que ajudasse a corroborar a hipótese de um impacto positivo da política. Nos três indicadores observados, as relações entre a implementação da política e o desempenho escolar não foram significativas.³⁸ Os efeitos não foram significativos independentemente do número de vezes que as escolas foram apoiadas.

TABELA 2 - Regressão para indicadores de proficiência - escolas premiadas

VARIÁVEIS	PROFICIÊNCIA SPAECE-ALFA		PROVA BRASIL ¹ LÍNGUA PORTUGUESA		PROVA BRASIL ¹ MATEMÁTICA	
	B	ERRO PADRÃO	B	ERRO PADRÃO	B	ERRO PADRÃO
Escolas premiadas	21,08***	3,93	6,93**	2,28	10,00**	3,19
Não pareada próxima das premiadas	-13,24**	4,38	-7,19**	2,44	-10,34**	3,41
Desempenho em 2007	-0,078+	0,043	0,405***	0,07	0,396***	0,09
Constante	184,20***	6,35	114,28***	9,76	134,07***	14,67
Número de observações	553		421		421	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Spaece-Alfa e Prova Brasil/Inep.

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,10

[1]: Nas análises realizadas com dados da Prova Brasil, o acesso ao questionário contextual, aplicado em conjunto com a avaliação, permitiu estimar medidas de nível socioeconômico dos alunos e, por conseguinte, das escolas. Assim, os modelos para proficiência em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil incluem como variável de controle um indicador que representa o percentual de responsáveis por alunos com alta escolaridade. Como essa variável apresentava casos sem informações, sua inclusão reduziu a amostra de 553 para 421 escolas, no caso das premiadas e de 804 para 669 escolas, no caso das apoiadas.

TABELA 3 - Regressão para indicadores de proficiência - escolas apoiadas

VARIÁVEIS	PROFICIÊNCIA SPAECE-ALFA		PROVA BRASIL ¹ LÍNGUA PORTUGUESA		PROVA BRASIL ¹ MATEMÁTICA	
	B	ERRO PADRÃO	B	ERRO PADRÃO	B	ERRO PADRÃO
Escolas apoiadas	4,72	3,47	-1,83	1,55	-1,89	1,87
Não pareada próxima das apoiadas	11,61***	3,15	2,64*	1,34	3,61*	1,63
Desempenho em 2007	0,06	0,04	0,24***	0,05	0,24***	0,06
Constante	153,50***	5,2	133,63***	7,12	144,90***	9,58
Número de observações	804		669		669	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Spaece-Alfa e Prova Brasil/Inep.

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,10

IMPACTOS SOBRE A EQUIDADE

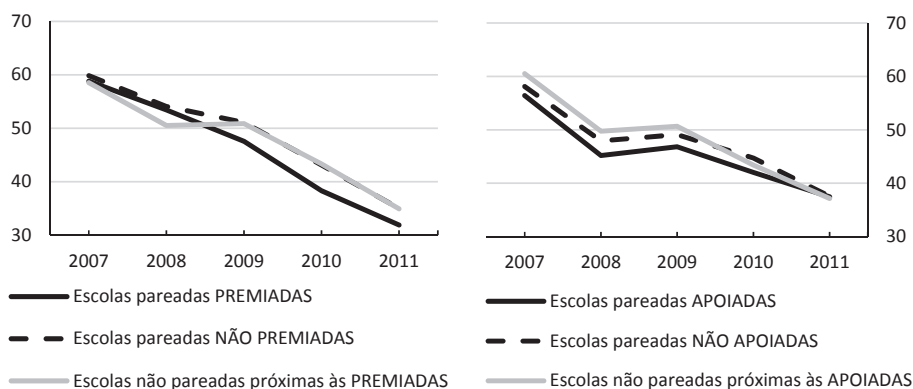
Um dos possíveis efeitos perversos das políticas de responsabilização reside no fato de que, em alguns casos, as tentativas de elevar os índices monitorados podem conduzir gestores, diretores e professores a políticas e práticas geradoras de desigualdades. Tendo em mente essa ameaça, alguns dos indicadores mais recentes procuraram incorporar em suas métricas componentes cujo intuito era controlar esses desvios de finalidade.

No caso do Ceará, no período observado neste estudo, não havia no IDE-Alfa qualquer preocupação com a dimensão equidade, o que nos fez supor que o aumento do desempenho viria acompanhado do crescimento da desigualdade dentro das escolas. Contrariando tais expectativas, o que se percebeu entre as escolas premiadas que, como visto anteriormente, tiveram um aumento significativo na proficiência foi uma redução da desigualdade intraescolar, expressa pela queda relativa do desvio-padrão da proficiência.

No Gráfico 3 é possível observar uma tendência geral de diminuição da variabilidade nas pontuações no interior das escolas. Essa tendência é mais pronunciada entre as escolas premiadas e mais suave nas escolas apoiadas e seus controles. Na comparação com os grupos de controle, percebe-se a partir de 2009 uma diferenciação nos padrões das séries históricas dos grupos experimentais e controles, com padrões diferentes entre premiadas e apoiadas. Para as primeiras há uma redução das desigualdades superior à registrada no grupo de controle, enquanto para as segundas verifica-se leve crescimento que aproxima as séries das escolas apoiadas e não apoiadas.

38 A significância estatística, num modelo de regressão, passa por testar a hipótese nula de que o efeito estimado da intervenção é diferente (maior ou menor) do que zero. Para tanto, verifica-se a probabilidade (estatística "p-valor") de o efeito estimado ter ocorrido ao acaso. Quando as estatísticas "p-valor" são muito elevadas, não há evidências empíricas suficientes para aceitar que o efeito registrado reflete um impacto real da política, diferente de zero. Em contrapartida, valores pequenos do "p-valor" indicam que seria muito pouco provável observar ao acaso certa magnitude de efeito, se este, de fato, não existisse. Os pontos de corte para avaliar a significância estatística são chamados de nível de significância. O valor mais amplamente utilizado é 0,05, de modo que valores inferiores a esse limite são estatisticamente significativos. Podem ser considerados, entretanto, outros limites, como 0,001 ou 0,01 (valores mais conservadores e mais exigentes) ou 0,10 (um valor menos conservador, com o qual é mais fácil de verificar significância estatística). No presente estudo, esses quatro níveis de significância foram sinalizados ao lado das estimativas dos efeitos. A ausência de qualquer marcador indica que o resultado estimado não foi estatisticamente significativo.

GRÁFICO 3 - Desvio-padrão da proficiência no Spaece-Alfa



Fonte: Spaece-Alfa.

As análises multivariadas corroboram os achados relatados acima, mostrando, primeiramente, a redução estatisticamente significativa do desvio-padrão para as escolas premiadas, em relação ao seu grupo de controle, bem como a inexistência de diferenças nas desigualdades entre escolas não premiadas e as não pareadas, que podem ser entendidas como um único grupo de controle. Tomando a dispersão da proficiência como medida de desigualdade dentro das escolas, isso significa dizer que, de modo geral, as escolas premiadas tornaram-se internamente menos desiguais se comparadas com as do grupo de controle. No entanto, nos modelos estimados separando as escolas premiadas mais de uma vez daquelas que receberam o prêmio apenas uma vez, o efeito sobre a equidade somente foi observado para as premiadas mais de uma vez durante os três anos analisados.

No caso das escolas apoiadas parece não haver diferenças significativas em relação aos grupos de controle, indicando a inexistência de impacto dos apoios sobre a desigualdade. A mesma tendência foi observada nos modelos que separaram as escolas que receberam o apoio duas ou três vezes daquelas que receberam somente uma vez.

TABELA 4 - Regressão para o desvio-padrão da proficiência no Spaece-Alfa

VARIÁVEIS	B	ERRO PADRÃO	VARIÁVEIS	B	ERRO PADRÃO
Escolas premiadas	-3,02**	1,05	Escolas apoiadas	-0,011	0,863
Não pareada próxima das premiadas	0,032	1,18	Não pareada próxima das apoiadas	-0,482	0,779
Desempenho em 2007	0,076	0,038	Desempenho em 2007	0,4	0,026
Constante	30,41***	2,39	Constante	35,238***	1,646
Número de observações	553		Número de observações	804	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Spaece-Alfa.

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,10.

IMPACTOS SOBRE A PRESENÇA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

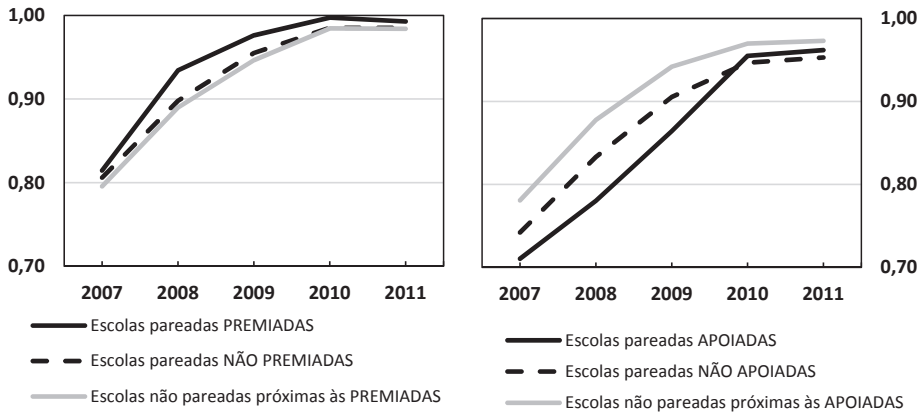
Como visto, a taxa de participação é um dos indicadores que compõem o IDE-Alfa, sendo uma característica que confere singularidade ao indicador cearense. No Gráfico 6, observa-se que a proporção de alunos que participavam das avaliações cresceu rapidamente entre 2007 e 2011.

Para o grupo das escolas premiadas, as diferenças em relação aos grupos de controle surgem em 2008, antes mesmo da implementação da política de premiações. Tal situação poderia indicar certa apropriação, pelas escolas municipais mais eficazes do Ceará, das ferramentas e informações oferecidas pela avaliação educacional e expressar ainda o reconhecimento de suas possibilidades para a gestão dos cotidianos educacionais. Já em 2010, quase a totalidade dos alunos comparecia às avaliações externas nas escolas premiadas, de modo que alguns poucos alunos faltantes seriam suficientes para diminuir a probabilidade de estar ou não entre as escolas premiadas.

Entre as escolas apoiadas, as taxas de participação eram cerca de 10 pontos percentuais menores do que as registradas nas escolas premiadas, em 2007, e se aproximavam de 100% em 2011. Mais uma vez, a tendência de crescimento das taxas de participação é anterior à implementação da política de premiações. No entanto, é possível observar a partir de 2009 uma mudança na tendência das escolas apoiadas que não foi acompanhada pelas séries dos grupos de

controle. Assim, a implementação do “Prêmio Escola Nota Dez” parece ter certo impacto tanto para as escolas premiadas como para as apoiadas, mas o impacto é mais claro para as últimas.

GRÁFICO 4 - Proporção da participação dos alunos nas avaliações externas



Fonte: Spaece-Alfa.

Os modelos de regressão múltipla confirmaram as impressões obtidas pela análise dos gráficos e apontaram um aumento na participação, expressa pela proporção de alunos presentes na avaliação para as premiadas. Novamente, esse impacto foi mais acentuado nas escolas com mais de uma premiação. Um pequeno impacto sobre as taxas de participação também foi detectado no que se refere às escolas apoiadas. Aqui também houve um ligeiro aumento na taxa de participação em relação ao registrado no grupo de controle. Contudo, nos modelos que separam as escolas que receberam o apoio duas ou mais vezes daquelas que receberam somente uma vez, esse impacto restringe-se às escolas apoiadas uma única vez. Além disso, as escolas que não faziam parte do grupo de controle (não pareadas), mas que tinham perfil próximo ao das escolas apoiadas, também acusaram um aumento significativo nas taxas de participação.

TABELA 5 – Modelos de regressão para proporção de alunos presentes na avaliação externa

VARIÁVEIS	B	ERRO PADRÃO	VARIÁVEIS	B	ERRO PADRÃO
Escolas premiadas	0,007*	0,003	Escolas apoiadas	0,012*	0,005
Não pareada próxima das premiadas	-0,001	0,003	Não pareada próxima das apoiadas	0,016***	0,005
Taxa de participação em 2007	-0,040***	0,012	Taxa de participação em 2007	0,103***	0,017
Constante	0,953***	0,01	Constante	0,877***	0,013
Número de observações	553		Número de observações	804	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Spaece-Alfa.

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas ainda são preliminares e restringem-se aos primeiros anos de funcionamento do “Prêmio Escola Nota Dez”. Os resultados indicam, como esperado, um aumento no desempenho das escolas premiadas e das escolas pareadas não premiadas. Embora o IDE-Alfa não apresentasse uma preocupação com a dimensão de equidade nos primeiros anos do prêmio, os resultados não sugeriram aumento na dispersão das proficiências entre as escolas premiadas (em busca da segunda parcela do prêmio) ou entre as escolas pareadas não premiadas (com maiores chances de concorrer ao prêmio em anos subsequentes). Observou-se uma tendência contrária à esperada: diminuição da dispersão das proficiências para as escolas premiadas.³⁹ No entanto, não encontramos esses efeitos (diminuição ou aumento da dispersão das proficiências) para as escolas que receberam apoio financeiro, quando comparadas com aquelas pareadas não apoiadas.

Uma particularidade do indicador utilizado para alocação de recursos no estado do Ceará – a dimensão referente à taxa de participação – parece inibir as práticas de exclusão de alunos. Observamos um efeito positivo na taxa de participação tanto para as escolas premiadas como para as apoiadas. Assim, mesmo sendo foco de uma política de alta consequência, o IDE-Alfa não parece ser inflado por tal uso.

39 Análise similar foi realizada estimando-se a porcentagem de alunos nos níveis suficiente e adequado de proficiência no Spaece-Alfa. Os resultados indicaram tendências na mesma direção: aumento da porcentagem de alunos nos níveis suficiente e adequado de proficiência nas escolas premiadas e ausência de efeito estatisticamente significativo para escolas apoiadas.

O presente trabalho focalizou somente o efeito marginal do uso de um dos indicadores de qualidade do estado do Ceará para alocação de recursos/bonificação salarial. Os resultados descritivos apresentados nos gráficos sugerem um aumento no desempenho das escolas de todos os grupos, mas a investigação do efeito global do “Prêmio Escola Nota Dez” não foi foco deste estudo. Os resultados encontrados mostram que o recebimento do prêmio foi acompanhado por um efeito positivo sobre a proficiência média das escolas. Também sugerem um incentivo diferenciado sobre as escolas de acordo com sua proficiência de partida, isto é, os incentivos do programa parecem mais fortes para as escolas mais semelhantes àquelas premiadas e que talvez tenham maiores chances e expectativas de alcançar a meta e de receber o prêmio. No entanto, tal tendência (efeito positivo sobre a proficiência) não foi verificada nas análises que focalizaram as escolas apoiadas. Na mesma direção das análises de Alves *et al.* (2016) e Carneiro (2015), o presente estudo parece indicar que o apoio técnico-financeiro não se mostra suficiente para promover melhoria na proficiência dos alunos das escolas de baixo rendimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; ELACQUA, G.; MARTÍNEZ, M.; SANTOS, H. Efeitos do Plano de Desenvolvimento das Escolas nos resultados escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, jan./abr. 2016.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRESOLIN, A. *Análise de resultados intermediários das políticas de bônus em escolas públicas estaduais brasileiras*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja Califórnia, v. 1, n. 1, p. 93-109, jan. 2008.
- BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 1, p. 17-79, 2011.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. Experimental and quasi-experimental designs of research. In: GAGE, N. L. *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.

CANO, I. *Introdução à avaliação de programas sociais*. São Paulo: FGV, 2002.

CARNEIRO, D. R. F. *Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez*. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Curso de Pós-Graduação em Economia (Caen), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CARNEIRO, D. R. F.; IRFFI, G. Política de incentivos à escola melhora a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. In: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 10., Fortaleza, 2014. *Anais...* Fortaleza: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – Ipece –, 2014.

CEARÁ. Lei n. 14.371 de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-alfa), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano I, n. 111, 19 de junho de 2009a.

CEARÁ. Decreto n. 29.896 de 16 de setembro de 2009. Regulamenta a Lei n. 14.371, de 19 de junho de 2009, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 174, 17 de setembro de 2009b.

CEARÁ. Lei n. 14.580 de 21 de dezembro de 2009. Altera dispositivos da Lei n. 14.371, de 19 de junho de 2009. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano 1, n. 241, 28 de dezembro de 2009c.

CEARÁ. Lei n. 15.052 de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano III, n. 235, 12 de dezembro de 2011a.

CEARÁ. Lei n. 14.949 de 27 de junho de 2011. Acrescenta dispositivo à Lei n. 14.371/2009 e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano III, n. 127, 5 de julho de 2011b.

CEARÁ. Decreto n. 30.797 de 29 de dezembro 2011. Regulamenta a Lei n. 15.052, de 06 de dezembro de 2011, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos do ensino fundamental, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, série 3, ano III, n. 249, 30 de dezembro de 2011c.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-Alfa e +5*, 2012: relatório estadual. Fortaleza: SEB, 2012.

COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, 2013.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. High stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality? *Teachers College Records*, New York, v. 106, n. 6, p. 1145-1176, 2004.

FERRAZ, C. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade, e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: GIAMBIAGI, F.; HENRIQUES, R.; PESSOA, S.; VELOSO, F. (Org.). *Educação no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2009.

FERRAZ, C.; BURNS, B. Paying teachers to perform: the impact of bônus pay in Pernambuco, Brazil. In: SREE SPRING 2012 CONFERENCE. Washington, DC, 2012.

FERREIRA, F. H. G.; GIGNOUX, J. The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *The World Bank Economic Review*, v. 28, n. 2, p. 210-246, June 2014.

FIGLIO, D.; LOEB, S. School accountability. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (Ed.). *Handbook in economics of education*. North-Holland: Elsevier, 2011. v. 3

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

GIMENES, N.; SILVA, V. G.; PRÍNCIPE, L.; LOUZANO, P.; MARICONI, G. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, maio/ago. 2013.

GORARD, S.; HORDOSY, R.; SIDDIQUI, N. How unstable are 'school effects' assessed by a value-added technique? *International Education Studies*, North York, v. 6, n. 1, p. 1-9, Jan. 2013.

GUO, S. Y.; FRASER, M. W. *Propensity score analysis: statistical methods and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series, 12).

HEILIG, J. V.; DARLING-HAMMOND, L. Accountability Texas-Style: the progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Los Angeles, v.30, n. 2, p. 75-110, June 2008.

HSIEH, C.; URQUIOLA, M. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, v. 90, n. 8, p. 1477-1503, Sept. 2006.

KOSLINSKI, M. C.; CARRASQUEIRA, K.; ANDRADE, F. M.; CUNHA, C. P. Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da política do município do Rio de Janeiro. In: CAVALIERI, A. M.; SOARES, A. J. *Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Mauad, 2015.

LADD, H. F. School-based educational accountability systems: the promise and the pitfalls. *National Tax Journal*, Washington DC, v. 54, n. 2, p. 385-400, June 2001.

LEE, V. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-43.

LIU, J.; CHARLEY, E.; FULLER, E. Evaluating principals: an analysis of current state strategies. In: UCEA CONVENTION, 27., 2013. Indianapolis: University Council Educational Administration, 2013.

MORGAN, S. L.; WINSHIP, C. *Counterfactuals and causal inference: methods and principles for social research*. Cambridge: Cambridge University, 2007.

MORGAN, S. L.; WINSHIP, C. Bringing context and variability back into causal analysis. In: KINCAID, H. (Ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Social Science*. Oxford: Oxford University, 2012.

OLIVEIRA, L. X. de. *Políticas de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio "Escola Nota Dez"*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, abr./jun. 2015.

PONTUAL, T. *Remuneração por mérito, desafio para a educação*. São Paulo: Fundação Lemman, 2008.

RAMOS, M. Aspectos conceituais e metodológicos da avaliação de políticas e programas sociais. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 32, p. 95-114, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014.

ROSENBAUM, P. R.; RUBIN, D. B. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, Oxford, v. 70, n. 1, p. 41-55, abr. 1983.

RUBIN, D. B. *Matched sampling for casual effects*. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A.; FERREIRA, J. N. P. Efeito das políticas de bonificação aos professores sobre a desigualdade de proficiência no Ensino Fundamental. In: REUNIÃO DA ABAVE, 8., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abave, 2015.

SEKHON, J. S. Multivariate and propensity score matching software with automated balance optimization: the matching package for R. *Journal of Statistical Software, Forthcoming*, Innsbruck, v. 42, n. 7, p. 1-52, June 2011.

SHADISH, W. R.; COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin, 2002.

SOARES, J. F. O índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

TIMMERMANS, A. C.; DOOLAARD, S.; WOLF, I. Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability. *School Effectiveness and School Improvement*, Londres, v. 22, n. 4, p. 393-413, Aug. 2011.

WEST, M. R.; PETERSON, P. E. The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments. *The Economic Journal*, Medford, v. 116, n. 510, p. C46-C62, Mar. 2006.

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
mckoslinski@gmail.com

EDUARDO RIBEIRO

Professor do Centro de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
eduardoribeiroBR@gmail.com

LUISA XAVIER DE OLIVEIRA

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Picos, Piauí, Brasil
luisaxavier77@yahoo.com.br

Recebido em: JULHO 2016

Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2017

O PAIC E A EQUIDADE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL CEARENSES

PAULA KASMIRSKI

JOANA GUSMAO

VANDA RIBEIRO

RESUMO

O objetivo deste artigo é verificar se o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) contribuiu para a melhoria da equidade nas redes municipais de ensino do estado do Ceará. Conceituou-se equidade como uma situação em que todos os alunos, independentemente de sua situação de origem, atingem níveis apropriados de resultado. Como medida de resultado, usou-se a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa (LP) na Prova Brasil. Avaliou-se o impacto do Paic sobre a probabilidade de um aluno atingir um desempenho adequado pelo método de diferenças-em-diferenças. Concluiu-se que o Paic melhorou a equidade na coorte analisada, pois aumentou a proporção de alunos que atingem a proficiência apropriada em LP, em especial em escolas cuja maioria dos alunos é pobre. A análise da política revelou que o Paic apresenta componentes alinhados com princípios de justiça que se ajustam ao objetivo de equidade na escola de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE EQUIDADE • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO •
POLÍTICAS EDUCACIONAIS • DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.

EL PAIC Y LA EQUIDAD EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA DE CEARÁ

RESUMEN

El propósito de este artículo es verificar si el Programa de Alfabetización en la Edad Cierta (Paic) contribuyó para mejorar la equidad en las redes municipales de enseñanza del estado de Ceará. La equidad se conceptualizó como una situación en la que todos los estudiantes, independientemente de su situación de origen, alcanzan niveles adecuados de resultado. Para medir el resultado se utilizó la proficiencia de los alumnos en Lengua Portuguesa (LP) en la Prueba Brasil. Se evaluó el impacto del Paic sobre la probabilidad de que un estudiante lograra un desempeño adecuado por el método de diferencias en diferencias. La conclusión es que hubo mejora de la equidad debido al Paic en la cohorte analizada, ya que aumentó la proporción de alumnos que alcanzaron el nivel de competencia esperado en LP, sobre todo en escuelas que poseen una mayoría de estudiantes pobres. El análisis de la política reveló que el Paic presenta componentes que están en línea con principios de justicia que se ajustan al objetivo de equidad en la escuela de educación básica.

PALABRAS CLAVE EQUIDAD • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • POLÍTICAS EDUCACIONALES • DESIGUALDADES EDUCACIONALES.

PAIC AND EQUITY IN ELEMENTARY SCHOOLS IN CEARÁ

ABSTRACT

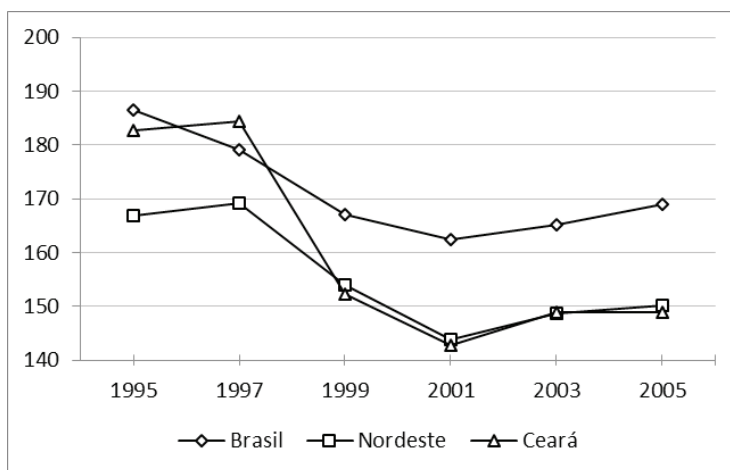
The aim of this paper is to verify if the Programa Alfabetização na Idade Certa [Literacy in the Right Age Program] (Paic) has contributed to improving the equity in Ceará's municipal schools. Equity is defined as a situation in which all students, regardless of their social origin, achieve appropriate results. The evaluation of our results is a pedagogical interpretation that indicates adequate proficiency in the Portuguese language of students in Prova Brasil. We investigated the impact of Paic's on the probability of students achieving satisfactory performance in Portuguese using the Differences-in-Differences (DID) method. The equity concept, operationalized through DID, led us to conclude that the program improved equity in the analyzed cohort because it increased the proportion of students that reached the adequate level of Portuguese proficiency, especially in schools where the majority of students are poor. The analysis revealed that Paic presented elements aligned with principles of justice which adjust to the objective of equity in elementary school.

KEYWORDS FAIRNESS • EDUCATIONAL EVALUATION • EDUCATIONAL POLICY • EDUCATIONAL INEQUALITIES.

INTRODUÇÃO

O estado do Ceará tem melhorado seus indicadores educacionais, como a proficiência média em Língua Portuguesa (LP) nos anos iniciais do ensino fundamental (EF1), medida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil, que tem crescido desde 2001. Até 2005, o estado acompanhou a trajetória do Nordeste, conforme indica a Figura 1.

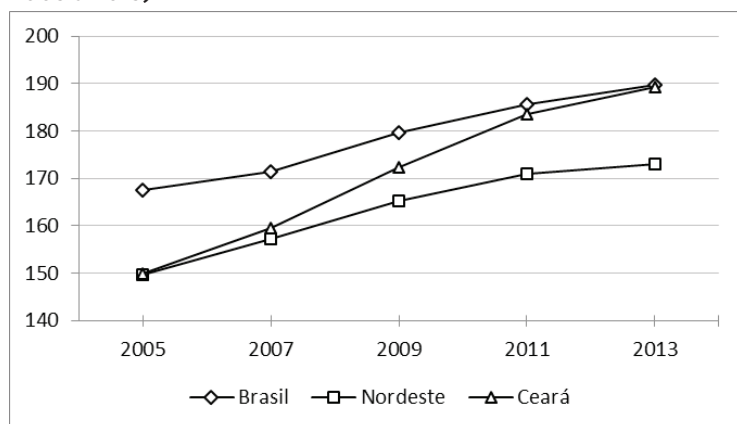
FIGURA 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental para as escolas urbanas municipais (SAEB 1995 a 2005)



Fonte: Brasil (2007).

Mas, a partir de 2007, a média dessa proficiência começa a descolar da regional e, em 2013, praticamente alcança o Brasil (Figura 2). Entre 2005 e 2013, a média cearense em LP cresceu 26%, a nordestina, 16%, e a brasileira, 13%. A proficiência em Matemática e a taxa de aprovação nos anos iniciais do EF também melhoraram, impactando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cearense da rede pública, que cresceu 78% entre 2005 e 2013. Os Idebs do Nordeste e do Brasil cresceram, respectivamente, 52% e 36% no mesmo período.

FIGURA 2 - Proficiência média em Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental para as escolas da rede pública (Prova Brasil 2005 a 2013)



Fonte: Brasil (2015).

TABELA 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa e percentual de alunos que atingiu 200 pontos ou mais na Prova Brasil, por classe econômica - definida segundo o Critério Brasil, no Ceará e nos outros estados do Nordeste

CLASSE SOCIAL	PROFICIÊNCIA MÉDIA EM LP						PORCENTAGEM DE ALUNOS COM 200 PONTOS OU MAIS NA PROFICIÊNCIA EM LP					
	CEARÁ			NORDESTE (SEM CEARÁ)			CEARÁ			NORDESTE (SEM CEARÁ)		
	2007	2011	% VARIÇÃO	2007	2011	% VARIÇÃO	2007	2011	% VARIÇÃO	2007	2011	% VARIÇÃO
A ou B	164.1	187.1	14.0	164.2	175.4	6.8	17.5	36.6	108.7	17.3	25.9	49.7
C1	165.8	189.2	14.1	163.5	174.1	6.5	18.9	38.7	104.8	16.3	24.9	52.8
C2	163.5	184.6	12.9	160.5	169.7	5.7	16.7	34.4	106.0	13.6	20.8	52.9
D	155.2	176.2	13.5	154.5	161.5	4.5	11.1	26.4	137.2	9.6	14.4	50.0
E	144.9	164.6	13.6	146.3	153.3	4.8	7.0	18.3	161.0	6.5	9.6	47.7
Todos	159.2	183.4	15.2	158.4	169.0	6.7	14.2	33.0	133.0	12.7	20.5	61.4

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Prova Brasil/Inep.

A Tabela 1 mostra que o aumento da proficiência média em LP no Ceará ocorreu em todas as classes econômicas de modo proporcional (em torno de 13%) e que o estado mais que dobrou o percentual de alunos que atinge 200 pontos ou mais na escala do Saeb, tanto em termos gerais, quanto por classes, sendo que as crianças de menor nível socioeconômico (NSE) apresentaram maior crescimento. O nível de 200 pontos é considerado um indicador de patamar adequado de conhecimento em LP (TODOS PELA EDUCAÇÃO – TPE, 2007). A região Nordeste, sem o Ceará, também melhorou, porém bem menos que o Brasil. Vale destacar que o percentual de estudantes com proficiência apropriada é muito baixo, tanto no Nordeste quanto no Ceará, demonstrando o desafio que ainda existe em torno da equidade.

Há razões para crer que a melhoria dos indicadores educacionais cearenses, em especial na proficiência de LP, foi causada, pelo menos parcialmente, pela política pública. A evolução de indicadores socioeconômicos do Ceará foi semelhante ao padrão observado na região Nordeste (PADILHA et al., 2013) e, nas últimas duas décadas, o governo do estado do Ceará vem

implementando uma política do tipo “descentralização orquestrada” do EF1 (PADILHA; BATISTA, 2013). Nesse modelo, os municípios assumem a responsabilidade pelo ensino em colaboração com o estado, que apoia a implementação das políticas, sobretudo por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes). Em 2007, foi adotado, como política pública, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), cujo foco é alfabetizar todos os alunos de até 7 anos de idade.

O objetivo deste artigo é verificar se o Paic contribuiu para a melhoria da equidade em termos de proficiência em LP no EF1 nas redes municipais cearenses. Nosso interesse recai sobre o Paic porque essa foi a política na qual o governo se centrou no período estudado por Padilha *et al.* (2013) e em que os resultados melhoraram e destoaram do padrão nordestino.

Padilha *et al.* (2013) usaram modelagem multinível e constataram o ganho de equidade no EF1 na rede pública desse estado, com redução do peso do NSE dos alunos sobre o Ideb das escolas, entre 2007 e 2011, controlando o NSE dos municípios.¹ Esse trabalho e outros (PADILHA; BATISTA, 2013; PADILHA *et al.*, 2011, 2012) apontaram para a necessidade de compreender melhor as políticas do Ceará e verificar se elas ajudam a explicar tanto a melhoria da qualidade quanto da equidade nas redes de ensino do estado.

¹ Esses autores usaram a classificação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) das cidades que provê uma hierarquia dos centros urbanos, de acordo com seu grau de influência socioeconômica (PADILHA *et al.*, 2013).

O Paic foi avaliado por Costa e Carnoy (2014) e Lavor e Arraes (2014). Ambos os trabalhos estimaram o efeito de tratamento do programa sobre a proficiência média dos alunos, usando métodos que controlam por características não observáveis – diferenças triplas e controle sintético, respectivamente – e encontraram efeito positivo e significativo sobre o desempenho em LP.

Antes de apresentarmos o conceito de equidade usado neste artigo, precisamos discutir brevemente a perspectiva adotada, apoiada em Ribeiro (2012). Com base em Crahay (2000) e Dubet (2009), Ribeiro (2014) explica que o conceito de equidade fundamenta-se na ideia central de que a meritocracia é um princípio de justiça incompatível com a educação básica. Isso se deve a dois fatos: (i) a educação básica é

direito obrigatório; (ii) há correlação entre desigualdade social e desigualdade escolar. Logo, as crianças sozinhas não têm governabilidade por seus rendimentos, de forma independente de suas situações de origem, fazendo com que o talento não seja bom preditor da distribuição de conhecimento. Crahay (2000) e Dubet (2009) apregoam um novo princípio de justiça para a escolarização básica: a igualdade de base ou igualdade de conhecimentos adquiridos. Segundo tais princípios, todas as crianças na educação básica devem ter acesso ao que a sociedade definiu como necessário ser aprendido, de modo que tenham garantidas sua dignidade, autoestima e trajetória escolar menos turbulenta, diminuindo, assim, a correlação entre desigualdade escolar e social. Conforme afirma Ribeiro (2012), esse princípio de justiça pode ser fundamentado nas ideias de Rawls (2003), para quem o princípio de justiça é considerado equidade, sem foco no talento, como única base de legitimidade nas distribuições de bens, que melhor garante a cooperação social no tipo de sociedade em que vivemos, propícia à produção contínua de desigualdades, mas também aberta a admitir, como legítimos, os conflitos de interesses e as lutas por direitos que diminuam essas desigualdades.

O conceito de equidade usado no texto é o operacionalizado por Ribeiro (2012), com base nos autores acima mencionados: uma situação em que todos os alunos, independentemente de sua situação de origem, atingem níveis adequados de resultados. Isso não significa que todos devem apresentar o mesmo resultado, mas sim que, idealmente, sua distribuição deve ser truncada à esquerda no valor definido como adequado. Todas as crianças atingiriam no mínimo esse patamar de resultado e, para além dele, pode haver diferenças. Assim, é possível dividir a análise da equidade em duas partes: na primeira, pode-se averiguar que fatores explicam a probabilidade de um aluno atingir um nível adequado de resultado; na segunda parte, pode-se averiguar o quão desigual é a distribuição do resultado para aqueles que atingiram esse patamar.

Neste artigo, vamos debruçar-nos sobre a primeira parte, usando como resultado a proficiência em LP e como nível adequado o valor de 200 pontos na escala do Saeb, definido pelo

Todos Pela Educação (TPE), com base no desempenho médio dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006 (TPE, 2007). Pode-se pensar nesse valor como um piso para a nota apropriada, visto que é complexa a tarefa de fixar tal valor. Vale mencionar que uma avaliação mais completa da equidade na escola deve levar em conta outros resultados que sejam relevantes, porém a proficiência em leitura é central para atingir outros fins educacionais.

O PAIC

O Paic é definido pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc-CE) (CEARÁ, 2012) como uma política de cooperação entre estado e municípios. Originalmente, seu objetivo geral era alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Ceará de até 7 anos de idade.² O foco na alfabetização está atrelado à história do programa, que tem origem em 2004, com o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEA). Presidido pela Assembleia Legislativa e com a participação de universidades e instituições da sociedade civil, o CCEA realizou uma pesquisa para avaliar o nível de alfabetização de alunos da segunda série do EF e constatou que apenas 15% das crianças estavam alfabetizadas. Pode-se dizer que o resultado dessa avaliação mobilizou atores diversos e incentivou a articulação de uma rede de parceiros para buscar e experimentar soluções (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Essa articulação gerou o Paic, cujo objetivo era apoiar os municípios cearenses no combate ao analfabetismo escolar no EF1. A primeira fase do programa, coordenada pela Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime-CE), com parceria do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), atingiu 56 municípios e aconteceu em 2005 e 2006. Nessa etapa, a principal ação desenvolvida foi a avaliação diagnóstica dos níveis de leitura e escrita dos alunos da 2ª série (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Em 2007, a Seduc assumiu a coordenação do Paic. O desenho da política implantada a partir de então até o final da

² O programa foi ampliado em 2011 (Paic+), passando a abranger ações para o ensino de Matemática e demais anos do EF1 (CEARÁ, 2015b).

primeira gestão de Cid Gomes (2007 a 2010) baseou-se na experiência acumulada pelo Comitê e pela primeira fase do programa. A experiência do município de Sobral, que implantou política parecida já no começo dos anos 2000, também influenciou o Paic, pois seus gestores estavam na Seduc em 2007 (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

O programa implantando a partir de 2007 prevê ações para o 1º e o 2º ano do EF de 9 anos e está organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, formação do leitor e educação infantil, cujas ações ocorrem

[...] por meio de encontros de formação, acompanhamento técnico, tanto a distância quanto *in loco*, e disponibilização de instrumentos e materiais. Municípios considerados prioritários têm apoio reforçado. (SEDUC-CE, 2012, p. 21)

Todos os municípios do estado aderiram à política. Importante mencionar que o EF1, em 2007, já estava quase que universalmente municipalizado no estado.

As primeiras ações de todos os eixos começaram efetivamente em 2008, conforme informado pela Seduc no *site* do Paic. No eixo da alfabetização, por exemplo, houve, em 2008: formação de professores alfabetizadores multiplicadores para turmas de 1º ano; formação direta de docentes alfabetizadores do 2º ano; produção e impressão de material estruturado para alfabetização de alunos do 1º ano; e aquisição de material estruturado para alunos do 2º ano (CEARÁ, 2015a).

3 “Para levantar informações sobre o Paic, [as autoras] leram materiais variados e realizaram entrevistas semiestruturadas com diferentes atores engajados no programa. [...] As entrevistas dos atores municipais foram realizadas nos municípios de Fortim e Canindé [...]. Uma primeira versão da publicação foi discutida e aprimorada em oficina de trabalho com um grupo técnico, composto por membros da Seduc, representantes dos municípios e parceiros do Paic. Em seguida, uma nova versão foi submetida a um grupo consultivo de especialistas, o que permitiu seu aperfeiçoamento” (SEDUC-CE, 2012, p. 34-35).

POR QUE O PAIC PODE TER AUMENTADO A EQUIDADE

O objetivo desta seção é descrever com mais detalhes algumas ações específicas do Paic que podem ter afetado a equidade. Ribeiro (2012, 2014) discute princípios de justiça para a educação básica que se ajustam ao objetivo de equidade na escola e aponta práticas e elementos que constituem políticas capazes de gerar equidade. Porém, gostaríamos de explicar que nossa principal fonte de informações sobre o Paic (SEDUC-CE, 2012) é fruto da sistematização³ e que, acreditamos,

é capaz de captar aspectos do desenho da política e de sua implementação. Conforme aponta Holliday (2012, p. 17),

[...] a sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e por que é que sucederam dessa forma.

Para Crahay (2000), a promoção de uma escola mais equitativa exige o estabelecimento de quais são as competências que os alunos precisam adquirir. Essa ideia baseia-se em pesquisas que mostram que quando os professores não organizam o ensino em torno de uma dada competência, os alunos apresentam dificuldades em sua aquisição. Ensino sem objetivo de aprendizagem não seria ensino propriamente dito. Embora fundamental, o estabelecimento das competências não é, entretanto, suficiente. Seria necessária, também, a regulação da ação dos professores por meio do dispositivo que nominou “sistema de pilotagem”, focado no acompanhamento da aprendizagem das competências essenciais predefinidas. Trata-se de um sistema que prevê a avaliação externa e que gera interpretação relativa ao que cada aluno aprendeu, onde estão as dificuldades de cada um em relação ao previsto. Esse saber deve chegar até o professor de modo que possa adotar medidas para solucionar os problemas e corrigir os rumos. Crahay (2000) afirma que “conselheiros” podem apoiar os professores na tarefa de analisar os resultados dessas avaliações e de implantar os ajustes pedagógicos necessários.

De acordo com Ribeiro (2014), que se baseou em Crahay (2000) e Dubet (2009), para o alcance de maiores níveis de equidade, deve haver vigilância tanto dos processos de implementação da política que geram a distribuição do bem social educação escolar, como também dos resultados, ou seja, daquilo que foi distribuído. A autora afirma que, quando a política é implementada, há conflitos de interesse, razão pela qual o desenho de uma política não garante sua implementação tal como foi inicialmente prevista. Assim, se seu desenho objetiva distribuição entre todos, a “vigilância”

sobre os processos com vistas a remanejamentos é fundamental. Mas zelar somente pelos processos não seria suficiente, pois é a distribuição realizada que indica se uma política contribuiu ou não para a equidade. Segundo Ribeiro (2014), os processos precisam ser cotejados frente a seus resultados para que se efetuem correções de rumo. Ainda na aferição dessa distribuição, a avaliação em larga escala assume papel de relevância desde que usada não somente para a produção de médias, mas para acompanhar o desempenho de todos, uma vez que denota parte do que se define ser necessário aprender quando se cursa a educação básica.

As informações apresentadas a seguir indicam que o conjunto de ações do Paic se aproxima do que Crahay (2000) chama de “sistema de pilotagem”. Há também indícios de vigilância sobre processos e resultados, conforme as ponderações de Ribeiro (2012, 2014).

Algumas das evidências de que o Paic congrega ações de vigilância, tanto dos processos de implementação quanto dos seus resultados, são as ações de planejamento e acompanhamento nas escolas, secretarias municipais, Credes e Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem) (área da Seduc responsável pelo programa). Trata-se de uma cadeia de vigilância com apoio para reestruturação de ações que parte da Seduc, intermediada pelas Credes e secretarias municipais, que chega às escolas e salas de aula. Na Seduc, instituiu-se a Copem, que conta com técnicos que se dividem entre os cinco eixos do programa. Esses técnicos realizam formação para os técnicos das Credes que, por sua vez, fazem formação para as redes municipais. A perspectiva da vigilância sobre processos pode ser verificada também por meio da ação da Seduc de complementar o salário de um técnico das secretarias municipais, que se torna responsável por apoiar a estruturação desses órgãos e também por apoiar as escolas na implementação das linhas de ação do Paic. Ademais, técnicos da Seduc também visitam diretamente aqueles municípios que apresentam mais dificuldade em cumprir suas metas. Nessas visitas, prefeitos e secretários são envolvidos, mostram-se os dados do município e buscam-se acordos com vistas à correção dos problemas.

No que tange à vigilância dos resultados, outro preditor da possibilidade da produção da equidade, segundo Ribeiro (2012), o Paic desenvolveu um sistema de monitoramento da aprendizagem composto pela Prova Paic (de caráter diagnóstico, avalia leitura e escrita e é aplicada no início do ano), pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaeece-Alfa) (avaliação externa estadual que ocorre ao final do ano letivo e que avalia leitura) e por instrumentos usados pelas escolas, equipes municipais e estaduais ao longo de todo o ano letivo. Há instrumentos que mapeiam a situação de leitura, a frequência e a quantidade de títulos de literatura infantil lidos pelas crianças do 1º e do 2º ano bimestralmente; que acompanham a frequência de professores e demais funcionários das escolas, a utilização dos materiais estruturados pelos professores do 1º e do 2º ano e a participação desses nas formações; e, ainda, que verificam o aproveitamento dos dias e horas letivas (SEDUC-CE, 2012). As provas são aplicadas aos alunos e há posterior interpretação pedagógica para verificação de problemas, visando à correção de estratégias de ensino. Uma série de processos foi desenhada para acompanhamento das ações do programa com base nos resultados das avaliações externas, tendo sempre como referência as metas dos municípios. Segundo a Seduc-CE (2012, p. 10), “os processos ocorrem nos seguintes níveis: escola – escola; município – escolas; Crede – municípios; e Seduc – Credes/municípios”.

Em 2004, pesquisa do CCEA, que pode ser tomada como prenúncio do estabelecimento de um sistema de pilotagem da educação no estado, mostrou que os professores tinham pouco conhecimento teórico e metodológico sobre alfabetização infantil, por conta de falhas na formação inicial. Foi adotada, então, a estratégia de distribuição de material estruturado, objetivando

[...] retomar o uso de metodologias de alfabetização de crianças em sala de aula, tendo como referência materiais que oferecessem uma estrutura metodológica para o professor desenvolver seu trabalho. (SEDUC-CE, 2012, p. 123)

Esses materiais pautam formações docentes e permitem abordar a alfabetização de forma mais concreta.

O material estruturado pode ajudar também o aluno, na medida em que articula o tempo com as atividades indicadas, com a marcação mais clara da rotina pedagógica e comum à pedagogia mais explícita. Assim, contribuiu-se para que o professor tenha mais clareza sobre o que está ensinando e para que o aluno saiba o que está aprendendo (SEDUC-CE, 2012).

Segundo Bernstein (1984), as crianças de NSE mais baixo tendem a aprender mais quando se adota uma pedagogia mais visível – que explicita o processo de ensino e os critérios de avaliação usados pelo professor. A não explicitação desses elementos, cuja compreensão seria central para a aprendizagem, favoreceria apenas as crianças cujas famílias já dominam os códigos de funcionamento da instituição escolar. À luz desse autor, pode-se considerar que a adoção de material estruturado, nesse contexto, também seria uma prática favorável à equidade.

O desenho do Paic prevê, ainda, incentivo à ampliação da educação infantil, com elaboração de propostas pedagógicas e formação de professores. Pesquisas como a de Campos (1997) apontam que frequentar a educação infantil aumenta o desempenho dos alunos nos EF1, sobretudo dos que têm menor NSE.

Segundo Ribeiro (2012, 2014), no tipo de sociedade em que vivemos, que produz desigualdade o tempo todo, quando a política é implementada, uma série de conflitos e problemas se mostram, fazendo com que objetivos almejados possam não se concretizar. O Paic tem, conforme mencionado, estratégias de acompanhamento para correções de “rotas”. O bom funcionamento dessas estratégias teria, assim, possibilidade de ampliar o alcance de seus objetivos: garantir a alfabetização de todas as crianças no que se considera ser a idade certa. Tais estratégias poderiam, também, favorecer o alcance das demais habilidades consideradas adequadas para o final dos EF1, conforme a mensuração da Prova Brasil.

AVALIAÇÃO DO EFEITO DO PAIC

Usamos dados dos Censos Escolares 2008 e 2011 para mapear a população tratada e da Prova Brasil 2007 e 2011 para estimar o efeito da política. Vamos avaliar o efeito da 2ª fase do Paic, que teve início efetivo em 2008, conforme apontado na seção “O Paic”. De acordo com os Censos Escolares (Brasil, 2015), dos mais de 141 mil alunos do 2º ano do EF em 2008 nas redes municipais, somente 85.585 podem ter feito a Prova Brasil 2011 no Ceará, pois uma parcela foi reprovada em pelo menos um ano (27,73%) e não chegou ao 5º ano em 2011 e outra migrou do estado ou saiu da rede pública (11,70%). Outra limitação dos dados diz respeito ao fato de que, em 2007, a Prova Brasil só cobria áreas urbanas,⁴ fato que reduz o número de alunos tratados para 28.428. Assim, o efeito do Paic sobre a coorte mencionada está condicionado por esses fatos.

Para se avaliar o efeito do programa sobre a variável de resultado, precisa-se de um grupo de controle adequado. Como, em 2007, o Paic foi universalizado – e todas as crianças das redes municipais⁵ foram beneficiárias da política –, o grupo de controle terá de ser selecionado em outros lugares com perfil semelhante ao do Ceará – demais estados nordestinos. O Ceará é um estado típico do Nordeste em termos de renda mensal média e percentual de pobres, por exemplo, e a região Nordeste destoa do resto do país. Desse modo, somente estados nordestinos parecem ser adequados para pertencer ao grupo de controle. Buscamos verificar também se os estados mais próximos ao Ceará são mais parecidos com ele. Construímos dois tipos de grupo de controle, tendo em conta o que foi discutido neste parágrafo e no anterior (Quadro 1).

As características médias dos grupos podem ser vistas na Tabela 2, na qual se pode constatar a semelhança entre os alunos das redes municipais do Ceará e os dos demais estados do Nordeste e estados vizinhos, tanto entre os alunos de interesse (não repetentes e que sempre estudaram em rede pública) quanto entre todos (geral) no período pré-tratamento (2007). Também é possível notar que os alunos de interesse têm proficiência e perfil socioeconômico (percentuais com atraso escolar, que trabalha fora de casa e que frequentou educação infantil) ligeiramente maiores que o total.

4 Apesar de constar do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que em 2007 passaram a participar da Prova Brasil escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais do EF, nos microdados, apenas 2% dos alunos cearenses eram de escolas da zona rural.

5 A rede estadual também foi tratada, porém, como o percentual de matrículas da coorte de interesse dessa rede no Ceará é muito pequeno, desconsideramos tais matrículas na análise.

QUADRO 1 - Descrição do grupo tratamento e dos grupos controle

GRUPO	DESCRIÇÃO
Tratamento	Alunos do 5º ano do EF do Ceará de redes municipais que indicaram, no questionário contextual, não ter reprovações e ter estudado sempre em rede pública.
Controle 1	Alunos do 5º ano do EF de redes municipais de estados nordestinos (Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Bahia) que indicaram, no questionário contextual, não ter reprovações e ter estudado sempre em rede pública.
Controle 2	Alunos do 5º ano do EF de redes municipais de estados vizinhos ao Ceará (Piauí, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte) que indicaram, no questionário contextual, não ter reprovações e ter estudado sempre em rede pública.

Fonte: Elaboração das autoras.

Notas: Só foram usados dados das escolas que participaram das avaliações nos dois anos.

Com base na discussão da Introdução, o conceito de equidade foi operacionalizado do seguinte modo: estimamos o efeito do Paic sobre a probabilidade de um aluno atingir 200 pontos na escala de proficiência do Saeb em LP, piso definido pelo TPE. Também verificamos se o efeito do Paic foi diferente em escolas com maior proporção de alunos pobres, ou seja, buscamos averiguar se o programa afeta diferentemente alunos de distintas classes sociais.

Da Tabela 3 constam os percentuais de alunos que atingiram o piso referido por características sociais. Chamam atenção o fato de os alunos cearenses terem quase sempre melhorado mais que os grupos de controle e o fato de os grupos sociais com menor percentual de desempenho adequado em 2007 crescerem mais no período. Esses são os alunos das classes D e E, meninos, não negros, atrasados, que trabalham fora e que não cursaram a educação infantil.

Aplicamos o método de diferenças-em-diferenças que identifica, geralmente, o efeito de tratamento sobre os tratados⁶ e tem duas hipóteses de identificação principais: os grupos de tratamento e controle apresentam tendência temporal igual na ausência da política e os grupos não têm grandes diferenças em sua composição (BLUNDELL; DIAS, 2009). A seleção dos grupos de controle entre os estados nordestinos e a restrição da análise à coorte de alunos que não repetiram e não saíram da rede pública buscam assegurar a semelhança entre os grupos de tratados e não tratados. Quanto à hipótese de tendências temporais iguais, em princípio, poderíamos

⁶ O efeito de tratamento sobre os tratados é a média dos efeitos de cada indivíduo que faz parte da subpopulação que participou da política, ou seja, $E[\alpha_i | d_i = 1]$, onde α_i é o efeito de tratamento no indivíduo i e d_i é uma *dummy* de tratamento (BLUNDELL; DIAS, 2009).

ter realizado um teste de tendências paralelas para avaliar sua razoabilidade, mas o teste não é factível.⁷ Também não foi verificado se há programas ou políticas semelhantes ao Paic nas redes municipais do grupo de controle. Tal levantamento mostrou-se inviável, tendo em vista que existem mais de 1.600 municípios no grupo. A existência de tais políticas poderia enfraquecer a hipótese de tendências paralelas e os resultados de nossa análise.

7 Para realizar o teste, precisaríamos de dados para anos anteriores, como 2005 ou 2003, por exemplo. Contudo, os dados da Prova Brasil 2005 não estão disponíveis no *site* do Inep e dados anteriores não são compatíveis (o Saeb é amostral, enquanto a Prova Brasil é censitária).

TABELA 2 – Medidas referentes aos alunos do 5º ano do ensino fundamental para os grupos de tratamento e controle, considerando-se o grupo de alunos não repetentes e que sempre estudaram na rede pública (coorte) e o grupo total de alunos (geral)

VARIÁVEL	GRUPO	COORTE			GERAL		
		2007	2011	% VARIACÃO	2007	2011	% VARIACÃO
Número de alunos	Tratamento	34.859	34.119	-	74.043	75.029	-
	Controle 1	119.079	103.339	-	292.629	298.098	-
	Controle 2	47181	41.352	-	113.337	114.981	-
% de alunos que atingiu 200 pontos ou mais em LP	Tratamento	18.4	43.3	135.7	14.2	33.0	133.0
	Controle 1	17.0	29,1	71,1	12,7	20,5	60,9
	Controle 2	16,9	30,6	81,7	12,4	21,6	73,7
Proficiência média em LP	Tratamento	165,6	194,5	17,4	159,2	183,4	15,2
	Controle 1	164,9	179,5	8,9	158,4	169,0	6,7
	Controle 2	164,2	181,2	10,4	157,4	170,1	8,1
% da Classe A ou B	Tratamento	8,5	10,5	24,4	8,9	12,6	42,7
	Controle 1	10,6	13,1	23,0	10,5	14,5	37,8
	Controle 2	10,5	12,8	22,4	10,4	14,5	39,7
% da Classe C1	Tratamento	17,5	23,5	34,3	16,4	23,0	40,2
	Controle 1	20,6	25,4	23,3	19,1	24,2	26,7
	Controle 2	21,1	26,7	26,5	19,8	25,7	29,8
% da Classe C2	Tratamento	33,0	41,0	24,2	30,4	38,0	25,0
	Controle 1	34,0	36,6	7,6	32,0	34,0	6,3
	Controle 2	35,7	38,7	8,4	33,7	36,0	6,8
% da Classe D	Tratamento	33,4	22,3	-33,3	33,8	22,1	-34,6
	Controle 1	29,0	21,6	-25,3	30,1	21,9	-27,3
	Controle 2	28,0	19,2	-31,3	29,6	19,6	-33,6
% da Classe E	Tratamento	7,6	2,5	-66,6	10,0	3,1	-69,5
	Controle 1	5,8	3,1	-46,4	7,9	4,2	-47,3
	Controle 2	4,7	2,3	-51,0	6,3	3,0	-51,9
% de meninas	Tratamento	51,1	51,1	0,0	45,2	45,4	0,4
	Controle 1	52,7	52,1	-1,1	46,3	45,2	-2,5
	Controle 2	52,7	52,4	-0,6	46,9	45,5	-2,9
% de pretos ou pardos	Tratamento	62,7	61,6	-1,8	60,3	59,2	-1,9
	Controle 1	62,4	61,0	-2,2	61,1	58,6	-4,1
	Controle 2	58,7	58,2	-0,8	57,6	56,0	-2,7
% com atraso escolar	Tratamento	18,8	11,2	-40,8	31,2	28,3	-9,3
	Controle 1	24,1	16,2	-32,8	38,3	32,7	-14,7
	Controle 2	22,9	14,4	-37,2	37,0	31,5	-15,0
% que trabalha fora de casa	Tratamento	13,9	10,5	-24,5	16,5	14,2	-14,2
	Controle 1	14,5	12,6	-13,3	17,6	17,3	-1,7
	Controle 2	14,1	12,6	-10,4	17,3	17,4	0,5
% que frequentou EI	Tratamento	69,4	82,3	18,6	64,5	77,5	20,2
	Controle 1	68,4	76,9	12,5	63,4	70,9	11,8
	Controle 2	70,2	78,4	11,8	65,7	72,6	10,4

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Prova Brasil/Inep.

TABELA 3 – Percentuais de alunos que atingiram 200 pontos ou mais de proficiência dos grupos de tratamento e controles (coorte) e geral por características sociais – nível dos alunos

VARIÁVEL	GRUPO	COORTE			GERAL		
		2007	2011	% VAR.	2007	2011	% VAR.
Classe A ou B	Tratamento	21.2	44.4	109.3	17.5	36.6	108.7
	Controle 1	21.4	33.8	57.7	17.3	25.9	49.9
	Controle 2	20.3	35.2	73.6	16.4	27.0	64.5
Classe C1	Tratamento	23.3	48.3	107.3	18.9	38.7	104.8
	Controle 1	21.0	33.4	59.0	16.3	25.0	53.4
	Controle 2	20.5	35.0	70.7	15.7	25.7	63.7
Classe C2	Tratamento	20.6	44.9	118.0	16.7	34.5	106.6
	Controle 1	17.9	29.5	64.8	13.6	20.8	52.9
	Controle 2	17.6	30.5	73.3	13.4	21.5	60.4
Classe D	Tratamento	15.0	36.6	144.7	11.1	26.4	137.2
	Controle 1	13.3	22.3	68.3	9.6	14.4	49.8
	Controle 2	13.2	23.4	77.0	9.2	15.3	67.2
Classe E	Tratamento	9.8	28.0	184.9	7.0	18.3	161.0
	Controle 1	8.6	17.1	97.6	6.5	9.6	47.0
	Controle 2	9.0	18.9	109.4	6.3	10.5	66.3
Menina	Tratamento	21.4	48.7	127.4	17.7	39.8	125.0
	Controle 1	19.9	33.9	70.8	15.9	26.3	65.4
	Controle 2	19.7	35.6	80.6	15.5	27.7	78.5
Menino	Tratamento	16.2	38.7	139.7	12.2	29.0	137.6
	Controle 1	14.7	25.0	70.3	10.7	17.0	59.3
	Controle 2	14.7	26.5	80.8	10.5	18.0	71.3
Negro	Tratamento	19.6	44.4	126.4	15.3	34.7	127.2
	Controle 1	17.9	30.1	68.1	13.6	21.7	60.0
	Controle 2	17.5	31.5	80.4	12.9	22.6	74.6
Não negro	Tratamento	17.5	42.6	142.7	14.0	32.7	134.0
	Controle 1	16.8	28.7	70.6	12.6	20.6	63.7
	Controle 2	17.3	30.5	76.5	13.0	22.2	70.5
Com atraso	Tratamento	10.7	26.9	152.0	8.0	19.5	144.7
	Controle 1	12.8	18.8	47.0	8.7	12.7	46.2
	Controle 2	12.6	18.9	50.0	8.2	12.2	49.2
Sem atraso	Tratamento	20.6	45.6	121.0	18.0	39.5	120.0
	Controle 1	18.7	31.3	67.3	16.0	25.3	58.0
	Controle 2	18.4	32.8	78.2	15.6	26.9	72.9
Trabalha fora	Tratamento	8.5	23.8	180.9	6.1	16.4	171.4
	Controle 1	8.0	14.3	79.4	5.8	9.0	55.7
	Controle 2	7.0	14.9	113.1	5.2	9.2	75.2
Não trabalha fora	Tratamento	20.4	46.4	127.5	16.6	37.7	127.4
	Controle 1	18.9	32.2	70.6	14.8	24.7	66.6
	Controle 2	18.8	33.9	80.2	14.5	26.0	79.0
Cursou EI	Tratamento	20.8	44.8	115.6	16.6	35.6	114.4
	Controle 1	19.1	31.1	63.1	14.8	23.0	55.4
	Controle 2	18.5	32.5	75.9	14.2	24.1	70.0
Não cursou EI	Tratamento	13.4	37.4	178.3	10.5	26.7	155.6
	Controle 1	12.8	23.0	79.7	9.5	15.7	65.6
	Controle 2	13.2	24.5	86.5	9.3	16.5	77.2

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Prova Brasil/Inep.

Seja y uma variável binária que assume valor 1 quando o aluno tem nota de LP igual ou maior a 200 e assume valor 0, caso contrário. Para verificar se o Paic aumentou a equidade assim como entendida por Ribeiro (2012), estimaremos a seguinte equação:

$$\Pr(y_{ist} = 1 | \gamma_e, \lambda_t, D_{et}, X_{it}) = \gamma_e + \lambda_t + \beta D_{et} + \delta X_{it} \quad (1)$$

onde i indexa o aluno, γ_e é um efeito fixo do estado e , λ_t é uma tendência temporal comum aos estados, D_{et} é uma variável *dummy* que indica o grupo tratado (estado do Ceará) em 2011, X_{it} é um vetor que pode conter características dos alunos (classe econômica, sexo, raça, atraso escolar, se trabalha fora de casa e se cursou educação infantil) e das escolas (características dos alunos agregadas por escola). Usamos o estimador de efeito fixo e o *software* Stata 13. Incluímos características dos alunos para aumentar a precisão do estimador (ANGRIST; PISCHKE, 2008) e, para corrigir a correlação serial associada, estimamos a matriz de covariância com *cluster* no estado. O NSE dos alunos foi estimado com base no Critério Brasil, vigente de 2008 a 2011. Para mais detalhes, consulte Padilha *et al.* (2013).

Estimamos também dois modelos para o painel de escolas que tinham, pelo menos, 10 alunos de interesse em 2007 e 2011 – o primeiro para verificar o efeito de tratamento sobre os tratados do Paic:

$$Y_{jet} = \rho_j + \gamma_e + \lambda_t + \beta D_{jt} + \delta X_{jt} + \varepsilon_{jet} \quad (2)$$

O segundo modelo de painel tem o objetivo de verificar se o programa tem efeitos heterogêneos a depender da classe econômica dos alunos no período pré-tratamento e se baseia em Galiani *et al.* (2008) e Leme *et al.* (2012):

$$Y_{jet} = \rho_j + \gamma_e + \lambda_t + \beta_1 D_{jt} P_{j07} + \beta_2 D_{jt} + \delta X_{jt} + \varepsilon_{jet} \quad (3)$$

A escola está indexada por j , Y_{jet} é a proporção dos alunos de interesse que atingiram o piso de desempenho e X_{jt} contém características desses alunos agregadas nas escolas.

O estimador usado foi o de primeiras diferenças. Os demais termos são análogos ao da equação anterior. P_{j07} é uma variável binária que indica se a maioria dos alunos é pobre em 2007, de acordo com duas definições: (i) é considerada pobre a criança com classe econômica D ou E; (ii) é considerada pobre a criança com classe econômica C2, D ou E.

A Tabela 4 mostra os efeitos de tratamento do Paic (equações 1 e 2). Tanto no nível do aluno quanto no da escola, em relação a ambos os grupos de controle, o Paic aumentou a probabilidade de uma criança atingir o nível adequado de proficiência em LP. Os coeficientes variam de 9,6 a 13 pontos percentuais (p.p.). Considerando-se que o percentual de alunos com desempenho acima ou igual ao piso aumentou 25 p.p. entre 2007 e 2011 para a coorte (Tabela 2), pode-se dizer que o Paic foi responsável por, pelo menos, 39% dessa elevação.

TABELA 4 - Estimativas (e erros padrão) dos parâmetros do modelo utilizado para avaliar o efeito do Paic

NÍVEL	PARÂMETROS	GRUPO CONTROLE	ESTIMATIVAS	E.P.	N
Alunos	Efeitos fixos	1	0.1306	0.0071	291.340
	Efeitos fixos e características dos alunos		0.1172	0.0054	248.939
	Efeitos fixos e características dos alunos e das escolas		0.1095	0.0043	248.939
	Efeitos fixos	2	0.1140	0.0137	157.459
	Efeitos fixos e características dos alunos		0.1013	0.0084	135.570
	Efeitos fixos e características dos alunos e das escolas		0.0957	0.0038	135.570
Escolas	Efeitos fixos	1	0.1330	0.0084	4.715
	Efeitos fixos e características das escolas		0.1196	0.0063	4.715
	Efeitos fixos	2	0.1190	0.0134	2.509
	Efeitos fixos e características das escolas		0.1066	0.0079	2.509

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Prova Brasil/Inep.

Nota: Variância com *cluster* no estado; p-valores são todos inferiores a 0.01.

Os efeitos heterogêneos do Paic estão na Tabela 5 (equação 3) e vemos que o programa teve maior efeito na proporção de alunos que atingiram a nota mínima de escolas pobres, seja qual for a medida. O impacto para escolas não

pobres varia de 9 a 11 p.p. e a diferença entre essas e as escolas pobres varia, grosso modo, de 2 a 6 p.p. Esse resultado é importante, visto que o percentual de alunos mais pobres que têm notas adequadas é menor.

TABELA 5 - Estimativas (e erros padrão) dos parâmetros do modelo utilizado para avaliar se o efeito do Paic é homogêneo ou se depende da classe econômica dos alunos

PARÂMETROS	GRUPO CONTROLE	POBRES		NÃO POBRES		N
		ESTIMATIVAS	E.P.	ESTIMATIVAS	E.P.	
Definição de pobreza (1)						
Efeitos fixos	1	0.1782	0.0084	0.1121	0.0084	4.715
Efeitos fixos e características das escolas		0.1494	0.0078	0.1091	0.0061	4.715
Efeitos fixos	2	0.1642	0.0134	0.0981	0.0134	2.509
Efeitos fixos e características das escolas		0.1402	0.0098	0.0969	0.0075	2.509
Definição de pobreza (2)						
Efeitos fixos	1	0.1424	0.0084	0.1073	0.1424	4.715
Efeitos fixos e características das escolas		0.1263	0.0069	0.1069	0.0057	4.715
Efeitos fixos	2	0.1284	0.0134	0.0933	0.0134	2.509
Efeitos fixos e características das escolas		0.1144	0.0092	0.0938	0.0058	2.509

Fonte: Elaboração das autoras com dados da Prova Brasil/Inep.

Nota: Variância com *cluster* no estado; p-valores são todos inferiores a 0.01.

Com base nos resultados apresentados nesta seção, pode-se dizer que houve melhoria de equidade no Ceará para as crianças da coorte analisada, pois o Paic ajudou a aumentar a proporção de alunos da coorte que atinge o desempenho adequado em LP, especialmente em escolas com maioria de alunos pobres. Cabe lembrar que olhamos para uma parcela de alunos tratados pelo Paic em 2008, pois só fizeram a Prova Brasil em 2011 crianças que não reprovaram, que não migraram de estado e que não saíram da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou verificar se o Paic contribuiu para a melhoria da equidade em termos de proficiência em LP nos anos iniciais do EF na rede pública cearense. O conceito de

equidade usado foi o de Ribeiro (2012), no qual equidade é entendida como a situação em que todos os alunos, independentemente de sua situação de origem, atingem níveis adequados de resultados.

Ao descrevermos e analisarmos a política, evidenciou-se foco na vigilância sobre processos de implementação e resultados educacionais no contexto cearense, elementos que a literatura afirma favorecer a promoção da equidade: a existência de um sistema de monitoramento da aprendizagem de cada aluno, ações de planejamento e acompanhamento nas escolas e outros níveis administrativos, indução de reorganização de processos nas redes municipais, formação de professores, uso de material estruturado, indução de políticas para a educação infantil, interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas na rede para correção de rumos e apoio adicional aos municípios com resultados mais baixos. Essas ações se aproximam do que foi nominado por Crahay (2000) de “sistema de pilotagem”, necessário, segundo o autor, para a consecução da equidade.

O Paic ampliou a equidade no Ceará para as crianças da coorte analisada, pois ajudou a aumentar a proporção de alunos que atinge o desempenho mínimo em LP, principalmente em escolas com maioria de alunos pobres. Estimamos que o programa tem efeito mínimo de 9 p.p. para escolas não pobres e impacto adicional para escolas pobres que varia entre 2 e 6 p.p. Dois pontos importantes não puderam ser abordados neste artigo. O primeiro deles diz respeito às diferenças de proficiência entre alunos das zonas rural e urbana. Atualmente, 27% da população cearense residem no campo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2015). Historicamente, os estados do Nordeste apresentam alto percentual de população rural, cujos resultados educacionais são mais baixos. O segundo ponto é verificar o efeito do Paic sobre o fluxo escolar, pois se houve aumento de aprendizagem das crianças, conforme apontam nossos resultados e também os de outros autores, a probabilidade de reprovação pode ter sido reduzida.

REFERÊNCIAS

ANGRIST, Joshua D.; PISCHKE, Jörn-Steffen. *Mostly harmless econometrics: an empiricist's companion*. Princeton: Princeton University, 2008.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

BLUNDELL, Richard; DIAS, Monica Costa. Alternative approaches to evaluation in empirical microeconomics. *The Journal of Human Resources*, Wisconsin, v. 44, n. 3, p. 565-640, Summer 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Saeb 2005: primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb 2005 em perspectiva comparada*. Fev. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep/MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*. Fortaleza: SEE, 2012. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/biblioteca/livro_regime_de_colaboracao.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ações desenvolvidas (2007/2010)*. Fortaleza: SEE, 2015a. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/PASTA_TATIANA/acoes_paic_2007_a_2011.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Paic – Programa de Alfabetização na Idade Certa*. Fortaleza: SEE, 2015b. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

COSTA, Leandro; CARNOY, Martin. The effectiveness of an early grades literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. In: IZA/WORLD BANK CONFERENCE ON EMPLOYMENT AND DEVELOPMENT, 9., 2014, Lima. Disponível em: <http://www.iza.org/conference_files/worldb2014/costa_110038.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis ; DEROUET-BESSON, Jean-Louis. *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon: PeterLang, 2009. p. 29-46.

GALLANI et al. *School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind*. 2008. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2450613>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-34, dez. 2011.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Guia para sistematizar experiências. In: CENTRO DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO AMÍLCAR CABRAL. *Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos*. Lisboa: Cidac, 2012. p. 5-35.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema IBGE de Recuperação Automática: Sidra. 2015. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

LAVOR, Daniel Campos; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque de. Qualidade da educação básica e uma avaliação de política educacional para o Ceará. In: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 10., 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2014.

LEME, Maria Carolina; LOUZANO, Paula; PONCZEK, Vladimir; SOUZA, André Portela. The impact of structured teaching methods on the quality of education in Brazil. *Economics of Education Review*, Amsterdam, v. 31, n. 5, p. 850-860, Oct. 2012.

PADILHA, Frederica V. Q.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Evolução dos indicadores educacionais no Ceará: os anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Cenpec, 2013. (Informe de Pesquisa, n. 4).

PADILHA, Frederica V. Q. et al. *Os municípios e a qualidade das escolas na segunda etapa do ensino fundamental*. São Paulo: Cenpec, 2011. (Informe de Pesquisa, n. 1).

PADILHA, Frederica V. Q. et al. Os municípios e a qualidade das escolas na segunda etapa do ensino fundamental: as regularidades e as exceções do desempenho no Ideb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012.

PADILHA, Frederica V. Q. et al. Qualidade e equidade no ensino fundamental público do Ceará. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 81-110, 2013.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Vanda Mendes. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do estado de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica preliminar*. Metodologia para a obtenção das metas finais e parciais. Todos pela Educação, 2007. Mimeografado.

PAULA KASMIRSKI

Doutoranda pela Escola de Economia de São Paulo (EESP)/
Fundação Getúlio Vargas (FGV). Pesquisadora do Centro
de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
Comunitária (Cenpec), São Paulo, São Paulo, Brasil
prkasmirski@gmail.com

JOANA GUSMAO

Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em
Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo,
São Paulo, Brasil
joana.buarque@cenpec.org.br

VANDA RIBEIRO

Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação
e Educação Profissional da Universidade Cidade de
São Paulo (Unicid). Pesquisadora do Centro de Estudos
e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
(Cenpec), São Paulo, São Paulo, Brasil.
vandaribeiro2@gmail.com

Recebido em: FEVEREIRO 2016

Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2017

INDICADORES PSICOSSOCIAIS: UM OLHAR AMPLIADO PARA PROCESSOS EDUCATIVOS

SANDRA LÚCIA FERREIRA
ANAMÉRICA PRADO MARCONDES
ADELINA NOVAES

RESUMO

Questões voltadas para o encadeamento de relações em que a pertinência dos indicadores ganha sentido e legitimação – tais como as condições sociais de produção, difusão, reprodução e transformação – foram abordadas com vistas a introduzir uma discussão teórico-metodológica que abarque a construção de indicadores psicossociais. Ao adotar a teoria das representações sociais, o estudo identificou que sua fecundidade para o desenvolvimento de avaliações educacionais ainda é insuficientemente explorada, apesar de o fenômeno das representações sociais conter o ato de avaliar. Nesse sentido, a proposição de adoção de um paradigma psicossocial para a elaboração de indicadores avaliativos no âmbito educacional foi entendida a partir de um novo ethos, bem como de uma renovada postura epistêmica, sem desconsiderar o rigor e a seriedade indispensáveis às pesquisas avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE INDICADORES PSICOSSOCIAIS • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • PSICOLOGIA SOCIAL.

INDICADORES PSICOSOCIALES: UNA MIRADA AMPLIADA A LOS PROCESOS EDUCATIVOS

RESUMEN

Cuestiones relacionadas con el encadenamiento de relaciones en que la pertinencia de los indicadores gana sentido y legitimación – como las condiciones sociales de producción, difusión, reproducción y transformación – fueron abordadas con miras a introducir una discusión teórico-metodológica a fin de abarcar la construcción de indicadores psicosociales. Al adoptar la teoría de las representaciones sociales, el estudio identificó que su fecundidad para el desarrollo de evaluaciones educativas todavía es insuficientemente explotada, a pesar de que el fenómeno de las representaciones sociales contenga el acto de evaluar. En este sentido, la proposición de adopción de un paradigma psicosocial para elaborar los indicadores evaluativos en el ámbito educacional fue entendida desde un nuevo ethos, así como la adopción de una postura epistémica, sin desconsiderar el rigor y la seriedad indispensables a las investigaciones evaluativas.

PALABRAS CLAVE INDICADORES PSICOSOCIALES • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • REPRESENTACIONES SOCIALES • PSICOLOGÍA SOCIAL.

PSYCHOSOCIAL INDICATORS: A WIDE VIEW OF EVALUATION PROCESSES

ABSTRACT

Questions associated with the binding of relations, in which the pertinence of indicators gain meaning and legitimization such as social conditions of production, promotion, reproduction and transformation, were raised in order to present a theoretic-methodological discussion about the construction of psychosocial indicators. Adopting the theory of social representations, the study identified that its contribution to the development of educational evaluation is insufficiently explored, even if the phenomenon of social representations is suitable to assess it. In this respect, the proposal to adopt a psychosocial paradigm with the aim of elaborating evaluation indicators in the educational context was understood from a new ethos, as well as from a renewed epistemic attitude, without ignoring the necessary rigor and seriousness for the studies.

KEYWORDS PSYCHOSOCIAL INDICATORS • EDUCATION EVALUATION • SOCIAL REPRESENTATIONS • SOCIAL PSYCHOLOGY.

INTRODUÇÃO

As abordagens avaliativas que tiraram a tônica do sujeito social simbolizante afetaram a área de educação, que se orientou sobretudo pela visão dominante centrada nos observáveis.¹ Tal paradigma guiou os estudos que, ao desconsiderarem os sujeitos sociais enquanto agentes de suas próprias circunstâncias, deixaram de ter em conta inúmeros condicionantes que permitiriam uma hermenêutica mais holística dos contextos educacionais, de maneira a contribuir para a efetividade da proposição de ações decorrentes das avaliações educacionais.

Com vistas a debater tal problemática, o presente texto foi organizado em três seções. Inicialmente, buscou abordar questões voltadas para o encadeamento de relações em que a pertinência dos indicadores ganha sentido e legitimação, com vistas a introduzir uma discussão teórico-metodológica que abarque a construção de indicadores psicossociais – tais como as condições sociais de produção, difusão, reprodução e transformação.

Em seguida, do artigo consta um breve debate acerca da fecundidade da teoria das representações sociais para o

¹ Ressalva é feita aos estudos educacionais orientados pela filosofia freiriana e aos estudos psicossociais da educação.

desenvolvimento de avaliações educacionais, resultante da constatação de que, apesar de o fenômeno representacional conter o ato de avaliar, tal perspectiva teórica ainda é insuficientemente explorada no que tange à elaboração de indicadores psicossociais.

Por fim, foi apresentada uma experiência avaliativa, com o intuito de ilustrar a adoção desse paradigma psicossocial para a elaboração de indicadores no âmbito educacional. Tal adoção foi entendida como uma renovada postura epistêmica, sem desconsiderar o rigor e a seriedade indispensáveis às pesquisas avaliativas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM CONCEITO

Haja vista o intuito de colocar foco sobre os indicadores, parece importante oferecer uma definição etimológica do termo *indicador*, que, segundo Houaiss, Vilar e Franco (2001), tem procedência do latim *indicare*, cujo significado reside em “que ou o que indica”, em outras palavras, mostrar, demonstrar, revelar ou trazer uma informação ao conhecimento público.

Nessa direção, Figari (1996, p. 110) observa que a noção de indicador, em sua origem, “trata de um elemento que mostra um outro elemento, que diz onde se encontra um outro elemento, que indica.” Em outros termos, tem o sentido de sinal ou índice, sendo que, em matéria de conhecimento, provém da experiência. O autor analisa, citando Barbier (1985), que os indicadores podem ser considerados como representativos da realidade a ser estudada; agrupam categorias de informações que apresentam um interesse axiológico e ganham indiretamente significado em relação a um conjunto de fins e valores, aspectos esses que remetem à noção de critério.

Por sua vez, a palavra critério, conforme salientado por Figari (1996), originária do latim, *criterium*, designa o princípio que permite distinguir o verdadeiro do falso, em outros termos, julgar, e que tem como característica a abstração. Embasado em Ardoino e Berger (1989), o autor compreende que o critério desempenha o papel de interface, por um lado, das visões de mundo e, por outro, entre os índices, os

indicadores mais operatórios. Assim sendo, os critérios constituem os referentes, que evidenciam objetivos/expectativas a serem perseguidos, e os indicadores são os referidos, expressando os dados observáveis que permitem dizer se o objeto responde ao critério.

Os indicadores também podem ser vistos como alternativas metodológicas construídas subjetivamente, que permitem gerar informações sobre um fenômeno, apresentando-se como uma medida com dupla função: mostrar/descrever e valorar informações. Nesse tocante, pode-se afirmar que os indicadores procuram retratar a operacionalização de conceitos, muitas vezes abstratos, e, com isso, atender às demandas de distintas áreas temáticas da realidade social. São considerados essenciais para as atividades de avaliação e monitoramento, pois permitem informar aspectos da realidade social ou sobre as transformações que estão se processando.

A título de ilustração, os indicadores podem: ajudar a evidenciar o estado de saúde da população de uma determinada região; oferecer informações sobre a estrutura etária, esboçar perspectivas de crescimento, registrar migrações e mortalidade; medir o avanço da sociedade e o desempenho da gestão pública; delinear um cenário da qualidade ambiental e dos recursos naturais (além de descrever as tendências ambientais, associando-as ao desenvolvimento sustentável); verificar a situação de determinada área da macroeconomia (inflação, taxa de desemprego e médias salariais, dentre outras). Além disso, permitem medir a disponibilidade, o acesso e o grau de utilização de bens, serviços e conhecimentos, assim como possibilitam captar a intensidade de processos e sentido de mudanças.

Apesar de o presente estudo não ter se dedicado a um exame exaustivo das origens dos indicadores, uma breve retomada histórica evidenciou uma matriz inicial segundo a qual seu desenvolvimento e uso residiam sob o domínio de cientistas econômicos, com predomínio da quantificação. Porém, a partir de 1920 e especialmente após a 2ª guerra mundial, houve um reconhecimento do esgotamento de tais indicadores para explicar as transformações e condições sociais da população, o que abriu espaço para o alargamento dos indicadores sociais (SOLIGO, 2012).

Conforme registra Jannuzzi (2001), embora tenha havido algumas contribuições anteriores, a construção do marco conceitual sobre indicadores sociais ocorreu na década de 1960, com esforço metodológico para o desenvolvimento de instrumentos de mensuração do bem-estar social e da mudança social.² Como superação dos insucessos da década de 1970, advindos da adoção de modelos tecnocráticos, nos anos 1980, houve o aprimoramento de novas experiências para implementação de políticas, restabelecendo-se a pertinência dos indicadores. O autor assim define indicador social:

É uma medida geral quantitativa adotada de significado social substantivo, usado para subsidiar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou pragmático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANNUZZI, 2001, p. 15)

Em outros termos, os indicadores chamados sociais são utilizados para medir ou evidenciar aspectos relacionados a diversos planos da vida social, que se constituem como realidades complexas nas quais muitos fatores e sujeitos atuam, intervêm e moldam as relações e processos. Considerando tais aspectos, Valarelli (2004) salienta que os indicadores se referem a elementos tangíveis e intangíveis da realidade. Entende como tangíveis aqueles facilmente observáveis e aferíveis, como renda, escolaridade, saúde, organização, gestão, conhecimentos, habilidades, formas de participação, legislação, entre outros, e como intangíveis aqueles que se permitem a captação parcial e indiretamente de algumas manifestações, como consciência social, autoestima, valores, atitudes, liderança, poder, cidadania.³

Segundo o autor, a eleição de um sistema de indicadores referente a múltiplas dimensões do fenômeno social deve considerar a presença de concepções, interesses e modos de gestão do locus do fenômeno, o que envolve distintas visões das questões sociais, diferentes valores, objetivos e expectativas, aspectos esses que requerem negociações. Além disso,

2 Destaque feito à participação de organizações multilaterais, entre elas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

3 Neste caso, dada a complexidade das dimensões da realidade, é demandado um conjunto de indicadores que, por aproximações, capturam as manifestações.

deve ser considerada a especificidade do contexto, o que exige um diagnóstico situacional.

Os *indicadores sociais* podem ser classificados, como aponta Jannuzzi (2001), segundo as diversas aplicações a que se destinam. A classificação mais comum é a divisão dos indicadores segundo a área temática da realidade social a que se referem, definindo-se assim indicadores de saúde, indicadores educacionais, indicadores demográficos, indicadores habitacionais, indicadores de segurança pública e justiça, indicadores de infraestrutura urbana e indicadores de renda e desigualdade.

O estudo aqui relatado teve como foco os *indicadores educacionais* e, particularmente, os indicadores considerados no âmbito da avaliação educacional, ao entender que os indicadores são partes constituintes do trabalho avaliativo, pois orientam o processo de coleta e processamento de informações com vistas a comparar resultados, emitir um julgamento de mérito ou valor e orientar tomada de decisões.

Essa compreensão ampliada da avaliação educacional, em seus usos e definições, tem sua justificativa apoiada em um processo histórico relativamente recente, constituído nos últimos 60 anos. Nesse tocante, a dimensão temporal do conceito de avaliação precisa ser compreendida numa perspectiva genética que se retroalimenta, uma vez que a trajetória do trabalho intencional ocorreu no cruzamento de protagonistas e objetos avaliados.

Tal história pode ser sintetizada em quatro etapas geracionais distintas, assim nomeadas: a) Avaliação associada à medida; b) Avaliação com referência a objetivos; c) Avaliação como juízo de valor; e d) Avaliação como processo de negociação e construção (GUBA; LINCOLN, 1989; HADJI, 1994). Embora haja uma compreensão de evolução na direção da primeira à quarta etapa, cada uma ainda se mantém guiando as práticas avaliativas, o que remete a uma questão de opção epistemológica, que define o pensar e o agir dos sujeitos sociais frente à realidade.⁴

O contexto brasileiro acompanhou o movimento das quatro gerações de avaliação, com passos mais lentos do que o observado no panorama internacional. Uma rápida mirada

⁴ Os homens, segundo Heller (1970, p. 14), sempre escolhem "ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Suas escolhas, que expressam juízos, estão ligadas a uma concepção de mundo, a uma imagem de mundo".

para a realidade educacional, baseada em Sousa (1993), mostra que a avaliação, a partir anos 1950, manteve-se voltada sobretudo para a avaliação do desempenho dos estudantes com base nos objetivos, com grande influência e repercussão da figura de Tyler.⁵ Na década de 1960, constatou-se o predomínio da dimensão tecnológica e tecnicista na busca da eficiência. Somente duas décadas depois, a área assumiu a dimensão valorativa, a partir da discussão das dimensões políticas e ideológicas das práticas escolares avaliativas e da discussão da avaliação no contexto do sistema educacional e do sistema social. Por sua vez, nos anos 1990, a avaliação volta-se para a organização escolar, referindo-se a um projeto pedagógico, e se fortalece pela preocupação com os sistemas educacionais e avaliação institucional, elevando o *status* do processo avaliativo para o aperfeiçoamento de decisões institucionais e orientação de políticas. É, portanto, nesse contexto que se observa um expressivo movimento de preocupação com os indicadores educacionais.

Os diferentes conceitos de avaliação gerados na década de 1990 se justificam sobretudo pela crescente complexidade do sistema educativo como resposta a exigências sociais, na tentativa de legitimar decisões políticas que remetem para aspectos de ordem organizacional e social. Constatou-se o aumento da produção e da análise de indicadores educacionais, impulsionado pelo crescimento econômico brasileiro datado do final dos anos 1920 até o ano de 1980, que levou o país a ingressar no grupo das dez maiores economias do mundo, o que apontou para exigências estruturais para a gestão e a regulação do trabalho educativo.

Para contemplar tais necessidades, foram sendo instalados no Brasil órgãos específicos para gestão educacional e produção de dados educacionais, visando a atender às demandas sociais de acesso à educação de qualidade. No entanto, os indicadores educacionais produzidos desde então têm se mostrado insuficientes para explicar a complexidade da realidade educacional. Verificou-se, por exemplo, que alguns indicadores conduzem à inferência de que a educação brasileira apresentou crescimento lento, porém contínuo, elevando o nível de escolarização da população e diminuindo a

5 Em "Princípios básicos de currículo e ensino", obra publicada originalmente em 1949, Tyler oferece um modelo de elaboração do currículo, destacando a avaliação como constituinte de controle do planejamento. Tal modelo ancora-se em perspectiva positivista, ao compreender a avaliação enquanto sinônimo de medida, ao dar tônica à objetividade, sobretudo no que concerne à fiabilidade com valorização matemática. Essas características, aliadas à função e noção de controle e rigor, são elementos que sofreram, ao longo do tempo, uma série de críticas.

6 Este último refletido nas médias obtidas nos exames nacionais de avaliação, como a Prova Brasil e o Programme for International Student Assessment (PISA).

desigualdade entre as regiões e as populações de baixa renda (SILVA, 2003). Por outro lado, diferentes indicadores nos dirigem à constatação de que, no mesmo período, houve a persistência de problemas como atraso escolar e de desempenho (VELOSO, 2011).⁶

Diante de resultados conflitantes, verifica-se a necessidade de serem construídos indicadores que expressem a diversidade da realidade educacional, por meio do investimento em abordagens metodológicas que contribuam para a coleta e a sistematização de informações significativas para os estudos de avaliação e para as demais pesquisas em educação. Significa dizer que os indicadores devem ir além da função de mostrar/descrever, de modo a coletar e valorar informações que estimulem transformações no sentido do aperfeiçoamento das práticas nos contextos educacionais.

Isso se faz necessário, pois a captura das múltiplas facetas que compõem o fenômeno social

[...] não é de maneira alguma uma duplicação da realidade, tampouco é o reflexo de uma infraestrutura à qual pertenceria toda a realidade. É antes um *buraco sem fundo*, um sol negro que pode cegar. [...] Porém, ao mesmo tempo, a imagem, diferentemente do mecanismo da razão, exprime bem a organicidade profunda de cada coisa. É o que chamei de holismo. É o que explica que seja, ao mesmo tempo, fator de desagregação: a do mecanismo e do racionalismo, próprios da modernidade; e fator de agregação: em torno dela reúne, comunga-se. (MAFFESOLI, 1995, p. 138)

Nesse sentido, a captura do fenômeno social não se restringe às manifestações concretas nem passivas propostas pelas formas tradicionais de descrição de indicadores, pois os mesmos são entendidos como elaborações constituintes do pensamento, sobrepondo-se, alterando-se e transformando-se constantemente (FERREIRA, 2015). Tal compreensão destaca a relevância da consideração da interação social, base do relacionamento humano, em que os membros do grupo repartem suas atividades e interagem. Nesse enfoque é importante levar em conta o potencial dos indicadores,

que apontam, indicam, aproximam e traduzem em termos operacionais as dimensões sociais que se ajustam aos aspectos fundamentais a serem analisados, ao fenômeno social que se deseja explorar e compreender.

La interacción de los factores sociales, psicológicos y culturales que influyen en las personas, junto con los factores políticos, religiosos, económicos y ambientales que influyen en los programas es increíblemente compleja, y es difícil de conceptualizar y analizar. A fin de entender el «por qué» y no solo el «cuanto», es preciso que los evaluadores examinen esta compleja interacción de factores, la cual sólo pueden lograr mediante un planteamiento metodológico de evaluación que integre técnicas cualitativas y cuantitativas para recoger y analizar la información, logrando así, una amplia variedad de datos sobre el programa. (ANDRADE; SHEDLIN; BONILLA, 1987).

Pesquisas que envolvem as áreas de conhecimento da psicologia e da sociologia aproximam fatores estruturantes associados ao comportamento individual e coletivo, bem como aos processos psicológicos. Desse ponto de vista,

La psicología social, en tanto que espacio de intersección de ambas as disciplinas, asumiría como propias aquellas explicaciones del comportamiento humano en las que considera la interacción entre ambos tipos de factores. En definitiva, todas estas reflexiones nos llevan a considerar que la psicología social no viene definida por su objeto de estudio, que es el mismo que el de otras ciencias sociales, sino por el enfoque desde el que dicho objeto es analizado, debiendo ser entendida, por tanto como un punto de vista o una perspectiva desde la que estudiar la realidad social. (ÁLVARO; GARRIDO, 2007, p. 9)

Moscovici (1988, p. 16) observa que “a desatenção para o aspecto psíquico dos fenômenos sociais tem como efeito a desatenção com o real, pelo simples fato de que eles são compostos por homens.” Nossas representações, ligações e ideais, diz o autor, fazem a parte indestrutível de toda a vida coletiva e, por isso, em qualquer interpretação, deve coincidir

a objetividade da análise histórica com a subjetividade da experiência vivida.

7 Tais espaços de interação são entendidos neste artigo como psicossociais.

Levar em consideração os espaços de interação entre a psicologia e a sociologia e seu respectivo conjunto de indicadores consiste em realizar a articulação de níveis diferenciados de apontamentos,⁷ indicações, aproximações e explicações capazes de traduzir em termos operacionais as dimensões fundamentais do fenômeno social que se deseja explorar e compreender. Nesse sentido, as teorias psicossociais trazem consigo uma perspectiva integradora, capaz de ajudar e de confrontar diferentes áreas de pesquisa e de avaliação. Como assinala Marcondes (2004), essa composição multidisciplinar tem produzido conhecimentos dos quais derivam categorias fundamentais para estudar os fenômenos humanos que se dão nos espaços públicos. Entre essas categorias, incluem-se, por exemplo, representações sociais, a consciência, a subjetividade, a identidade, a atividade e as emoções.

UM OLHAR PSICOSSOCIAL PARA A AVALIAÇÃO

Contrária à segregação do sujeito de seu contexto, a abordagem psicossocial da teoria das representações sociais (TRS) permitiu a construção de uma proposta de relevante potencial interdisciplinar (MOSCOVICI, 1961, 1978, 2012). Nas palavras de seu criador,

[...] quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto processa informação, ou se comporta. (MOSCOVICI, 2003, p. 43)

A educação tem sido uma das disciplinas mais favorecidas por essa perspectiva, uma vez que a teoria das representações sociais oferece um frutífero instrumental para a análise das significações nos âmbitos educacionais. Apesar do já consolidado campo de estudos em representações sociais e educação,⁸ nas pesquisas avaliativas, sobretudo no que concerne à construção dos indicadores, é possível identificar a prevalência das medidas quantitativas em detrimento

8 A exemplo de Gilly (2001), Jodelet (2007), Chaib (2015), Seidmann (2015). Nesse tocante, destaca-se a intensidade das pesquisas brasileiras (VILLAS BÔAS; NOVAES, 2015; SOUSA; NOVAES; VILLAS BÔAS, 2012; SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011).

daquelas que dão ênfase às simbolizações circulantes entre os respondentes.

Ao compreender que “as avaliações afetam as concepções e avaliações da relação pedagógica e das aquisições que as possibilitam” (JODELET, 2007, p. 13), o presente estudo foi sustentado pela assertiva de que as significações podem ser apreendidas por meio de pesquisas avaliativas que considerem as expressões dos agentes de diferentes contextos em relação às posições sociais que ocupam, a exemplo do discurso das políticas públicas, dos discursos e das ações dos gestores educacionais, do discurso e das práticas dos professores e funcionários, bem como dos estudantes, da família e da comunidade.

No intuito de compreender as simbolizações e significações de pessoas e grupos, a teoria das representações sociais propõe um olhar sobre os sujeitos e suas interações ao rechaçar a falsa antinomia entre indivíduo e sociedade.⁹ Nessa perspectiva teórica, a existência pessoal é destacada pela convivência com os demais sujeitos sociais. Significa dizer que, ao adotar a perspectiva psicossocial para o desenvolvimento de um processo avaliativo, passamos a ser tributários de um paradigma distinto daquele que orientou a ciência e, por conseguinte, a avaliação moderna (SOUSA; NOVAES, 2013).

Em outros termos, uma avaliação que se pretende psicossocial é caracterizada por um *ethos* que reconhece em todos os envolvidos a potencialidade de construção de um saber e do exercício consciente de ações no contexto avaliado. Nesse tocante, Marková, ao discorrer sobre as implicações éticas das investigações em representações sociais, destaca que:

Escalas de opinião e atitude, questionários acerca de atribuições, estereótipos, preconceitos ou influências – todos têm como objetivo examinar fatos e categorias, informações e o pensamento racional dos cidadãos, como se os participantes em tais estudos fossem máquinas racionalizadas que expressam pensamentos sem qualquer envolvimento ativo relativamente a tais fenômenos socialmente valorizados. (MARKOVÁ, 2015, p. 86)

Ao adotar os constructos de uma abordagem psicossocial que assume a indissociabilidade entre o psicológico e o

⁹ Jovchelovitch (2008, p. 87) assim sintetiza: “As representações sociais se referem tanto a uma teoria quanto a um fenômeno, elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas, compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem”.

social para a elaboração de indicadores avaliativos, procurou-se maiormente evitar o risco de culpabilizar indivíduos e grupos por problemas sociais de grande espectro (como comumente são os da educação), bem como desviar da valorização das superestruturas, quando desarticuladas das dimensões subjetivas.

Trata-se, portanto, da assunção de um *ethos* singular que guia o processo avaliativo, visto que, nesse paradigma, o saber de avaliadores, especialistas e leigos (no que concerne às relações intersubjetivas e interobjetivas) são entendidos como legítimos, rejeitando-se a hierarquização do conhecimento, uma vez que,

[...] acerca de todos os objetos, a representação está numa relação de simbolização: vem em seu lugar e ao mesmo tempo é o produto de uma construção da parte do sujeito que faz uma interpretação em função de suas capacidades cognitivas, de suas necessidades psicológicas, de seus constrangimentos sociais, dando significações específicas ao objeto de representação. (JODELET, 2007, p. 15)

Significa dizer que a empreitada aqui relatada considerou a análise do simbólico enquanto um contributo para a compreensão do sentido de uma representação, assim como para o estudo das suas consequências no mundo social,¹⁰ uma vez que o ato de representar possui uma dimensão avaliativa que,¹¹ em companhia de outras, colabora para a elaboração de seus elementos informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, bem como para as crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens que a compõem. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 62):

De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica.

A fecundidade da TRS para a avaliação educacional é ainda insuficientemente explorada, apesar do entendimento

10 Para Jovchelovitch (2008, p. 37-38, grifos do original): "É com base na função simbólica das representações – o fato de que a representação usa símbolos para *significar*, para dar sentido ao real e ao mesmo tempo estabelecê-lo – que podemos compreender tanto seu poder de construir a realidade como as limitações de concepções empiricistas que assumem a existência de ordens empíricas como um *a priori* aos trabalhos da cognição humana".

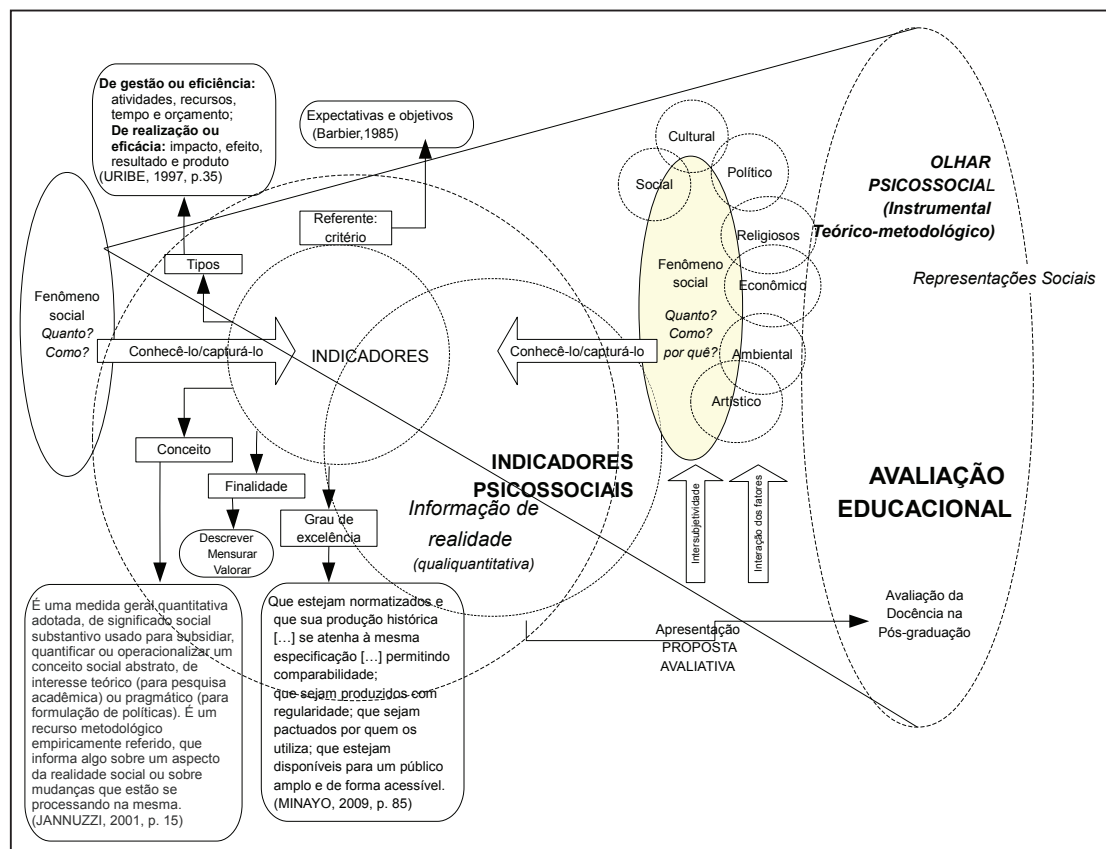
11 Os dois processos de elaboração de representações, objetivação e ancoragem, dizem particularmente respeito à referida dimensão avaliativa, haja vista que ancorar é precisamente classificar e dar nome a alguma coisa e "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, [...] é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2003, p.71).

de que o fenômeno das representações sociais encerra em si o ato de avaliar, motivo pelo qual buscou-se, por meio de um estudo avaliativo de caráter exploratório, iniciar uma empreitada no sentido de refinar os procedimentos de elaboração de indicadores psicossociais.

À GUIA DE ILUSTRAÇÃO: UM EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO DE INDICADORES PSICOSSOCIAIS

A Figura 1, que segue, aproxima conceitos e organiza possibilidades para a exploração e a reflexão sobre o processo teórico-metodológico que busca abarcar a construção de indicadores psicossociais.

FIGURA 1 - Imagem da composição de indicadores psicossociais



Fonte: Elaboração das autoras.

Foi com base em tal diagrama que o trabalho avaliativo aqui descrito desenvolveu-se. Ao se inserir no contexto da avaliação da docência, numa perspectiva formativa, a trajetória investigativa assumiu como objetivo explorar as imagens e os significados que professores e estudantes da pós-graduação compartilham acerca do docente em sala de aula, bem como no processo de orientação, e, para tal, elaboraram-se indicadores de avaliação da docência.

Minayo (2009), em sua análise relativa à construção de indicadores de avaliação em contextos educacionais, salienta a importância de os pesquisadores buscarem se aproximar do universo cultural dos atores que avaliam, para expressar a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas que compõem o universo pesquisado. A autora ainda destaca que a validade interna desses indicadores pode ser alcançada quando as categorias conceituais empregadas possuem significados mútuos e compartilhados entre os participantes, a partir de um processo de construção em que se assegura fundamentação teórica e contextual.

Tais aspectos foram considerados na avaliação da docência, que se constitui uma temática amplamente discutida, uma vez que a compreensão da prática docente passa pela consideração de um objeto social, culturalmente construído e em constante transformação, pressupondo diferentes vozes fundamentadas em distintas leituras e interpretações. Um estudo com tal pretensão requer, portanto, a compreensão do modo como os sujeitos se veem enquanto docentes e como os outros os veem, sobretudo os estudantes, tendo em vista a dimensão social e intersubjetiva dos sentidos e significados ativados nos contextos de interação.

Diante desses desafios, a discussão firmou-se na perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais, uma vez que a tradição teórico-metodológica dessa abordagem favorece o estudo dos sistemas de saberes compartilhados pelos sujeitos sociais, dos processos simbólicos dos grupos envolvidos e das relações estabelecidas com um objeto social: a prática docente.

Manifestar-se sobre a avaliação da docência oferece elementos que ou expressam um discurso pedagógico, de caráter normativo, muitas vezes incompatível com a vivência

cotidiana, ou se restringem e reforçam cognições e crenças que, fossilizadas, deixaram de ser questionadas. Assim sendo, como encaminhamento metodológico, professores e pós-graduandos foram chamados a se envolver no processo de construção de indicadores para a avaliação da docência na pós-graduação. Para tanto, optou-se pela coleta de informações por meio de um questionário (Q1) *on-line*, com itens dissertativos, que foi respondido por 114 professores e 427 estudantes de pós-graduação *stricto sensu* de uma instituição de educação superior da cidade de São Paulo. O instrumento continha três itens dissertativos, a saber:

QUADRO 1 - Itens do questionário de avaliação

<i>Prezados, visando ao aperfeiçoamento do processo de Avaliação da Docência na Pós-Graduação, [...] solicitamos sua manifestação em relação aos itens a seguir:</i>
<i>1 - Quais aspectos deveriam ser considerados para avaliação do desempenho do professor de pós-graduação em sala de aula?</i>
<i>2 - Quais aspectos deveriam ser considerados para a avaliação do desempenho dos orientandos de dissertação ou tese?</i>
<i>3 - Registre aqui outros comentários que contribuam para a avaliação da docência na pós-graduação.</i>

Fonte: Elaboração das autoras.

Para tratamento e interpretação das informações, recorreu-se ao *software* Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste) e aos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). O programa computacional produziu um relatório informatizado dos conteúdos discursivos. Tal relatório descreveu as análises hierárquicas processadas a partir do *corpus inicial* – conjunto de respostas – e ofereceu contextos textuais que compõem as classes de palavras (que consistem na expressão estável e coletiva dos respondentes). Com base em Secchi, Camargo e Bertoldo (2009), as classes de palavras foram compreendidas como categorias temáticas dos sentidos atribuídos pelos sujeitos consultados e puderam oferecer indícios de representações sociais que, combinados a outros resultados, contribuíram para a compreensão das simbolizações circulantes no contexto investigado.

A análise das respostas dos *professores* esboçou quatro diferentes classes ou blocos de sentidos, envolvendo a docência: 1) *Especificidades do profissional professor de pós-graduação*

(44% das unidades de contexto elementar – UCE); 2) *Produção de conhecimento: sujeito e orientador* (14%); 3) *Docência e orientação: responsabilidades* (30%); e 4) *Relação com o estudante e compromisso* (12%). Para as respostas dos estudantes, também foram geradas quatro classes ou blocos de sentido: 1) *Orientação: acompanhamento, auxílio e controle* (30%); 2) *Docência na sala de aula: conhecimento, atualização, didática e disponibilidade* (35%); 3) *Especificidades da avaliação do docente da pós-graduação* (21% das UCE); e 4) *Produção de conhecimento: professor incentivador e parceiro* (14%). Para todas as oito classes, a exploração foi organizada e apresentada por seu vocabulário (por ordem de frequência de ocorrência) e pela indicação da significação da sua ligação com a classe (qui-quadrado).¹² Esses oito blocos de sentido compuseram uma matriz avaliativa de indicadores que se constituiu como base para a construção de um instrumento de avaliação.

12 O qui-quadrado é utilizado nesta pesquisa, pois seus valores revelam quantitativamente a relação entre os produtos da pesquisa – no caso, a análise das respostas dos *professores* – e a distribuição prevista para o fenômeno.

A análise das respostas dos *professores* esboçou que os mesmos apresentam uma imagem da docência em que prevalece a condição do especialista na área, produtor de conhecimento, indicando para uma representação bastante consolidada de um professor de pós-graduação. Além disso, os docentes pesquisados destacam a necessidade de investimentos na autonomia dos estudantes resultante de um processo relacional. As informações coletadas junto aos pós-graduandos compõem a imagem da docência com elementos voltados para acompanhamento, disponibilidade, auxílio e controle da sua produção. Têm expectativas de um docente incentivador da produção e da divulgação do conhecimento em parceria com o estudante.

A confrontação dos resultados dos dois grupos investigados indica um afastamento entre a expectativa do processo relacional na prática pedagógica: por um lado, os docentes revelam uma preocupação com a autonomia dos estudantes e estes, por outro lado, demandam maior dependência.

Da experiência relatada, salienta-se que os resultados permitiram a elaboração de indicadores para a construção de um instrumento da avaliação da docência que, distanciando-se de um enfoque avaliativo predominantemente assentado em medidas de ordem numérica, permitiria o desenvolvimento e o fortalecimento de um trabalho avaliativo/formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda pelo uso de indicadores psicossociais em processos avaliativos é sofisticada e exigente, uma vez que espaços de intersubjetividade são irrigados por conflitos e dilemas gerados, muitas vezes, pela incompatibilização entre expectativas, condições de realidade e também pela presença de valores que orientam ações e relações com o outro, entrelaçando, (re)criando e atribuindo sentidos à realidade.

Captar a complexidade dos espaços de trocas simbólicas demanda uma leitura diferenciada da realidade, de modo a reconhecer as contradições, os componentes fragmentados, impregnados de emoções e ambiguidades. A compreensão implica, portanto, ir além da preocupação com a relação causal, com descrever e mesmo explicar, pois envolve valoração, significação e relevâncias em contextos de interação.

Foi nesse sentido que o presente artigo buscou iniciar um debate acerca do planejamento de processos avaliativos, calcados na perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais, uma vez que tal abordagem permite o reconhecimento, em todos os envolvidos, da potencialidade de construção de um saber transformador e do exercício consciente de ações no contexto avaliado.

Tal perspectiva oferece condições para a construção de indicadores, aqui compreendidos como psicossociais, que contribuam para ampliar a compreensão da realidade educacional, ao estimular mudanças, aperfeiçoamento de práticas e a emergência de sujeitos instituintes. Nesse sentido, a proposição de adoção de um paradigma psicossocial na elaboração de indicadores avaliativos no âmbito educacional foi entendida a partir de um novo *ethos*, bem como de uma renovada postura epistêmica, sem desconsiderar o rigor e a seriedade das pesquisas avaliativas. Trata-se, em última instância, de uma esperança revigorada no potencial político e na capacidade de transformação de ações por meio da avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.
- ANDRADE, S.; SHEDLIN, M.; BONILLA, E. *Métodos cualitativos para la evaluación de programas: un manual para programas de salud, planificación familiar y servicios sociales*. Watertown, MA: The Pathfinder Fund, USA, 1987.
- ARDOINO, J.; BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Andsha: Matrice, 1989.
- BARBIER, J. M. *L'évaluation en formation*. Paris: PUF, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CHAIB, M. Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso> Acesso em: jun. 2016.
- FERREIRA, S. L. *Imagens de escola e as representações sociais*. Curitiba: CRV, 2015.
- FIGARI, G. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto, 1996.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-341.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. Texas: Sage, 1989.
- HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo*. Das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1970.
- HOUAISS, A.; VILAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001. p. 2914-2922.
- JANNUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- JODELET, D. Contribuições das representações sociais para as análises entre educação e trabalho. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUSA, C.; DUJO, Á.; PLACCO, V. (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MARCONDES, A. P. *A avaliação institucional do ensino superior: uma análise psicossocial*. 239f. Tese (Doutorado e Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91, 2009. Suplemento 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SECCHI, K.; CAMARGO, B. V.; BERTOLDO, R. B. Percepção da imagem corporal e representações sociais do corpo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 229-236, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200011>>. Acesso em: maio 2016.

SEIDMANN, S. Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 344-357, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143204>>. Acesso em: 28 de jun. 2016.

SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. (Ed.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-138.

SOLIGO, V. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo v. 23, n. 52, p. 12-25, maio/ago. 2012.

SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. 1. ed. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. v. 1. p. 21-36.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. O.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela cátedra Unesco sobre profissionalização docente. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, SP, v. 15, n. 25, p. 19-39, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3346>>. Acesso em: maio 2017.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; NOVAES, A. O. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. 1. ed. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. v. 1, p. 625-652.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

URIBE, V. M. *Evaluación de proyectos sociales construcción de indicadores*. Cali: Fundación FES, 1997.

VALARELLI L. L. *Indicadores de resultados de projetos sociais*. 2004. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/valarelli_indicadores_de_resultados_de_projetos_sociais.pdf> Acesso em: fev. 2016.

VELOSO, F. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Brasil: a nova agenda social*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 213-253.

VILLAS BÔAS, L.; NOVAES, A. O. Apresentação: representações sociais e desafios contemporâneos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 240-242, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053140060>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SANDRA LÚCIA FERREIRA

Professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional “Formação de Gestores Educacionais” da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, São Paulo, Brasil
07sandraferreira@gmail.com

ANAMÉRICA PRADO MARCONDES

Avaliadora institucional na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil
apradomarcondes@gmail.com

ADELINA NOVAES

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas; Professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional “Formação de Gestores Educacionais” da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, São Paulo, Brasil
anovaes@fcc.org.br

Recebido em: JUNHO 2016

Aprovado para publicação em: MARÇO 2017

ANÁLISE MULTINÍVEL DA TRANSIÇÃO ESTUDANTIL DO CURSO TÉCNICO PARA O ENSINO SUPERIOR

**PAULA ELIZABETH NOGUEIRA SALES
ROSEMARY DORE HEIJMANS
CARLOS EDUARDO GUERRA SILVA**

RESUMO

Este artigo analisa fatores do estudante e do contexto escolar associados à transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior. Um survey foi conduzido com 1.570 alunos que concluíram ou abandonaram cursos técnicos entre 2006 e 2010, abrangendo 37 instituições da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. Os dados foram analisados por meio de um modelo estatístico hierárquico, que abrangeu três níveis: estudantes, cursos técnicos e instituições de educação profissional. Os resultados apontam que a transição para o ensino superior está associada a fatores dos estudantes (pessoais, socioeconômicos, profissionais e acadêmicos), dos cursos e das instituições técnicas (curso médio concluído na mesma instituição de educação profissional e localização da instituição). Os resultados contribuem para a reflexão sobre estratégias e políticas de melhoria da qualidade do ensino técnico e do acesso à educação superior.

PALAVRAS-CHAVE TRANSIÇÃO EDUCACIONAL • EDUCAÇÃO PROFISSIONAL • EDUCAÇÃO SUPERIOR • ANÁLISE MULTINÍVEL.

ANÁLISIS MULTINIVEL DE LA TRANSICIÓN ESTUDIANTIL DEL CURSO TÉCNICO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo analiza factores relativos al estudiante y al contexto escolar asociados a la transición de la formación técnica de nivel medio a la educación superior. Se realizó una encuesta con 1.570 alumnos que concluyeron o abandonaron cursos técnicos entre el 2006 y el 2010, abarcando a 37 instituciones de la Red Federal de Educación Profesional de Minas Gerais. Los datos se analizaron por medio de un modelo estadístico jerárquico, que comprendió tres niveles: estudiantes, cursos técnicos e instituciones de educación profesional. Los resultados señalan que la transición a la educación superior está asociada a factores que afectan a los estudiantes (personales, socioeconómicos, profesionales y académicos), a los cursos y a las instituciones técnicas (curso medio concluido en la misma institución de educación profesional y localización de la institución). Los resultados contribuyen para la reflexión sobre estrategias y políticas de mejora de la calidad de la enseñanza técnica y del acceso a la educación superior.

PALABRAS CLAVE TRANSICIÓN EDUCACIONAL • EDUCACIÓN PROFESIONAL • EDUCACIÓN SUPERIOR • ANÁLISIS MULTINIVEL.

A MULTILEVEL ANALYSIS OF STUDENTS' TRANSITION FROM TECHNICAL COURSES TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article examines factors related to students and the school context associated with the transition from secondary technical schools to higher education. A survey was conducted with 1,570 students who completed or abandoned technical courses between 2006 and 2010, in 37 Federal Institutions of Vocational Education of Minas Gerais. Data were analyzed by means of a hierarchical statistical model comprising three levels: students, technical courses and vocational education institutions. The results show that the transition to higher education is linked to students' personal, socioeconomic, professional and academic factors, as well as to courses and technical institutions (secondary school completed at the same institution of vocational education, and location of institution). The results contribute to the reflection on strategies and policies to improve the quality of technical education and access to higher education.

KEYWORDS EDUCATIONAL TRANSITION • VOCATIONAL EDUCATION • HIGHER EDUCATION • MULTILEVEL ANALYSIS.

INTRODUÇÃO

Quanto mais elevada a escolarização da população de um país, maior tende a ser o seu desenvolvimento social e a possibilidade de os sujeitos compreenderem e intervirem efetivamente na sociedade. Partindo da relevância de se entender a elevação da escolaridade, este trabalho focaliza a transição de indivíduos que ingressaram no ensino superior após frequentarem cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional.

Apesar da existência de várias pesquisas internacionais sobre a transição do ensino médio para o superior, especialmente na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos, os estudos sobre esse tema no contexto brasileiro são escassos, prevalecendo pesquisas sobre a transição escola-trabalho (ANDRADE, 2009; CARDOSO, 2008; FRESNEDA, 2009; TARTUCE, 2007).

O número de pesquisas sobre os estudantes egressos de cursos técnicos vinculados à Rede Federal é reduzido, predominando abordagens sobre a preparação para o trabalho e a inserção profissional (SAMPAIO, 2009; STEFFEN; FISCHER, 2008; TEIXEIRA, 2010; VIEIRA; GOMES; SILVA, 2011).

Quanto à continuidade dos estudos de nível superior, apenas uma pesquisa (AZEVEDO, 2007) sobre a passagem da formação técnica para o ensino superior foi identificada. Ademais, foram constatados alguns estudos que tratam tangencialmente do assunto, não tendo como foco o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2008; PEIXOTO; MENDONÇA, 2007; PIRES, 2008; ZUCCARELLI, 2016).

A escassez de dados empíricos sobre o referido campo evidencia a importância de realizar estudos sobre os egressos da Rede Federal de Educação Profissional que aprofundem o debate acerca da transição para o ensino superior. Pesquisas de acompanhamento de egressos possibilitam avaliar o desempenho das escolas e, assim, contribuem para (re)orientar seus planos de atuação e aprimorar a qualidade do ensino.

Este artigo examina a transição da formação técnica de nível médio para a educação superior em Minas Gerais, considerando 1.570 estudantes da Rede Federal de Educação Profissional que saíram de cursos técnicos (abandono ou conclusão) no período de 2006 a 2010. Apresentam-se análises quantitativas descritivas e inferenciais referentes a fatores significativamente associados ao ingresso no ensino superior. Seus resultados são comparados com outros estudos sobre o assunto e interpretados com base em perspectivas teóricas sobre a influência de fatores individuais e contextuais na transição para o ensino superior. Com isso, busca-se ampliar a discussão sobre os itinerários educacionais de alunos da Rede Federal de Educação Profissional e contribuir para formar uma base teórico-empírica de relevância para instituições escolares, profissionais da educação e formuladores de políticas educacionais.

ITINERÁRIOS DE TRANSIÇÃO: DO ENSINO MÉDIO E DA FORMAÇÃO TÉCNICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

O termo *transição*, num sentido amplo, refere-se a situações de mudanças vivenciadas pelo indivíduo, por exemplo, uma nova fase de vida, um novo ciclo de ensino ou o início de uma carreira profissional. Trata-se de um fenômeno multifacetado, comumente estudado a partir de fatores

estruturais, individuais ou subjetivos, em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo Educação, Sociologia e Psicologia. As abordagens sobre a transição variam muito: desde uma perspectiva abrangente, como processo presente em todas as fases de vida do indivíduo, até abordagens mais específicas, que examinam a transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Essas últimas, em geral, são as transições vividas após o fim da educação básica (ensino médio), estando diretamente relacionadas ao objeto deste estudo.

O processo de transição, afirmam Mello e Camarano (2006), pode ser agrupado em três perspectivas: subjetiva/biográfica, sócio-histórica e institucional. A perspectiva subjetiva/biográfica inclui eventos significativos nas trajetórias dos indivíduos, que, em paralelo aos períodos-chave da transição, podem afetá-los e influenciar o resultado final da transição. Entre os jovens, esses eventos podem ser tanto o desemprego, o consumo de drogas e a delinquência quanto às experiências bem-sucedidas de inserção social. Esse conjunto de eventos atinge os indivíduos em tempo e forma distintos, produzindo resultados variados.

Na perspectiva sócio-histórica, destaca-se que, na contemporaneidade, as trajetórias dos jovens tendem a ser mais imprevisíveis, menos padronizadas e não lineares. No âmbito educacional e laboral, o processo de transição tem envolvido o aumento da escolaridade e as dificuldades de inserção profissional dos jovens. Estes tendem a permanecer mais tempo na escola ou a retornar a espaços de formação e profissionalização para aumentar suas chances de inclusão em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Além disso, é mais frequente a passagem dos jovens dos estudos ao trabalho, e vice-versa, ou o exercício simultâneo dessas atividades ao longo de suas trajetórias de transição (ALMEIDA, 2005; MELLO; CAMARANO, 2006).

A perspectiva institucional representa normas e valores socialmente construídos que proveem as bases para a estruturação da sociedade. A instituição escolar se destaca como espaço privilegiado de socialização e construção de sentido, sendo nela que ocorre a transição entre ciclos de ensino. Nesse processo, podem surgir diferenças entre a cultura dos

jovens e a da escola, entre as origens étnicas ou de classe dos estudantes. As desigualdades escolares se acentuam nas transições, sendo mais vulneráveis os grupos que apresentam baixos resultados escolares. Em geral, têm mais vantagens os jovens provenientes de famílias mais escolarizadas e de classes sociais mais abastadas (ABRANTES, 2005).

No âmbito da escola média, Gomez (2009) explica a transição adotando a metáfora da “ponte”, que diz respeito à passagem do nível médio para as várias opções de vida, de estudo, de trabalho e de realização pessoal que aguardam os egressos em sua vida pós-escolar. É a ponte entre a vida escolar e a vida do trabalho; entre a escolaridade recém-obtida e as possibilidades de continuar os estudos na educação superior; entre as expectativas e as chances ou limitações de estudo, trabalho e realização pessoal; entre o que a sociedade espera, o que a escola oferece e o que o indivíduo efetivamente pode alcançar.

No contexto atual, grupos sociais tradicionalmente excluídos da educação superior têm sido nela gradualmente incluídos. Contudo, muitas vezes, eles ingressam em instituições de ensino superior de menor *status*. Não apenas as instituições, mas também as áreas de formação se constituem como eixo de estratificação, expressando diferentes níveis de prestígio e retorno econômico. Os grupos mais abastados geralmente usam seus recursos para ter acesso às profissões mais rentáveis. Tais diferenciações permitem explicar por que a ampliação do acesso ao ensino superior é segmentada: certos espaços são ocupados por indivíduos provindos da classe média ou baixa, enquanto outros são frequentados principalmente por pessoas brancas e de classe média alta, com poder social e capital cultural dominante (DURU-BELLAT; KIEFFER; REIMER, 2008; REAY, 2002).

Alguns estudos específicos sobre a transição da formação profissional de nível médio para a educação superior foram desenvolvidos na Austrália, Inglaterra, Estados Unidos e Reino Unido (ABBOTT-CHAPMAN, 2011; AYNSLEY; CROSSOUARD, 2010; DARE, 2006; HOELSCHER et al., 2008). A escassez de pesquisas sobre esse tipo particular de transição pode estar relacionada à tendência não só no Brasil, mas em outros

países, de maior oferta de educação geral média, em comparação com a educação técnica de nível médio. O predomínio de estabelecimentos de ensino médio geral no Brasil, na rede pública e privada, resulta na expressiva diferença entre os números de matrículas no ensino médio e no técnico. Em 2014, não obstante o crescimento nas matrículas no ensino técnico, em relação ao período 2007-2013, o número total de matriculados no ensino médio (7.832.029) foi 4,5 vezes maior do que o do ensino técnico (1.741.528), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2016).

Além da menor oferta de educação profissional em relação à oferta de educação média (secundária), a transição da educação profissional para o ensino superior não é um processo fácil. No sudeste da Inglaterra, por exemplo, menos de 50% das pessoas com qualificação profissional de nível médio progrediram para a educação superior em 2010. Entre essas, a maioria é jovem, do sexo masculino e de baixo *status* socioeconômico (AYNSLEY; CROSSOUARD, 2010). Esses autores apontam a necessidade de promover ações capazes de incentivar os estudantes com qualificação profissional a continuarem os estudos superiores.

Na Austrália, os estudantes de baixo *status* socioeconômico procedentes de áreas rurais tendem a procurar inicialmente uma educação técnico-profissional, para terem a opção de um emprego estável, pois muitos não podem, ou não querem, frequentar uma universidade (ABBOTT-CHAPMAN, 2011). Porém, isso não afasta a possibilidade de eles serem capazes de buscar um curso superior no futuro. Para tanto, Abbott-Chapman (2011) enfatiza a importância de uma estreita colaboração entre instituições de educação técnica e universidades, de modo a auxiliar a transição para o ensino superior de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos.

Sendo um processo complexo, a transição para o ensino superior e para o mercado de trabalho requer que as universidades identifiquem as necessidades e demandas dos alunos enquanto eles ainda estão na escola média. Nesse sentido, a formulação de programas que combinam educação

técnico-profissional com sólida formação acadêmica propicia experiências relevantes de aprendizagem pré-universitárias. Esse é um modo de preparar os estudantes para alcançarem objetivos educacionais e de carreira profissional (DARE, 2006; HOELSCHER et al., 2008).

Os estudos internacionais apresentados tratam a transição do ensino técnico para o superior como algo que deve ser incentivado pelas instâncias educacionais, pois essa transição representa uma evolução educacional e profissional para os estudantes. De modo similar, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/1996) prevê a continuação dos estudos de nível superior aos egressos de cursos técnicos:

[...] os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (BRASIL, 1996, p. 15)

Contrárias à transição do ensino técnico para o ensino superior, algumas concepções e iniciativas brasileiras que tomaram força a partir de meados de 1990 defendem o caráter terminal do ensino técnico de nível médio (BRASIL, 1997; CASTRO, 1997, 2008; BRASIL, 2002). Particularmente, a reforma da educação profissional consolidada no Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997) suscitou polêmicas sobre o caráter propedêutico do ensino técnico-médio, ou seja, a progressão para carreiras de nível superior. Naquela época, o acesso ao ensino superior por técnicos diplomados da Rede Federal foi criticado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002), que afirmou que as escolas federais estavam entre as poucas alternativas de ensino público de qualidade, sendo atrativas como percurso privilegiado para a educação superior. Para o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2002, p. 7), as empresas do país

[...] não recebiam a mão-de-obra técnica que necessitavam, os alunos mais modestos não tinham chance de fazer os cursos que poderiam interessá-los. Pela sua clientela de classe alta, os cursos não eram usados com objetivo de dar uma profissão e constituíam-se em enormes subsídios para os ricos.

A reforma da educação profissional nos anos de 1990 (Decreto n. 2.208/1997) extinguiu a modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado na mesma instituição de ensino e com matrícula única para cada aluno, estabelecendo que

[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. (BRASIL, 1997, p. 2).

A independência entre ensino médio e técnico foi justificada pelo argumento de ampliação do acesso à formação profissional aos interessados no ensino técnico, que não seriam excluídos por alunos de classe social mais alta, que almejavam nas escolas técnicas federais apenas um ensino médio de qualidade, visando a prepará-los para o ingresso no ensino superior (CASTRO, 2008). Mais recentemente, foi restabelecida a modalidade de ensino técnico integrado com o ensino médio (Decreto n. 5.154/2004), a qual passou a coexistir com as modalidades concomitante e subsequente.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n. 11.892/2008) estabeleceu uma estrutura de educação profissional vertical, que possibilita a continuidade de estudos nos campos do ensino técnico e do ensino superior tecnológico. Em uma mesma instituição de ensino profissional, é possível transitar do curso técnico para um curso superior e, ainda, continuar o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades profissionais por meio de cursos de pós-graduação. Essa diretiva consolida um bloco de formação profissional paralelo ao sistema universitário tradicional, promovendo “a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (BRASIL, 2008, p. 5).

A possibilidade de prosseguimento dos estudos após a conclusão da formação profissional foi reforçada em 2014 (Decreto n. 8.268/2014), com a determinação de instituir cursos e programas de qualificação profissional e de educação técnica de nível médio “organizados por regulamentação do

Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação” (BRASIL, 2014, p. 1). Essa orientação pode refletir no horizonte de expectativas dos estudantes do ensino técnico em relação à progressão escolar e ao ingresso no mercado de trabalho. Dados de uma recente pesquisa com 220 estudantes em fim de curso, realizada em três escolas técnicas do estado do Rio de Janeiro, evidenciam que a maioria dos estudantes (62%) considera que a formação técnica integrada ao ensino médio serve tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para o acesso ao ensino superior (ZUCCARELLI, 2016).

Tendo em vista que a legislação atual considera a transição da educação técnica para o ensino superior, inclusive estabelecendo mecanismos para o prosseguimento de estudos nas próprias instituições de educação profissional, as discussões do presente trabalho têm relevância tanto teórica, dada a escassez de literatura nacional e internacional sobre esse tipo particular de transição, quanto prática, visto que examina fatores associados à transição para o ensino superior de estudantes da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais.

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO E MÉTODOS DE PESQUISA

A investigação foi desenvolvida com estudantes egressos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. A rede é constituída por três tipos de instituição: Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais (ETU) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). As instituições participantes da pesquisa incluem: sete unidades do Cefet-MG, quatro Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e cinco Institutos Federais, com seus 26 *campi*. No total, foram pesquisadas 37 unidades escolares.

Os sujeitos da pesquisa evadiram ou concluíram cursos técnicos de nível médio nas diferentes instituições pesquisadas entre 2006 e 2010. Consideraram-se estudantes dos diversos cursos diurnos e noturnos, envolvendo as diferentes modalidades de oferta (concomitante, integrada e

subsequente). Não foram incluídos estudantes evadidos e diplomados de cursos técnicos a distância ou vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Os estudantes diplomados foram definidos como aqueles que concluíram efetivamente o curso técnico, incluindo o nível médio, a formação profissional, o estágio e o relatório de estágio, tendo passado por todas as etapas necessárias à obtenção do diploma. Os evadidos foram aqueles que se matricularam e frequentaram uma parte do curso, abandonando-o sem obter o diploma de técnico por não terem concluído alguma de suas etapas obrigatórias.

Levando em conta a definição do universo da pesquisa e dos sujeitos que dela participariam, buscou-se identificar a população-alvo da pesquisa, por meio de levantamento dos registros escolares das instituições participantes. Isso permitiu estimar o tamanho da população e formar uma lista de respondentes potenciais. As informações coletadas compuseram um banco de dados de 9.950 evadidos e 17.683 diplomados. Com base nesses dados, delineou-se um plano de amostragem probabilística (aleatória) para selecionar os estudantes que responderiam aos questionários da pesquisa. Essa seleção se fundamentou na ideia de que a amostra de determinada população é representativa quando todos os seus membros têm probabilidade igual de serem incluídos na pesquisa, o que possibilita realizar inferências sobre a população maior da qual a amostra faz parte (BABBIE, 1999).

A amostra da pesquisa foi de 1.570 sujeitos, ingressantes e não ingressantes em cursos superiores. Ambos os grupos foram considerados nas análises, com a finalidade de comparar um com o outro e examinar os fatores associados à continuidade, ou não, dos estudos. O tamanho da amostra foi suficiente para realizar análises estatísticas inferenciais com margem de erro geral de 2,4%.

Os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa de *survey* com aplicação de um questionário estruturado.¹ As perguntas do questionário foram formuladas buscando evitar a ambiguidade e a incompreensão dos seus enunciados

¹ O questionário da pesquisa poderá ser disponibilizado para os interessados mediante solicitação aos autores.

pelos respondentes da pesquisa (CONVERSE; PRESSER, 1986; FOWLER, 1995). A clareza das questões foi verificada com base em procedimentos padronizados de pré-teste, visando a gerar dados válidos e confiáveis na pesquisa de *survey*. Um pré-teste foi realizado com dez estudantes de quatro instituições participantes, com o propósito de identificar possíveis inconsistências e estimar o tempo gasto para responder o questionário. No pré-teste, também foram realizadas entrevistas cognitivas para conferir o entendimento dos respondentes sobre termos empregados no questionário (SIMÕES; PEREIRA, 2007).

A aplicação dos questionários durou cerca de oito meses (entre 2012 e 2013), tendo ocorrido em escolas, residências e outros locais em que os respondentes atuavam. Os dados coletados foram lançados em um formulário eletrônico, desenvolvido para acelerar os registros de informações, evitar sua perda e minimizar erros de digitação. O conjunto de dados registrados foi convertido automaticamente em um banco de dados para a análise estatística. O *software* estatístico R foi utilizado para produzir análises descritivas e inferenciais dos dados quantitativos.

As estatísticas descritivas foram usadas para resumir dados, permitindo descrever variáveis isoladamente ou associações que ligam uma variável a outra (BABBIE, 1999). As descrições das variáveis foram feitas utilizando-se média e desvio-padrão para as variáveis contínuas e frequências absolutas e relativas para as variáveis categóricas.

O procedimento inferencial utilizado foi a análise de regressão hierárquica ou multinível, que possibilita lidar com fenômenos para os quais a variável resposta é associada simultaneamente a múltiplos fatores. A dimensão multinível da regressão refere-se às relações entre variáveis estabelecidas pelo pesquisador, com base em teorias ou evidências empíricas que remetem à estruturação hierárquica dos elementos do fenômeno investigado. Conforme Goldstein (1999), em uma estrutura de dados de dois níveis, por exemplo, estudantes podem ser o nível 1 de unidades agrupadas dentro de escolas, as quais são as unidades de nível 2. Modelos estatísticos multiníveis vêm sendo amplamente aplicados

em áreas como a educação, justamente por possibilitarem explorar as formas pelas quais os contextos educacionais podem influenciar os estudantes, considerando tanto a escola quanto o estudante como importantes unidades de análise (LEE, 2008).

O modelo de regressão hierárquica da pesquisa considerou três níveis de análise, associados à transição para o ensino superior: a) estudante; b) curso técnico; e c) instituição de educação profissional. O “ingresso no ensino superior” constitui a variável resposta da regressão, sendo do tipo binária, pois apresenta dois valores possíveis: 0 atribuído aos casos de não ingresso no ensino superior e 1 aos casos de ingresso. Por sua vez, as variáveis explicativas, agrupadas nos respectivos níveis de análise da pesquisa, estão relacionadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Variáveis empregadas no modelo de regressão hierárquica

NÍVEIS DE ANÁLISE	VARIÁVEIS EXPLICATIVAS		TRATAMENTO DAS VARIÁVEIS
Estudante	Atributos pessoais	Idade	Variável contínua
		Gênero	1 = feminino 2 = masculino
		Cor/raça	1 = branca 2 = não branca
		Estado civil	1 = solteiro(a) 2 = casado(a) ou mora com companheiro(a) 3 = viúvo(a), separado(a), divorciado(a), desquitado(a)
		Filhos	0 = não 1 = sim
	Perfil socioeconômico	Escolaridade da mãe	1 = nunca estudou ou fundamental incompleto 2 = ensino fundamental completo e médio/técnico incompleto 3 = ensino médio/técnico completo ou superior incompleto 4 = ensino superior completo/pós-graduação
		Escolaridade do pai	1 = nunca estudou ou fundamental incompleto 2 = ensino fundamental completo e médio/técnico incompleto 3 = ensino médio/técnico completo ou superior incompleto 4 = ensino superior completo/pós-graduação
		Renda familiar <i>per capita</i>	Variável contínua
	Perfil acadêmico	Conclusão do curso técnico	0 = não 1 = sim
		Escola fundamental frequentada	1 = somente ou maior parte em escola particular 2 = somente ou maior parte em escola pública
Atividade profissional	Vínculo de trabalho após o curso técnico	0 = não 1 = sim	
	Atuação na área técnica	0 = não 1 = sim	
Curso técnico	Área de conhecimento do curso técnico	1 = Agrárias 2 = Biológicas e Saúde 3 = Exatas 4 = Humanas 5 = Sociais Aplicadas	
	Curso médio concluído na instituição técnica	0 = não 1 = sim	
	Turno	1 = diurno 2 = noturno	
Instituição de ensino técnico	Ano de criação da instituição de ensino técnico	Variável contínua	
	Tipo de instituição de ensino técnico	1 = Cefet 2 = ETU 3 = IF	
	Localização da instituição de ensino técnico	1 = capital 2 = interior	

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação ao nível do estudante, o modelo inclui variáveis: a) pessoais – idade, raça, estado civil e filhos; b) socioeconômicas – escolaridade dos pais e renda familiar; c) acadêmicas – rede de ensino fundamental frequentada (pública ou privada) e perfil escolar no curso técnico (evadido ou

concluinte); e d) profissionais – situação de trabalho após o curso técnico e atuação na área técnica.

Quanto ao nível do curso técnico, o modelo contempla as seguintes variáveis: a) turno – diurno ou noturno; b) modalidade de oferta – curso médio externo ou concluído na instituição técnica; e c) área de conhecimento do curso técnico.

No que se refere à modalidade de oferta do curso, foram considerados: a) curso médio realizado na mesma instituição do curso técnico (formação integrada); b) curso médio concluído em outra instituição escolar (formação concomitante ou subsequente). Na formação concomitante, o ensino técnico e o médio são cursados ao mesmo tempo, mas em escolas diferentes e com matrículas e matrizes curriculares distintas. Na formação integrada, a educação média e a técnica são unificadas em um mesmo currículo e escola. Por sua vez, a formação técnica subsequente é direcionada àqueles que já tenham concluído o ensino médio.

Com relação à área de conhecimento dos cursos técnicos, embora estes sejam classificados em 13 eixos tecnológicos pelo *Catálogo nacional dos cursos técnicos* (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC, 2012), optou-se por agrupá-los em cinco áreas, de modo a possibilitar o estabelecimento de relações entre as áreas profissionais dos cursos técnicos e superiores: a) Agrárias; b) Biológicas e Saúde; c) Exatas; d) Humanas; e e) Sociais Aplicadas. Tais áreas representam uma adaptação das oito grandes áreas do conhecimento aplicadas geralmente aos cursos superiores (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ, 2013). Essas adaptações realizadas pela pesquisa originaram uma classificação que se aplica tanto aos cursos técnicos quanto aos cursos superiores, possibilitando que a correspondência entre ambos seja analisada.

No que concerne ao nível da instituição de educação profissional e tecnológica, o modelo abrange: a) ano de criação de cada instituição pesquisada, incluindo desde instituições centenárias até aquelas fundadas recentemente; b) localização – capital ou interior de Minas Gerais; e c) tipo de instituição – Cefet, ETU e IF.

As variáveis do modelo estatístico apresentadas nesta seção se fundamentam na reflexão sobre a literatura consultada,

que indica que recursos materiais, sociais e culturais do indivíduo, associados aos aspectos contextuais da escola e do curso, podem influenciar sua permanência no sistema educacional e a transição para um grau de escolaridade mais elevado (DORE; LÜSCHER, 2011; FINI, 2007; SILVA; HASENBALG, 2002; SOARES; ALVES; OLIVEIRA, 2001). Juntamente com a análise de literatura, o modelo foi fundamentado em informações diretamente obtidas em reuniões e entrevistas com estudantes, professores e gestores da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais.

Sobre o tratamento estatístico do modelo, a seleção inicial do conjunto de variáveis explicativas potencialmente associadas com o ingresso no ensino superior foi realizada por meio de regressões logísticas univariadas com efeitos mistos, tendo sido adotado o nível de 25% de significância. Esse critério visou a evitar a exclusão de variáveis que poderiam ser importantes para compor o modelo final. Para a seleção preliminar de variáveis, os níveis de significância recomendados vão de 15% a 25% (HOSMER; LEMESHOW; STURDIVANT, 2013).

As variáveis selecionadas foram incluídas na regressão logística multivariada, sendo aplicado nessa etapa o método *backward*, com nível de significância de 5%. O método *backward* consiste em retirar variáveis gradativamente até que fiquem no modelo apenas variáveis significativas (EFROYMSON, 1960). O modelo final da regressão foi definido com base nos parâmetros de R^2 marginal e condicional. O R^2 marginal permite averiguar o quanto os efeitos fixos explicam a variabilidade da resposta, e o R^2 condicional, o quanto os efeitos fixos mais os aleatórios explicam a variabilidade da resposta (NAKAGAWA; SCHIELZETH, 2013).

O conjunto de métodos adotado proporcionou uma base para a abordagem do objeto da pesquisa, cuja descrição da amostra e resultados obtidos são apresentados nas seções seguintes.

DESCRIÇÃO DA AMOSTRA: ESTUDANTES, CURSOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO TÉCNICO

Da amostra total de estudantes (n = 1.570), 969 (62%) ingressaram no ensino superior após o curso técnico e 601 (38%) não ingressaram. As demais variáveis da pesquisa constam das Tabelas 1, 2 e 3. Foram consideradas, na análise descritiva, apenas as respostas válidas, sendo excluídos os dados não informados pelos participantes (*missing values*).

TABELA 1 - Descrição das variáveis do estudante

VARIÁVEL			
Ingresso no curso superior (n = 1.570)	Não	601	38,3%
	Sim	969	61,7%
Idade (n = 1.547)	Média (desvio-padrão)	26,8 (7,0) anos	
Sexo (n = 1.569)	Feminino	717	45,7%
	Masculino	852	54,3%
Cor/raça (n = 1.515)	Branco	723	47,7%
	Não branco	792	52,3%
Estado civil (n = 1.565)	Solteiro	1.192	76,2%
	Casado/Mora com companheiro	348	22,2%
	Viúvo/Separado	25	1,6%
Filhos (n = 1.567)	Não	1.282	81,8%
	Sim	285	18,2%
Renda familiar <i>per capita</i> (n = 1.544)	Média (desvio-padrão)	R\$ 1.039,60 (949,80)	
Escolaridade da mãe (n = 1.476)	Nunca estudou ou fundamental incomp.	714	48,4%
	Fundamental comp. ou médio/técnico	273	18,5%
	Médio/técnico comp. ou superior incomp.	367	24,9%
	Superior completo	92	6,2%
	Pós-graduação	30	2,0%
Escolaridade do pai (n = 1.525)	Nunca estudou ou fundamental incomp.	602	39,5%
	Fundamental comp. ou médio/técnico	277	18,1%
	Médio/técnico comp. ou superior incomp.	422	27,7%
	Superior completo	151	9,9%
	Pós-graduação	73	4,8%
Conclusão do curso técnico (n = 1.570)	Diplomados	982	62,5%
	Evadidos	588	37,5%
Escola fundamental frequentada (n = 1.562)	Somente ou maior parte em particular	199	12,7%
	Somente ou maior parte em pública	1.363	87,3%
Vínculo de trabalho após o curso técnico (n = 1.565)	Não	526	33,6%
	Sim	1.039	66,4%
Atuação na área técnica (n = 1.567)	Não	833	53,2%
	Sim	734	46,8%

Fonte: Dados da pesquisa.

A idade média dos estudantes foi de 27 anos, com um desvio-padrão de 7 anos. Quanto ao gênero, 54% eram do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Essa diferença de gênero indica maior presença de estudantes homens no ensino profissional, em consonância com outros estudos (ALMEIDA, 2005; SALES, 2010).

Em relação à raça, 52% se identificaram como pretos, pardos, amarelos ou indígenas e 48% como brancos, o que sugere maior acesso à formação técnica por grupos de cor ou raça socialmente menos privilegiados. No que se refere às variáveis sobre estado civil e filhos, a grande maioria era solteira (76%) e não possuía filhos (82%).

Sobre a situação financeira dos estudantes, a média da renda familiar *per capita* foi de R\$1.040,00, com um desvio-padrão de R\$950,00, refletindo grande disparidade entre as rendas, cuja análise adicional evidencia que 37% dos estudantes possuíam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo. Além disso, 48% das mães e 39,5% dos pais nunca estudaram ou não completaram o ensino fundamental e só 6% das mães e 10% dos pais tinham nível superior completo. A frequência elevada de estudantes de baixa renda e de pais com baixa escolaridade evidencia a participação expressiva de camadas socioeconômicas populares no ensino técnico federal. Isso também foi confirmado na *Pesquisa nacional de egressos de cursos técnicos de nível médio da Rede Federal* (BRASIL, 2008), que apontou que 54% dos pais e 46% das mães dos egressos tinham, no máximo, ensino fundamental.

Outro dado sobre a origem socioeconômica dos estudantes refere-se ao tipo de escola fundamental frequentada: a grande maioria (87%) estudou apenas ou a maior parte do tempo em escolas públicas e só 13% em escolas privadas. De forma aproximada, o estudo do MEC (BRASIL, 2008) estimou que 78% dos egressos cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.

Quanto ao perfil acadêmico no curso técnico, os diplomados representaram 62,5% da amostra, sendo significativo o percentual de evadidos (37,5%). O problema da evasão também foi identificado pelo Tribunal de Contas da União, que reportou índices de 31% a 47% de conclusão dos cursos

técnicos na Rede Federal. Esses índices destoam da meta de 90% de conclusão (período de 2011 a 2020) do Plano Nacional de Educação (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO –TCU, 2012).

Sobre o vínculo de trabalho, 34% dos estudantes não conseguiram ou não buscaram trabalho após o curso técnico e 66% conseguiram ou já trabalhavam antes de sair do curso. Quanto à área de atuação, 47% trabalhavam ou já haviam trabalhado na área do curso técnico. Similarmente, o MEC indicou que 72% dos egressos estavam inseridos no mercado e, entre esses, 44% atuavam na área do curso técnico concluído e 21% em áreas afins (BRASIL, 2008).

A seguir, são apresentadas, na Tabela 2, as variáveis relacionadas ao nível do curso técnico.

TABELA 2 - Descrição das variáveis do curso técnico

VARIÁVEL			
Modalidade: curso médio concluído na própria instituição técnica (n = 1.553)	Não	1.088	70,1%
	Sim	465	29,9%
Turno (n = 1.569)	Diurno	1.114	71,0%
	Noturno	455	29,0%
Área do conhecimento do curso técnico (n = 1.565)	Exatas	869	55,5%
	Agrárias	369	23,6%
	Biológicas/Saúde	172	10,9%
	Sociais Aplicadas	139	8,9%
	Humanas	16	1,1%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à modalidade, 70% concluíram o ensino médio externamente à instituição federal do curso técnico, tendo cursado a formação profissional nas modalidades concomitante externa ou subsequente, ou tendo evadido do curso técnico e concluído o ensino médio em outra instituição. Quanto ao turno, foi significativo o percentual de estudantes em cursos noturnos (29%), comumente procurados por indivíduos que exercem outras atividades de estudo ou trabalho durante o dia.

Sobre a área dos cursos técnicos, a maioria dos estudantes (55,5%) optou pela de Exatas, com maior predominância do curso de Informática, seguindo-se Mecânica, Edificações

e Eletrônica. A segunda área mais frequentada foi a de Agrárias (24%), com prevalência do curso de Agropecuária, seguindo-se Meio ambiente, Zootecnia e Agricultura. A área Biológicas/Saúde foi a terceira mais procurada (11%), com predominância do curso de Enfermagem, seguindo-se Gerência em Saúde, Nutrição e Dietética e Análises Clínicas. A área de Humanas apresentou a menor concentração (1,1%), notadamente pela baixa oferta de cursos técnicos afins.

Finalmente, as variáveis relacionadas ao nível da instituição de educação profissional e tecnológica são apresentadas na Tabela 3.

TABELA 3 - Descrição das variáveis da instituição de educação profissional

VARIÁVEL			
Tipo de instituição (n = 1.570)	IF	1.046	66,6%
	Cefet	408	26,0%
	ETU	116	7,4%
Localização da instituição (n = 1.570)	Interior	1.315	83,8%
	Capital	255	16,2%
Tempo de existência da instituição (n = 1.570)	Média (desvio-padrão)	57,1 (31,3) anos	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao tipo de instituição, 67% dos respondentes estudaram nos Institutos Federais, que totalizam 26 unidades pesquisadas no interior do estado de Minas Gerais. O Cefet representou 26% da amostra, reunindo estudantes do *campus* Belo Horizonte e de outros 6 *campi* do interior. As Escolas Técnicas vinculadas a Universidades constituíram 7% da amostra, com uma escola na capital e 3 no interior. No conjunto, a amostra incluiu 16% de estudantes da capital e 84% do interior.

Sobre o tempo de existência das instituições de ensino técnico, a média foi de 57 anos (desvio-padrão = 31 anos). O Cefet de Belo Horizonte, instituição mais antiga do estado, foi fundado em 1909. Suas unidades do interior foram criadas entre 1987 e 2007. Já as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades foram criadas entre 1969 e 1990. Quanto aos Institutos Federais, 12 de seus *campi* foram criados entre

2009 e 2010, por determinação da Lei n. 11.892/2008, e os outros 13, preexistentes a essa legislação, foram estabelecidos entre 1910 e 2007.

As variáveis descritas nesta seção são analisadas a seguir, visando a identificar suas associações com a transição estudantil do curso técnico para o ensino superior.

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A análise multinível da transição para o ensino superior considerou 1.456 alunos, tendo sido eliminados 114 respondentes (7% da amostra total), que tiveram um ou mais valores faltantes (*missing values*) no conjunto de variáveis constituintes do modelo.

A partir dos componentes das variâncias σ (curso) = 0,409 e σ (unidade escolar) = 0,443, foi estimado o coeficiente intraclasse (ICC) para os cursos e as unidades. O ICC para os cursos mediu a semelhança dos alunos que frequentaram o mesmo curso técnico, enquanto o ICC para a unidade escolar mediu a semelhança dos alunos que cursaram o ensino técnico na mesma unidade. O ICC para os cursos foi de 0,045 e o das unidades foi de 0,054. Alunos dentro de cursos de uma mesma unidade apresentam um ICC de aproximadamente 0,10. O ICC é uma medida que varia de 0 a 1, sendo que valores entre 0,05 e 0,20 são comuns em resultados de pesquisas educacionais (SNIJDERS; BOSKER, 1999).

Com base no R^2 marginal, verificou-se que todos os efeitos fixos explicam 33,1% do ingresso no curso superior, sendo que, se considerados os efeitos fixos mais os aleatórios (heterogeneidade entre os cursos e instituições), o modelo explica 38,3% (R^2 condicional) do ingresso. Os valores de referência de R^2 variam significativamente conforme cada ciência. Para dados típicos das ciências sociais, valores acima de 25% são considerados de relevância explicativa (ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2003).

A regressão multinível utilizada para constatar as variáveis do estudante e do contexto escolar associadas ao ingresso no ensino superior é apresentada na Tabela 4. O modelo

estimou a significância das variáveis (valor-p), as probabilidades de ocorrência (*Odds Ratio* – OR) do ingresso na educação superior e os intervalos de confiança (IC) de 95%. Dentre as 18 variáveis inicialmente consideradas no modelo da pesquisa, somente oito permaneceram na regressão final, pois apresentaram nível de significância inferior ou igual a 0,05.

TABELA 4 – Modelo multinível de ingresso no ensino superior

VARIÁVEL RESPOSTA: Ingresso no ensino superior (n = 1.456)			
VARIÁVEL EXPLICATIVA	VALOR-P	O.R.	I.C. - 95%
Estudante			
Idade	0,000	0,950	[0,927; 0,973]
Estado civil = Casado (referência)	-	1	-
Estado civil = Solteiro	0,000	2,557	[1,815; 3,604]
Estado civil = Viúvo, separado e divorciado	0,013	3,392	[1,287; 8,936]
Escolaridade do pai = Menor ou igual a superior incompleto (referência)	-	1	-
Escolaridade do pai = Superior completo/Pós-graduação	0,002	2,030	[1,305; 3,158]
Renda <i>per capita</i>	0,000	1,051	[1,031; 1,071]
Evasão do curso técnico = Sim (referência)	-	1	-
Evasão do curso técnico = Não	0,000	2,513	[1,861; 3,394]
Vínculo de trabalho após o curso técnico = Sim (referência)	-	1	-
Vínculo de trabalho após o curso técnico = Não	0,000	1,969	[1,468; 2,642]
Curso técnico			
Curso médio concluído na instituição técnica = Não (referência)	-	1	-
Curso médio concluído na instituição técnica = Sim	0,011	1,575	[1,110; 2,236]
Instituição de ensino técnico			
Localização da instituição de ensino técnico = Interior (referência)	-	1	-
Localização da instituição de ensino técnico = Capital	0,000	6,570	[2,45; 17,62]

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a cada variável vinculada ao *nível do estudante*, considerando aqueles de um mesmo curso e instituição e mantendo constantes as demais variáveis, houve um efeito significativo no ingresso na educação superior quanto a:

- idade (valor-p = 0,000) – para cada ano que se aumenta na idade do aluno, a chance de ingresso no curso superior diminui em 0,950 vezes;
- estado civil (valor-p = 0,000) – alunos solteiros apresentaram 2,557 vezes mais chance de ingresso no

curso superior do que os alunos casados. Também houve diferença significativa entre os estados civis viúvo, separado e divorciado (valor-p = 0,013), sendo que estes apresentaram 3,392 vezes mais chance de ingresso no curso superior do que os alunos casados;

- escolaridade do pai (valor-p = 0,002) – alunos com pais com nível superior completo ou pós-graduação apresentaram 2,030 vezes mais chance de ingresso no curso superior do que aqueles com pais que nunca estudaram ou com ensino fundamental incompleto;
- renda *per capita* (valor-p = 0,000) – a cada 100 reais aumentados na renda *per capita* do aluno, a chance de ingresso no curso superior aumenta 1,051 vez;
- conclusão ou evasão do curso técnico (valor-p = 0,000) – os alunos que se diplomaram apresentaram uma chance 2,513 vezes maior de ingresso no curso superior do que os evadidos;
- vínculo de trabalho após o curso técnico (valor-p = 0,000) – os alunos que não tinham vínculo de trabalho após o curso técnico apresentaram 1,969 vez mais chance de ingresso no curso superior do que os alunos que tinham vínculo.

Considerando características sociodemográficas, os indivíduos que apresentam mais chances de acesso à educação superior incluem os mais jovens, solteiros, com maior renda familiar e com pais com ensino superior completo. Esses resultados estão alinhados com outras pesquisas educacionais, de acordo com as quais as características dos estudantes e a situação socioeconômica das famílias estão associadas às chances de maior escolarização (RUMBERGER, 2011; SILVA; HASENBALG, 2002). Quanto ao perfil acadêmico, os diplomados no curso técnico tendem a ingressar mais no ensino superior em relação aos evadidos. Os concluintes, sugestivamente, possuem melhor preparo acadêmico e profissional, pois finalizaram as diferentes etapas do curso, requeridas para obter o diploma de técnico: formação média e técnica, estágio profissional e elaboração de relatório de estágio. Já os estudantes evadidos podem se desengajar da vida escolar por

circunstâncias individuais, institucionais ou sociais, que podem levar a uma saída temporária ou definitiva do sistema de ensino (DORE; LÜSCHER, 2011). Em termos de atividade profissional, aqueles que não trabalham apresentaram mais vantagens na continuidade dos estudos em comparação com aqueles que trabalham. O exercício de atividade remunerada pode ser tomado como indicação de tempo indisponível para estudo (SOARES; ALVES; OLIVEIRA, 2001).

Quanto às variáveis do contexto escolar (níveis do *curso técnico* e da *instituição de ensino técnico*), considerando os alunos que frequentaram cursos similares em uma mesma instituição, houve efeito significativo no ingresso no ensino superior com relação à:

- modalidade de oferta do curso (valor-p = 0,011) – os alunos que concluíram o curso médio na instituição técnica apresentaram 1,575 vez mais chance de ingresso no curso superior do que alunos que concluíram o ensino médio em outras instituições escolares;
- localização da instituição de ensino técnico (valor-p = 0,000) – os alunos que cursaram o ensino técnico na capital apresentaram 6,570 vezes mais chance de ingresso no curso superior do que os alunos que o fizeram no interior.

No que diz respeito à modalidade de oferta do curso técnico, a formação média concluída na instituição técnica federal constitui um diferencial em relação ao ensino médio concluído externamente. Entre os concluintes do ensino médio externo, 956 (88%) cursaram esse nível de ensino em escolas públicas e apenas 129 (12%) em escolas particulares.

Quanto à localização das instituições, o ingresso no ensino superior ocorre com maior probabilidade em instituições técnicas situadas em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Esse resultado pode estar associado ao fato de que as instituições técnicas da capital estão entre as mais antigas e consolidadas do estado, com elevada demanda e concorrência nos vestibulares para acesso aos cursos técnicos e consequente seletividade de seus estudantes. Além disso, é na

capital que se concentra o maior número de instituições de ensino superior. A localização geográfica das escolas expressa diferenças socioeconômicas entre regiões, que podem contribuir para a diversidade dos resultados educacionais dos alunos (FINI, 2007).

As informações obtidas por meio da investigação e analisadas à luz do modelo formulado sugerem que a transição para o ensino superior, após a saída do curso técnico (conclusão/evasão), está associada a um complexo de fatores inter-relacionados, concernentes ao estudante e ao contexto educacional, os quais foram examinados nesta seção. Dentre as variáveis consideradas inicialmente pela pesquisa (Quadro 1), as seguintes não permaneceram no modelo multinível final: nível do estudante (sexo, raça, filhos, escolaridade da mãe, escola fundamental frequentada e atuação na área técnica); nível do curso técnico (turno e área de conhecimento); e nível da instituição de ensino (tempo de criação e tipo). Embora não tenham apresentado significância estatística nesta pesquisa, tais variáveis são discutidas extensamente pela literatura e sua relevância não deve ser ignorada por estudos futuros. Nessa direção, a próxima seção traz as considerações finais da pesquisa, assim como discute outras possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a transição estudantil do curso técnico para o ensino superior analisou os fatores relativos ao estudante e ao contexto escolar associados à continuidade de estudos.

A descrição da amostra da pesquisa indicou maior presença masculina e de grupos raciais não brancos nas carreiras técnicas, além de uma maioria proveniente de escolas públicas de ensino fundamental. Parte significativa era procedente de famílias de baixa renda e de pais com pouca escolaridade. A maioria também conseguiu o primeiro emprego ou já trabalhava antes de sair da instituição de ensino técnico e quase metade trabalhava na área do curso técnico frequentado. A maior parte dos estudantes pesquisados (62%) ingressou na educação superior, corroborando pesquisa

nacional do MEC (BRASIL, 2008) sobre egressos de cursos técnicos da Rede Federal, a qual identificou que 57% dos egressos concluíram ou estavam cursando o ensino superior.

Essa transição educacional se associa com fatores diversos, como foi demonstrado no modelo de regressão multinível da pesquisa. Os resultados indicaram que os indivíduos com chances maiores de acesso ao ensino superior foram os mais jovens, solteiros, com maior renda familiar e aqueles cujos pais completaram o ensino superior. Aqueles que não trabalhavam e os diplomados no curso técnico também tenderam mais a prosseguir os estudos. No nível dos cursos técnicos, destaca-se a associação entre o tipo de oferta do curso técnico frequentado e a continuidade dos estudos: o ensino médio concluído na instituição de ensino técnico favoreceu mais o ingresso no ensino superior, em comparação ao ensino médio cursado externamente. No nível das instituições de ensino técnico, as da capital apresentaram mais estudantes que ingressaram no ensino superior do que as do interior.

Tendo em vista que pesquisas com estudantes egressos são relevantes para acompanhar o desempenho das escolas e aprimorar a qualidade do ensino, os resultados apresentados podem auxiliar a avaliação da educação profissional ofertada pela Rede Federal ou outras escolas técnicas de nível médio, especialmente no que tange ao acesso à educação superior. Para além da continuidade de estudos no nível superior, sugere-se que novas pesquisas focalizem outros aspectos da transição, com destaque para as trajetórias de ingresso no mundo do trabalho. Adicionalmente, considerando tanto a transição para o trabalho quanto para o curso superior, novas investigações poderiam analisar as inter-relações entre as áreas do curso técnico, do curso superior e da ocupação profissional, possibilitando a avaliação do avanço educacional e ocupacional do egresso e seus reflexos para o desenvolvimento socioeconômico do país.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT-CHAPMAN, J. Making the most of the mosaic: facilitating post-school transitions to higher education of disadvantaged students. *The Australian Educational Researcher*, v. 38, n. 1, p. 57-71, abr. 2011.
- ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, Santarém, n. 1, p. 25-53, 2005.
- ALMEIDA, M. S. P. *O sistema de aprendizagem e a transição dos jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias*. 2005. 496 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2005.
- ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. *Estatística aplicada à administração e economia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ANDRADE, M. O. R. C. A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da formação profissional para os jovens. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009.
- AYNSLEY, S.; CROSSOUARD, B. Imagined futures: why are vocational learners choosing not to progress to HE? *Journal of Education and Work*, v. 23, n. 2, p. 129-143, 2010.
- AZEVEDO, C. P. *Jovens, ensino superior e vestibular: egressos do curso técnico em Química do CEFET-MT no curso de Química da UFMT*. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º 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. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014*. Altera o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. InepData: consulta de informações educacionais. *Disseminação dos censos*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inepdata>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2008.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 569-616, 2008.

CASTRO, C. M. *O secundário: esquecido em um devão do ensino?* Brasília, DF: MEC, 1997.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, mar. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Tabela de áreas do conhecimento. 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CONVERSE, J. M.; PRESSER, S. *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1986.

DARE, D. The role of career and technical education in facilitating student transitions to postsecondary education. *New Directions for Community Colleges*, n. 135, p. 73-80, 2006.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Persistence and dropout in the vocational education high school in Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A.; REIMER, D. Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, v. 49, n. 4-5, p. 347-368, 2008.

EFROYMSON, M. A. Multiple regression analysis. In: RALSTON, A.; WILF, H. S. (Org.). *Mathematical methods for digital computers*. New York: Wiley, 1960. p. 191-203. v. 1.

FINI, R. School achievement in Italy an empirical view. In: TEESE, R.; LAMB, S.; DURU-BELLAT, M. (Org.). *International studies in educational inequality, theory and policy*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 157-175.

FOWLER, F. J. *Improving survey questions: Design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. *Segurança Urbana e Juventude*, Araraquara, v. 2, n. 1/2, p. 1-18, 2009.

GOLDSTEIN, H. *Multilevel statistical models*. London: Arnold Publishers, 1999.

GOMEZ, V. M. La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO, 2009, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2009. p. 1-20.

HOELSCHER, M. et al. The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? *Research Papers in Education*, v. 23, n. 2, p. 139-151, 2008.

HOSMER, D. W.; LEMESHOW, S.; STURDIVANT, R. X. *Applied logistic regression*. 3. ed. New York: Wiley, 2013.

LEE, V. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

MELLO, J. L.; CAMARANO. Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Campinas. *Anais...* Campinas: ABEP, 2006.

NAKAGAWA, S.; SCHIELZETH, H. A general and simple method for obtaining R^2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, v. 4, n. 2, p. 133-142, 2013.

PEIXOTO, E. M.; MENDONÇA, E. F. A educação profissional técnica de nível médio: objetivos, empregabilidade e o prosseguimento de estudos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 1-19.

PIRES, A. P. *As possibilidades e limites da modalidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

REAY, D. Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *The Sociological Review*, v. 50, n. 3, p. 398-418, 2002.

RUMBERGER, R. *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SALES, P. E. N. *Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem*. 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAMPAIO, R. L. *Ensino técnico e inserção profissional: a visão dos egressos do CEFET-BA e de seus empregadores*. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Catálogo nacional dos cursos técnicos*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2012.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 67-76, 2002.

SIMÕES, S.; PEREIRA, M. A. M. A arte e a ciência de fazer perguntas: aspectos cognitivos da metodologia de survey e a construção do questionário. In: AGUIAR, N. (Org.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 241-261.

SNIJEDERS, T. A. B.; BOSKER, R. *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage, 1999.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, R. M. O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 24, p. 69-117, dez. 2001.

STEFFEN, E. M.; FISCHER, M. C. B. Qualificação profissional do técnico industrial em plásticos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 31, p. 227-248, dez. 2008.

TARTUCE, G. L. B. P. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. 2007. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, A. M. F. Percorrendo caminhos que conduzem ao curso técnico: entre incertezas e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 37-59, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília, DF: TCU/Seprog, 2012.

VIEIRA, M. S. O. C.; GOMES, D. C.; SILVA, J. M. T. O papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) para a qualificação e empregabilidade: um estudo dos egressos do curso de Informática do IFRN em Currais Novos/RN. *Holos*, Natal, v. 1, p. 168-181, 2011.

ZUCCARELLI, C. *Formação profissional e inserção no mercado de trabalho*. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PAULA ELIZABETH NOGUEIRA SALES

Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
paulaens@ufmg.br

ROSEMARY DORE HEIJMANS

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
rosedore@fae.ufmg.br

CARLOS EDUARDO GUERRA SILVA

Doutor em Administração e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
carloese@ufmg.br

Recebido em: JULHO 2016

Aprovado para publicação em: MARÇO 2017

CONHECIMENTO E USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA

ANA PIRES DO PRADO

RODRIGO PEREIRA DA ROCHA ROSISTOLATO

MAYARA DE OLIVEIRA TAVARES

MARCIO DA COSTA

RESUMO

O objetivo do artigo é descrever e analisar os resultados de uma pesquisa em que buscávamos saber se havia relação entre o conhecimento técnico sobre as avaliações em larga escala e o uso efetivo dos indicadores por elas produzidos. Articulamos abordagem qualitativa – grupos focais e observação sistemática no âmbito de um curso de formação para gestores escolares – e quantitativa – web survey realizado com diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Nosso principal argumento é que a ampliação do conhecimento sobre os sistemas de avaliação em larga escala tende a reduzir as resistências e permitir que as equipes de gestão escolar incorporem os dados como orientadores de suas ações práticas.

PALAVRAS-CHAVE INDICADORES EDUCACIONAIS • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • FORMAÇÃO CONTINUADA • GESTÃO ESCOLAR.

CONOCIMIENTO Y USO DE INDICADORES EDUCACIONALES EN EL MUNICIPIO DE RIO DE JANEIRO

RESUMEN

El objetivo del artículo es describir y analizar los resultados de una investigación en la que intentábamos saber si había una relación entre el conocimiento técnico sobre las evaluaciones a gran escala y el uso efectivo de los indicadores que producen. Articulamos un abordaje cualitativo – grupos focales y observación sistemática en el marco de un curso de formación para gestores escolares – y cuantitativo – web survey realizado con directores, vicedirectores y coordinadores pedagógicos de escuelas de la red municipal de educación de Rio de Janeiro. Nuestro principal argumento es que la ampliación del conocimiento sobre los sistemas de evaluación a gran escala tiende a reducir las resistencias y permitir que los equipos de gestión escolar incorporen los datos como orientadores de sus acciones prácticas.

PALABRAS CLAVE INDICADORES EDUCACIONALES • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • FORMACIÓN CONTINUADA • GESTIÓN ESCOLAR.

KNOWLEDGE AND USE OF EDUCATIONAL INDICATORS IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

This article aims to describe and analyze the results of a study that attempted to determine whether there was a relationship between technical knowledge on large-scale assessments and the effective use of indicators produced by them. We carried out a qualitative approach – focus groups and systematic observation in the context of a training course for school managers –, as well as a quantitative approach – a web survey conducted with principals, co-principals and pedagogical coordinators of municipal schools in Rio de Janeiro. Our main argument is that the expansion of knowledge on large-scale assessment systems tends to reduce resistance and allows the school management teams to use the data to guide their practical actions.

KEYWORDS EDUCATIONAL INDICATORS • EDUCATION ASSESSMENT • CONTINUING EDUCATION • SCHOOL MANAGEMENT.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), que investiga os efeitos das políticas de avaliação em larga escala e responsabilização nos sistemas de ensino e suas escolas. Buscamos compreender como professores, gestores escolares e gestores intermediários das redes de ensino apropriam-se dos dados produzidos pelas avaliações e os usam no planejamento educacional. Temos observado que, embora haja resistência e desconhecimento por parte dos profissionais, as percepções positivas vêm se destacando, bem como o esforço por maior compreensão da organização dos sistemas avaliativos.

Entendemos que as avaliações em larga escala não somente contribuem para o monitoramento da qualidade educacional, como fornecem uma ampla gama de informações com potencial para orientar a gestão e as práticas pedagógicas, podendo, nesse sentido, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Entretanto, essa função pedagógica das avaliações não parece ser bem compreendida e

praticada no Brasil e em outros países, tendo em vista alguns aspectos levantados pela literatura da área. Abordaremos pesquisas que vêm mostrando a falta de divulgação e circulação de informações nas redes de ensino (DALY, 2012; SILVA et al., 2013), pouco retorno dos resultados para as escolas (SUPOVITZ, 2012), assim como pouca orientação sobre como utilizá-las no planejamento escolar (BROOKE; CUNHA, 2011; SILVA et al., 2013).

Apesar dos problemas mapeados, a demanda pelo uso de dados cresceu no Brasil e no mundo (LAWN, 2013; SOUZA, 2007). Em função disso, há iniciativas políticas no contexto internacional (MANDINACH; GUMMER, 2013; MARSH, 2012) e também nacional (BROOKE; CUNHA, 2011) que visam a capacitar os profissionais das escolas para o uso dos resultados em favor da melhora do processo de ensino.¹ As análises que apresentaremos a seguir sugerem que o desempenho dos alunos tende a melhorar nas escolas nas quais há intervenções para induzir e orientar o uso de dados.

Contudo, as políticas de formação para uso de dados no Brasil ainda são incipientes (BENGIO, 2016). Por isso, nossa hipótese é que os gestores brasileiros conhecem parcialmente os objetivos das avaliações e indicadores educacionais. Esse desconhecimento, associado a outros fatores organizacionais das redes de ensino, tais como modelo de responsabilização, infraestrutura e articulação da rede, acabaria por promover percepções negativas e resistência ao uso dos dados ou mesmo usos superficiais para o aumento artificial dos índices e ganho de prêmios (CERDEIRA, 2015; DIAMOND; SPILLANE, 2004; JENNINGS, 2012).

Partindo dessa hipótese, este artigo tem dois objetivos. O primeiro é analisar os resultados de um curso de formação sobre “o uso de indicadores educacionais”, mapeando os efeitos do conteúdo oferecido nas percepções de gestores escolares. O curso foi oferecido no LaPOpE, ao qual nos filiamos, e é direcionado especificamente para diretores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. O segundo objetivo é analisar um *web survey* aplicado a uma amostra de gestores escolares da mesma rede de ensino, a fim de identificar a relação entre o nível

¹ Devido ao limite de páginas, não faremos uma revisão exaustiva da literatura sobre usos e formação para o uso de dados, optando por priorizar estudos nacionais e internacionais que têm conexão direta com as questões desenvolvidas neste artigo.

2 O *web survey* contempla diversas outras dimensões de pesquisa.

de conhecimento e as percepções sobre as avaliações em larga escala, bem como possíveis usos dos indicadores educacionais.²

Neste artigo, procuraremos demonstrar que a ampliação do conhecimento sobre os sistemas de avaliação em larga escala tende a reduzir as resistências e permitir que os gestores incorporem os dados como orientadores de suas ações práticas nas escolas.

USO DE DADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

As avaliações em larga escala fornecem informações e indicadores cada vez mais utilizados na gestão de sistemas educacionais e também dos estabelecimentos de ensino. De acordo com Lawn (2013), Moreira Neto (2008) e Souza (2007), ainda há dificuldade em interpretar dados das avaliações, sobretudo os estatísticos, mas vem ocorrendo um esforço gradativo de análise, tanto no campo pedagógico quanto na gestão escolar. De maneira geral, os sistemas de avaliação atuais permitem comparar e diagnosticar a situação educacional dos contextos em que são aplicados, a partir de informações detalhadas sobre o desempenho das escolas e, em alguns casos, dos alunos. Nesse cenário, a cobrança por melhorias aumenta, sobretudo se considerarmos outra tendência atual, de associar sistemas de avaliação às políticas de responsabilização.

As tendências mencionadas também são observadas nos sistemas brasileiros de avaliação. Há uma linha de argumentação que defende que a gestão educacional pode utilizar indicadores disponíveis para o planejamento e trabalho pedagógico (SOARES, 2002; SOUZA, 2007). Entretanto, parte dos profissionais da educação apresenta resistências ideológicas e desconhecimento técnico dos objetivos, metas e construção de índices (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014; ROSISTOLATO; PRADO, 2013). Outra questão a ser considerada é a frequência com que as informações circulem entre esses profissionais e se estas permitem a interpretação adequada, visto que isso pode afetar suas formas de uso.

Alguns países, como Inglaterra e Suécia, por exemplo, enfrentaram resistências pautadas no argumento de que as

avaliações em larga escala reproduziam desigualdades e reduziam a autonomia docente. Entretanto, com a introdução da gestão baseada no uso de dados, a resistência parece ter diminuído. Para Landahl e Lundahl (2013), essa mudança de perspectiva se desenvolveu devido à melhora dos resultados educacionais. Movimento semelhante também ocorreu nos Estados Unidos, visto que as avaliações e, sobretudo, as políticas de responsabilização de alto impacto provocaram resistências. Além dos argumentos semelhantes aos já citados, destaca-se a crítica ao estreitamento curricular, tanto nesses países, como no Brasil, provocado pelos testes de múltipla escolha, planejamento em função das datas dos testes, limitação da avaliação interna e treino dos alunos (ARCAS, 2009; BONAMINO; SOUSA, 2012; SILVA et al., 2013; SUPOVITZ, 2012).

Há pelo menos uma década, os Estados Unidos vêm tentando implementar políticas de uso de dados (*data use*) por meio de capacitações (*data literacy*). É uma tentativa de informar gestores e professores sobre as possibilidades trazidas pela interpretação, o uso e a tomada de decisões com base em dados sistematicamente produzidos. Essas políticas têm como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir desigualdades educacionais.

Um dos fatores que elevou o interesse pela promoção do uso de dados foi o acesso e circulação de informações. Supovitz (2012) afirma que, muitas vezes, os dados não são disponibilizados ou o são de forma limitada. Assim, para elevar o potencial de uso entre os professores e gestores, é recomendável investir na divulgação de informações estatísticas mais “legíveis”. A ausência de informação sobre as políticas de avaliação, a formulação dos testes, o cálculo de metas e índices e critérios de premiação/punição, dentre outros, provavelmente contribuem para a resistência, desconhecimento ou desinteresse pelos dados e seus possíveis usos, tanto no âmbito da escola quanto da rede de ensino em que ela está inserida. Nesse contexto, Daly (2012) destaca a questão da liderança dos gestores (escolares e das redes) como característica fundamental para a divulgação de informações e estímulo ao debate e uso dessas. Seus resultados apontam, ainda, que um bom sistema de articulação entre as escolas e os gestores da rede

de ensino não só favorece a circulação de informações, como uma cultura de uso de dados para tomada de decisão, o que tende a melhorar os resultados dos alunos.

Além do desconhecimento, há outros fatores que parecem influenciar no uso dos dados, tais como políticas de avaliação contraditórias, erros e imprecisões nas provas externas, nas estimativas de desempenho e, conseqüentemente, nos critérios de premiação e/ou punição das escolas. A pesquisa de Moraes (2012), por exemplo, evidencia imprecisões nos resultados da Provinha Brasil, tendo em vista que algumas edições apresentaram níveis de dificuldades diferentes, quando deveriam ser semelhantes.

Para Koretz e Jennings (2010), mecanismos de responsabilização têm promovido distorções nos usos, principalmente das políticas de alto impacto, pois tendem a gerar ambientes de trabalho com maior clima de cobrança por resultados. Esse fenômeno também ocorre no Brasil, conforme sinalizam Silva *et al.* (2013). Para Amaro (2013), os profissionais das escolas vêm sentindo-se mais pressionados, principalmente os professores que lecionam nos anos avaliados. Diamond e Spillane (2004) e Stillman (2011) concordam que pressões intensas podem levar a práticas de fraude, manipulação de dados e treino, denominadas pela literatura como *gaming*. Os autores indicam que, sob essa pressão intensa, os profissionais tomariam atitudes imediatas, dispostos a elevar rapidamente a pontuação nos testes. Esse tipo de uso de dados pode melhorar o desempenho dos alunos nas provas, mas não contribui para a aprendizagem efetiva e redução de desigualdades educacionais. No entanto, Stillman (2011) defende que uma pressão moderada pode favorecer usos pedagógicos dos dados, na medida em que gera uma tensão produtiva nas escolas. Tais usos se traduzem, por exemplo, no investimento nos alunos e turmas com mais dificuldades e em estratégias para reduzir reprovação e abandono escolar. Contudo, Amaro (2013) alerta que a pressão promovida pelas políticas de responsabilização não é suficiente para promover a divulgação de informações e seus usos pelas escolas. Tais evidências podem justificar a importância de capacitar os profissionais para o uso.

Restam, ainda, restrições e críticas a alguns usos das avaliações em larga escala, com base em aspectos técnicos que essas incorporam e, sobretudo, quanto a políticas que nelas se apoiam. Assim, Gorard (2010) critica a instabilidade de medidas, como as de eficácia docente, ou a adoção de modelagem multinível para estimação de efeito-escola, não por uma recusa de princípio, mas por limitações dos recursos de mensuração presentes nos testes em grande escala e na própria modelagem de análise. Políticas de responsabilização baseadas nessas medidas e modelos tenderiam, segundo tal perspectiva, a conter erros consideráveis, dependendo do tratamento estatístico adotado, gerando decisões não razoáveis quanto a premiações e punições de atores escolares. Em direção semelhante, Berliner (2014) e Holloway-Libel e Amrein-Beardsley (2015) promovem revisões sistemáticas nos Estados Unidos em que afirmam haver pouca sustentação empírica para os modelos de valor agregado, usualmente adotados nas políticas de responsabilização, como geradores de informações sobre eficácia escolar e seus fatores.

Podemos observar que há uma série de fatores contextuais que podem influenciar nas formas de uso dos dados e nas tomadas de decisão pelos profissionais da educação. As pesquisas realizadas no Brasil trazem indícios semelhantes de como ocorre esse uso nas escolas do país. Arcas (2009), Brooke e Cunha (2011), Cerdeira (2015) e Silva *et al.* (2013) pesquisaram diferentes redes de ensino, encontrando evidências de treinamento para os testes, estreitamento do currículo, falta de divulgação e circulação de informações, imprecisões nos testes e nos critérios de premiação. Em alguns casos, notou-se que profissionais de instâncias de gestão das redes de ensino também se sentiam inseguros para analisar e interpretar os dados, não sendo claros em suas orientações às escolas. Já Souza e Oliveira (2010) observaram que, mesmo quando há um esforço por compreensão e análise dos resultados das avaliações, isso pode ser feito de forma descontextualizada, levando a interpretações e práticas equivocadas.

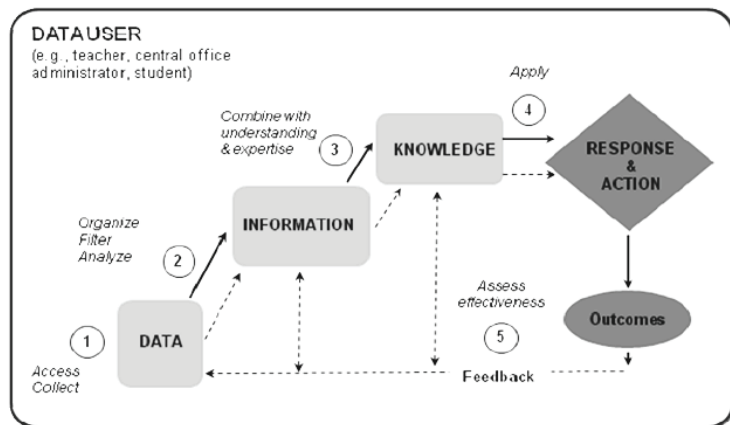
Por fim, especificamente quanto às possibilidades de uso dos indicadores educacionais incorporados à vida escolar, no que diz respeito às avaliações em larga escala, tanto no

Brasil como em outros países, há uma limitação importante na distância temporal entre a aplicação de testes e a disponibilidade de seus resultados. Em geral, quando tal ocorre, turmas já foram recompostas, professores realocados e outros elementos da organização escolar igualmente alterados, de tal forma que os resultados não mais dizem respeito à configuração escolar presente.

INICIATIVAS DE CAPACITAÇÃO PARA O USO DE DADOS

As iniciativas de capacitação de profissionais da educação para usos pedagógicos dos dados são denominadas, nos Estados Unidos, de *data literacy*. A ideia implícita é justamente difundir uma cultura de uso dos dados, promovendo um ciclo de análise contínua com vistas à melhoria dos sistemas educacionais. Marsh (2012) esquematizou um ciclo que chamou de “teoria da ação do uso dos dados”. A Figura 1 mostra que a coleta e o acesso aos dados, quando organizados e analisados, geram informações e conhecimento que, por sua vez, permitem ações e tomada de decisão que produzem resultados. Esses resultados retornam como dados para as escolas, recomeçando o ciclo de usos.

FIGURA 1 – Teoria da ação do uso dos dados



Fonte: Marsh (2012, p. 4).

Analisando a dinâmica proposta pela capacitação ou “alfabetização” para o uso de dados, Cerdeira (2015) destaca que primeiro ocorre um processo de formação de especialistas técnicos enviados às escolas com função de apresentar ferramentas de acesso aos dados, promovendo reflexão sobre suas interpretações, e treinar os gestores escolares. De acordo com Mandinach e Gummer (2013), os gestores escolares têm sido o alvo prioritário dessas iniciativas, visto sua posição na hierarquia escolar e capacidade de estimular o corpo docente. Contudo, há investimentos na ampliação desse tipo de formação para professores. Trata-se, portanto, da formação de um conjunto de habilidades e conhecimentos sobre liderança, coleta, análise, divulgação e uso de dados no planejamento educacional, e espera-se que possa promover mudanças positivas nas práticas escolares.

As pesquisas ainda não são conclusivas quanto ao impacto do *data literacy* nas práticas pedagógicas, mas há indícios de uma associação positiva. Marsh (2012) e Supovitz (2012) mapearam alguns desses resultados, dentre eles o aumento da capacidade de resolver problemas, da compreensão das políticas de avaliação, da segurança no entendimento e uso dos dados, do compartilhamento de informações, da adequação de práticas pedagógicas e desenvolvimento de estratégias rápidas. Marsh (2012) indica que as redes que optaram por continuar subsidiando os profissionais de suas escolas, mesmo após a capacitação, obtiveram resultados mais efetivos, sobretudo nas instituições que incluíram alunos e pais na discussão a respeito de resultados de desempenho. As mudanças foram mais visíveis no âmbito escolar do que na estrutura organizacional das redes de ensino. As pesquisas mostram, ainda, que o desempenho dos alunos aumentou, tanto em leitura quanto em matemática, após as capacitações dos profissionais para o uso de dados, bem como reduziu as práticas de *gaming* em algumas escolas.

Entretanto, a autora defende que, embora tenha mapeado resultados positivos, não se pode afirmar que foram causados pelas capacitações, pois há pelo menos três aspectos que dificultam o monitoramento dos impactos na gestão escolar e na aprendizagem dos alunos. O primeiro refere-se

à rotatividade dos profissionais escolares: alguns fizeram a capacitação quando estavam em uma determinada escola ou função e mudaram depois. Logo, ao tentar avaliar o impacto da escola, verifica-se que os profissionais que estavam lá na época da capacitação já saíram. O segundo sinaliza a falta de tempo dos gestores, que afirmam ter muitas demandas cotidianas, o que dificulta pôr em prática tudo o que aprenderam sobre uso de dados. O terceiro refere-se a pouca autonomia da gestão escolar e das próprias políticas educacionais. Por exemplo, alterações curriculares desejadas que não podem ser efetuadas.

De maneira geral, a rotatividade, o excesso de demandas e a falta de autonomia são aspectos que também aparecem na literatura brasileira sobre gestão escolar. O debate a respeito da importância de utilizar os resultados no planejamento e tomada de decisão também tem sido valorizado. Fernandes *et al.* (2010) indicam que os profissionais mais bem informados tendem a ser menos resistentes e mais dispostos a utilizar os resultados das avaliações no planejamento educacional e na aprendizagem dos alunos. Porém, ainda estamos iniciando a proposição de políticas educacionais que tenham formação para o uso de dados como um de seus objetivos. Rosistolato, Prado e Fernandez (2014) acreditam que a falta da informação e conhecimento estariam relacionados “à ausência de processos de formação articulados à implementação de políticas de avaliação em larga escala e divulgação de dados educacionais” (p. 85).

A investigação de Bauer *et al.* (2015) evidencia que os municípios brasileiros vêm formulando e realizando cursos de formação para os profissionais da educação, tendo por base os dados produzidos por avaliações externas. Tais cursos, no entanto, não são necessariamente para capacitá-los para o uso desses dados no cotidiano escolar. Ressaltam, ainda, certa ausência de normatização específica para tais iniciativas. Contudo, existem algumas iniciativas de formação para o uso e divulgação de resultados, mas ainda não são consideradas fundamentais no desenho de políticas brasileiras. Para Brooke e Cunha (2011), o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria da Educação do Estado de

Minas Gerais (SEE-MG), é um dos poucos programas brasileiros que visa, de alguma forma, a capacitar os educadores para a apreensão de dados educacionais. Além de estimular os gestores a construir um PIP, pensando em estratégias de melhoria, esse programa visa a

[...] fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 32)

Alguns estudos, como o de Simões (2012), observaram que o desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização melhorou após a implementação desse programa.

Os estudos como os de Cerdeira (2015) e Silva *et al.* (2013) também encontraram evidências de usos pedagógicos das avaliações em larga escala nas escolas brasileiras, ou seja, voltados para a aprendizagem, ainda que em menor proporção. Ao passo que a resistência inicial parece ter diminuído, cresce o interesse por aprender sobre as avaliações em larga escala e por monitorar internamente o progresso das turmas e alunos. Ao mesmo tempo, ainda é possível argumentar sobre a ausência de responsabilização interna das equipes escolares e de uma cultura avaliativa e de uso de dados no Brasil. Pesquisas sobre a recepção de políticas de avaliação e responsabilização descrevem relatos de profissionais das escolas que culpam somente as famílias pelos baixos desempenhos, ou ainda professores que culpam gestores e vice-versa. (ALMEIDA, 2013; CERDEIRA, 2013; CERDEIRA; ALMEIDA, 2013; ROSISTOLATO; PRADO, 2013; ROSISTOLATO; VIANA, 2013).

Outro aspecto também destacado pela literatura e já problematizado por Barroso (2005) e Mendonça (2001) diz respeito ao excesso de demandas burocráticas e administrativas dos gestores escolares, que acabam por relegar a segundo plano as responsabilidades propriamente pedagógicas, sem contar a falta ou rotatividade de pessoal. Portanto, ainda que as evidências apontem resultados positivos, a ampliação do uso de dados das avaliações em larga escala depende da resolução de problemas que estropeiam os limites da

atuação dos sistemas de avaliação, especificamente relacionados à burocracia educacional e ao capital humano presente nas escolas.

O CURSO DE FORMAÇÃO PARA COMPREENSÃO E USO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

O curso de formação Compreensão e Uso de Indicadores Educacionais fazia parte do projeto Observatório Educação e Cidade.³ Tinha, como proposta central, oferecer aos gestores educacionais da rede municipal do Rio de Janeiro conhecimentos teóricos e técnicos sobre os sistemas de avaliação em larga escala, além de explorar os possíveis usos pedagógicos dessas avaliações e de seus indicadores de qualidade no cotidiano escolar.⁴

O curso foi realizado entre 2012 e 2014. Foram, ao todo, cinco turmas de gestores escolares, sendo uma a cada semestre, formando o total de 85 profissionais. Neste artigo, analisaremos a turma do segundo semestre de 2013, composta por 20 gestores, sendo 12 diretores, dois diretores adjuntos e seis coordenadores pedagógicos. Todas as participantes eram do sexo feminino.

Quanto à organização, o curso foi dividido da seguinte forma: (i) realização de grupos focais no primeiro dia de aula com os gestores, com o objetivo de mapear suas percepções sobre as avaliações em larga escala e seus conhecimentos teóricos e técnicos; (ii) três módulos de estudos; e (iii) avaliação do curso, com um questionário em que os alunos avaliavam os professores, as aulas e também realizavam a autoavaliação.

Os módulos de estudo tinham objetivos distintos. O primeiro módulo, “Introdução à sociologia e à antropologia da educação: do estranhamento do cotidiano da escola à noção de eficácia escolar”, tinha como objetivo problematizar as representações de senso comum sobre as escolas, os sistemas educacionais e os sujeitos que os integram. A ideia era construir um olhar relativizador sobre temas tornados naturais pelos gestores, como o nível socioeconômico, o comportamento da família, as características estruturais da escola

³ Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁴ Para análise descritiva sobre o sistema de avaliação nacional, bem como do município do Rio de Janeiro, ver Koslinski *et al.* (2015) e Cerdeira (2015).

e da carreira docente, que determinam a aprendizagem dos alunos. O segundo módulo, “Medindo, avaliando e discutindo qualidade das escolas”, buscava auxiliar os gestores na compreensão dos indicadores construídos com base nas avaliações em larga escala, especificamente a Prova Brasil. Problematizava os critérios de medição e quantificação dos fenômenos educacionais e discutia o desenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), suas possibilidades e limites e os cálculos que geram os resultados dos indicadores das avaliações. O terceiro e último módulo, “Uso de indicadores educacionais para planejamento educacional e escolar”, pretendia explorar as possibilidades trazidas pelo uso de dados na identificação, planejamento e análise dos problemas educacionais, além de refletir sobre como os indicadores gerados pelas avaliações em larga escala podem se tornar instrumentos eficazes para a gestão do planejamento e possíveis tomadas de decisão.

No primeiro dia do curso, realizamos um grupo focal para mapear as percepções dos gestores sobre as avaliações em larga escala e seus conhecimentos teóricos e técnicos. Entre as 20 cursistas, sete mostraram-se inicialmente favoráveis às avaliações em larga escala; dez eram contrárias e três eram neutras. Portanto, metade da turma era contrária. Não havia, no entanto, uma negação absoluta dos sistemas de avaliação em larga escala, mesmo entre aquelas que eram contrárias. É importante entender os argumentos empregados pelas gestoras contrárias para que compreendamos suas perspectivas sobre os sistemas de avaliação e seus resultados.

Um primeiro argumento contrário está relacionado ao processo de estigmatização do corpo discente. As gestoras contrárias acreditavam que o perfil socioeconômico das famílias é o fator determinante para o desempenho dos alunos nas escolas e, por isso, atribuíam-lhe culpa. Elas indicam características das famílias que, em sua visão, influenciam nos resultados da escola. Ticiane,⁵ por exemplo, justifica o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da sua escola, citando a presença de alunos filhos de famílias nordestinas. Segundo ela, são alunos que entram e saem da escola para retornarem ao Nordeste.

5 Todos os nomes são fictícios.

Ticiane: *Minha escola é assim, uma escola de itinerantes, que têm um grande número de filhos de porteiros, que vêm lá do [e vão para o] Nordeste.*

A gestora acredita que, por esse motivo, a evasão é alta e, conseqüentemente, seus indicadores de qualidade nas avaliações em larga escala tendem a ser baixos. Outra participante, Diva, faz associação direta entre o desempenho escolar dos alunos e o nível socioeconômico de suas famílias. Para ela, os alunos oriundos de famílias com maior nível socioeconômico tendem a ter melhor desempenho na escola, pois possuem pais mais presentes, o que os diferencia dos demais alunos.

Diva: *Por mais que a escola possa ajudar, você sabe que os alunos que são da classe dominante são aqueles que vão se dar melhor na escola, são os mais inteligentes, os melhores, têm bagagem, que possuem a família presente e que vão se superar.*

Diva e Ticiane apresentam visões estereotipadas sobre as famílias e os alunos. Ambas acreditam que seus alunos não irão aprender por serem oriundos de famílias populares, classificadas como pobres, tanto economicamente quanto sob aspectos socioculturais. Com base nessa leitura, avaliar não faria sentido porque não haveria nenhuma possibilidade de melhorar o desempenho dos estudantes. Em síntese: os destinos escolares estariam previamente definidos por conta da origem social dos alunos.

O segundo argumento contrário relaciona-se ao primeiro, visto que utiliza a ideia de que as avaliações são problemáticas porque não valorizam a “realidade da escola”. As gestoras acreditavam que esse tipo de avaliação não valorizava a “realidade” e a “identidade” das unidades escolares. Nesse sentido, consideram que os dados das avaliações não representam a qualidade de suas escolas, pois não são pensadas para uma escola em específico. Um dos diálogos registrados no grupo focal explicita essas percepções.

Ticiane: *Não é levado em conta [questões específicas das escolas]. É fria [porque não considera as especificidades da escola], como faz na sua, faz na de todo mundo. Então é isso que a gente lá fica muito chateado.*

Diva: *Não pode ser igual, né?*

Ticiane: *Não pode ser igual!*

Diva: *A escola perde a identidade quando você iguala a todas.*

Marília: *Você vai igualar uma coisa que não é igual, não pode ser igual e a gente estuda isso o tempo inteiro, né? Não é igual, então essas escolas têm suas particularidades, suas especificidades, e a gente não pode tratar elas da mesma forma [...].*

Esse tipo de percepção não foi consensual entre os cursistas e observamos divergências sobre o sentido das avaliações. A coordenadora pedagógica Milena, por exemplo, argumenta que, mesmo que as avaliações sejam elaboradas por profissionais da educação, essas não conseguem pontuar a realidade de cada escola. Já a diretora Antonella argumenta que as avaliações são instrumentos importantes para a compreensão, de forma geral, da educação brasileira.

Milena: *Por mais que tenha as pessoas que elaboram estas provas, né? São pessoas da área de educação, foram professores de sala de aula e tudo mais, mas eu acho que cada vivência é uma vivência, cada escola tem a sua própria realidade, então generalizar em torno de um índice com uma avaliação é uma questão muito difícil [...].*

Antonella: *Bem, eu gostaria de dizer que eu acho importante que haja uma avaliação, eu acho necessário que haja de alguma forma [...]. Mas eu acho importante ter uma avaliação que a gente realmente consiga observar como as escolas no geral estão indo.*

As percepções mapeadas nesse primeiro momento mostram que os gestores apresentam argumentos e posições baseados na experiência prática do cotidiano escolar e no que eles classificam como “realidade” específica de cada escola. Há, porém, discordâncias entre eles, o que nos mostra certa tensão e a presença de divergências ao pensarem sobre as avaliações em larga escala. Os gestores de posicionamento favorável argumentam que as avaliações são instrumentos importantes para a gestão. Já os gestores de posição contrária às avaliações acreditam que não são a melhor forma de compreender a realidade das escolas e sugerem que cada

escola deve ter total autonomia para construir uma espécie de autoavaliação.

Ainda mapeamos outro tipo de negação das avaliações, associado exclusivamente ao desconhecimento sobre o desenho técnico dessas. Havia gestoras que desconheciam os processos de formulação dos indicadores. De certa forma, negavam as avaliações porque não entendiam a lógica interna dos sistemas e suas possibilidades.

Mediadora: *Essas avaliações, elas produzem índices, você sabe o que significam? Como são calculados estes índices? Você faz ideia?*

Elionor: *É... Alguns eu já vi. A ideia nós temos. Mas eu não sei não.*

Amanda: *Não, não sei.*

Agnes: *Não faço a menor ideia.*

Talita: *Confesso que eu não entendo [...].*

Após a realização dos grupos focais, os gestores participaram das aulas e, ao final, responderam a um questionário em que avaliavam o curso. Esse questionário foi construído para que pudéssemos comparar as percepções iniciais das gestoras com suas visões ao término do curso. Foi possível perceber mudanças nos argumentos apresentados pelas gestoras, que até então se colocavam como contrárias a essas iniciativas.⁶ Das dez gestoras inicialmente contrárias, quatro não responderam ao questionário, duas mantiveram suas posições e quatro mudaram de perspectiva, tornando-se favoráveis às avaliações. As gestoras de posicionamento favorável mantiveram sua posição e, das três gestoras de posicionamento neutro, uma também se tornou favorável.

Quando analisamos as gestoras nos três momentos do curso – inicial, durante o desenvolvimento das aulas e ao final do curso –, percebemos a progressiva mudança de perspectiva. Essa mudança está relacionada ao conhecimento acumulado durante o curso, especificamente na ênfase sobre a necessidade de relativizar suas visões pessoais sobre os alunos, as famílias e as escolas e sobre o desenho técnico das avaliações.

A coordenadora Marília demonstra esse processo. Na Figura 2 fizemos um recorte de três falas suas. No primeiro

⁶ Nem todas as gestoras responderam ao questionário final porque faltaram no dia de sua aplicação.

quadro, da esquerda para a direita, há uma fala realizada durante sua participação no grupo focal. A segunda fala foi realizada durante o segundo módulo do curso e o último quadro sintetiza o ponto de vista da gestora ao final do curso.

FIGURA 2 – Mudança de percepção (Gestora 1)

"Os pais não sabem nem o que são números, não sabem nem quem é o pai das crianças, essa é a minha clientela, você acha que vão saber o que é um índice?"	"A avaliação tem que ter como foco o aluno."	"Hoje me polício para não avaliar [os alunos] de forma subjetiva."
--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores.

É possível observar a mudança de percepção e argumentos durante esses três momentos. No primeiro, observamos a estigmatização dos pais dos alunos por parte da gestora, devido a suas visões sobre o nível de escolaridade e o nível socioeconômico e cultural desses. No segundo momento, a gestora argumenta que o foco da avaliação deve ser o aluno, relativizando suas visões sobre a origem social e direcionando sua atenção para os estudantes. No último momento, observamos uma autocrítica da gestora, ao dizer que após o curso passou a controlar sua forma de avaliar os alunos.

As falas de Milena também indicam sua mudança de perspectiva. De início, ela deslegitimava os "números" produzidos pelas avaliações porque acreditava que eles não permitiam nenhuma análise sobre a realidade de "sua" escola. A gestora ficou surpresa quando conheceu os boletins e entendeu que havia informações que poderiam ampliar sua visão sobre a escola e orientar o planejamento educacional. Ao final, ela aponta que há muito folclore em torno das avaliações. Nesse caso, o curso teria contribuído para desconstruir essas visões folclóricas (Figura 3).

FIGURA 3 – Mudança de percepção (Gestora 2)

"Essas avaliações, seus índices, são só números, não representam a realidade da minha escola."	"Com os boletins eu consigo ter várias informações."	"Há muito folclore em torno das avaliações."
--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Houve, portanto, mudança na perspectiva das gestoras sobre a estrutura, o desenvolvimento e a potencialidade das avaliações em larga escala e dos dados por elas produzidos. Esse cenário nos permite dizer que a divulgação de informações e esclarecimentos (CERDEIRA, 2015; DALY, 2012; FERNANDES et al., 2010; ROSISTOLATO; PRADO, 2013; SUPOVITZ, 2012), por meio de formação/capacitação para o uso de dados (MANDINACH; GUMMER, 2013; MARSH, 2012), tende a promover o questionamento de visões usuais sobre os sistemas de avaliação, o que confirma parcialmente nossa hipótese sobre a relação entre ampliação de conhecimento e redução de resistências, podendo expandir os usos dos dados educacionais.

Na sequência, apresentaremos os dados do *web survey* com foco específico na análise do conhecimento apresentado pelos gestores em comparação com suas posições sobre as avaliações externas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO WEB SURVEY

Os dados a seguir são provenientes de um *web survey* realizado ao final de 2014 com dirigentes escolares da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Os questionários foram aplicados a uma amostra aleatória de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Ao final da aplicação, realizada ao longo de dois meses, obtivemos em torno de 170 questionários válidos, em sua grande maioria preenchida por diretores. Coordenadores pedagógicos e vice-diretores forneceram, aproximadamente, 40% das respostas, perfazendo, ainda assim, número suficiente para terem suas respostas analisadas.⁷

Neste artigo, dadas as limitações de espaço e objetivo, apresentaremos o conjunto de resultados sintéticos e

⁷ O questionário aplicado aos gestores escolares originou-se da análise de grupos focais realizados com o mesmo público-alvo. Os grupos focais serviram de base para elencarmos as dimensões pertinentes para análise. Depois de construído, o questionário foi avaliado por pares e sofreu as primeiras modificações. Por fim, passou por pré-teste, já na versão *web survey*, com gestores escolares. Esse pré-teste identificou as dimensões que se originaram nos grupos focais e, posteriormente, adotamos a análise de componente principal que as referendaram/demonstraram.

descritivos decorrentes da aplicação da análise de fatorial, método dos componentes principais com rotação ortogonal, quando pertinente, buscando extrair e evidenciar dimensões latentes coerentes com nossas hipóteses de trabalho. Para tal, serão descritas e reduzidas fatorialmente variáveis ordinais. Na maioria dos itens, os respondentes eram solicitados a atribuir pontuação de 0 a 10 em escala ascendente de concordância/afinidade com as afirmativas apresentadas. Em alguns casos, as escalas eram de apenas quatro posições. Essas variáveis correspondem às tentativas de apreensão de opiniões/percepções dos atores investigados acerca de aspectos diversos de suas relações com o mundo das avaliações e dos dados educacionais que atravessa o contexto educacional nos anos recentes.

Não há presunção de que os resultados obtidos sejam efetivamente representativos do universo dos dirigentes escolares da cidade. Afinal, ainda que respeitada a aleatoriedade também nas substituições amostrais efetuadas, nem a determinação do n amostral teve intenção de obter representatividade estatística nem, sobretudo, podemos afastar a ameaça à validade por viés amostral. Afinal, com cerca de 50% apenas da amostra inicial realizada, as substituições sucessivas introduzem o risco claro de inclinações por afeição ao tema central da pesquisa, uma das mais clássicas ameaças à validade interna.

É importante salientar que, na análise exploratória por componentes principais sobre variáveis de opinião expressas em escalas tipo Likert, os coeficientes obtidos para as dimensões a que os conjuntos de variáveis foram reduzidos servem precipuamente para finalidades comparativas. Suas grandezas não medem uma característica palpável, imediatamente associável a uma medida de interpretação direta e universal. Lidamos com opiniões e preferências. Assim, os coeficientes são indicadores comparativos das inclinações das categorias em que os respondentes foram classificados. Tais coeficientes são medidos em desvios-padrão, variando entre negativos e positivos. Quanto mais próximos de 0, menor a afinidade com aquela dimensão latente identificada. Testes de diferença (análise de variância – ANOVA) não parecem relevantes de

serem apresentados, dadas as características precipuamente descritivas do presente artigo.

O procedimento de apresentação dos resultados desse *web survey* será o seguinte: em primeiro lugar, serão expostas as principais dimensões emergentes das análises fatoriais, com a sumária explicação de como foram compostas. Em seguida, será feita a descrição de como se distribuem os coeficientes extraídos para cada uma dessas dimensões, conforme as três funções ocupadas pelos respondentes nas escolas (coordenação, direção e vice-direção). Por fim, haverá a análise de correlação entre tais dimensões, demonstrando a coerência conceitual que parecem guardar.

Quando da concepção do questionário aplicado aos gestores, consideramos as seguintes dimensões relevantes: (i) conhecimento declarado dos indicadores educacionais; (ii) preocupações a que estão afeitos nas escolas; (iii) percepções gerais das avaliações em larga escala; (iv) utilidades reconhecidas para as avaliações em larga escala; (v) usos legitimados para os indicadores escolares; e (vi) sentimentos associados às avaliações em larga escala.

Na primeira dimensão – conhecimento declarado dos indicadores educacionais –, agrupamos um número pequeno de respostas relacionadas ao grau de conhecimento sobre as seguintes avaliações em larga escala: Prova Brasil, Prova Rio, Provinha Brasil e Alfabetiza Rio, assim como o Ideb. Um único fator, contemplando 65% da variância total, foi extraído e elevada a carga fatorial das cinco variáveis. Esse fator demonstra variações no conhecimento autodeclarado pelos respondentes. Em seguida, uma solução mais ampla foi experimentada, acrescentando, a essas cinco variáveis, as declarações de conhecimento dos pesquisados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDE-Rio) e sobre se saberiam, sem fazer alguma consulta, quais seriam os valores atuais do Ideb e do IDE-Rio de suas escolas, bem como as metas projetadas para 2014 para a Prova Rio e a Prova Brasil. Com dez variáveis incluídas no modelo, o resultado, com aplicação de rotação ortogonal, originou três componentes com significado coerente, explicando 70% da variância total, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 - Conhecimento sobre sistemas avaliativos, metas e índices: matriz das cargas

	COMPONENTE		
	1	2	3
Conhecimento - Prova Brasil	0,64	0,21	0,35
Conhecimento - Prova Rio	0,63	0,09	0,36
Conhecimento - Provinha Brasil	0,18	0	0,93
Conhecimento - Alfabetiza Rio	0,14	0,05	0,94
Conhecimento - IDEB	0,89	0,24	-0,01
Conhecimento - IDE-Rio	0,9	0,18	0,06
Você sabe o(s) índice(s) de desempenho da sua escola, sem precisar fazer uma consulta? - IDEB	0,16	0,81	-0,04
Você sabe o(s) índice(s) de desempenho da sua escola, sem precisar fazer uma consulta? - IDE-RIO	0,2	0,79	0,01
E as metas projetadas para 2014? - Prova Brasil	0,03	0,75	0,05
E as metas projetadas para 2014? - Prova Rio	0,24	0,66	0,1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 4 iterações.

Os três componentes extraídos respondem por, em ordem, 25, 24 e 21% da variância total explicada, na solução rotacionada. Os valores destacados para as cargas fatoriais elevadas demonstram grande afinidade entre variáveis que indicam, em sequência: na coluna 1, o conhecimento das avaliações e dos indicadores mais divulgados socialmente e na própria rede (Prova Rio, Prova Brasil, Ideb e IDE-Rio); na segunda coluna, as projeções e índices futuros; na terceira coluna, sintetiza duas avaliações diretamente ligadas ao processo de alfabetização (Provinha Brasil e Alfabetiza Rio).

As variáveis geradas por cada um desses fatores renderam uma clara impressão de coerência, quando extraídas suas médias segundo a função ocupada pelos respondentes, conforme apresentado no Quadro 2. Os coordenadores pedagógicos declaram estar mais atentos ou afins com as avaliações referentes ao processo de alfabetização, o que talvez expresse prioridades que lhes são atribuídas pela política educacional municipal. As direções declaram deter

maior conhecimento dos demais indicadores, o que seria coerente com sua função mais abrangente de coordenação e representação institucional em geral. Já as vice-direções expõem uma percepção de maior desconhecimento ou afastamento desses aspectos, quando comparadas às outras funções.

QUADRO 2 - Conhecimento de avaliações e indicadores educacionais: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		CONHECIMENTO INDICADORES MAIS COMUNS	CONHECIMENTO INDICADORES FUTUROS	CONHECIMENTO INDICADORES INICIAIS
Coordenador (a)	Média	-0,35	-0,15	0,26
	N	47	47	47
Diretor (a)	Média	0,21	0,19	-0,01
	N	97	97	97
Vice-Diretor (a)	Média	-0,15	-0,39	-0,39
	N	28	28	28
Total	Média	0	0	0
	N	172	172	172
	DP	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Em busca de verificar a coerência desse achado – que se mostrou constante na pesquisa – aplicamos novamente o procedimento que buscou identificar as atividades que mais consomem seu tempo de trabalho para cada uma das categorias, que incluímos na dimensão 2: preocupações a que estão afeitos nas escolas. O recurso, mais uma vez aplicado, foi a análise de componentes principais. Um conjunto de atividades pré-estabelecido foi apresentado e cada um dos respondentes atribuiu valor de 0 a 10, de menor a maior preocupação/tempo dedicado a elas, conforme apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3 – Atividades que mais consomem tempo de trabalho: matriz das cargas

	COMPONENTE		
	1	2	3
Resolver problemas de comportamento dos alunos	0,144	0,066	0,724
Resolver situações de conflito entre alunos e professores	0,04	0,116	0,787
Resolver problemas relativos à falta e/ou rotatividade de professores	0,174	0,139	0,699
Resolver problemas relativos à falta de pessoal de apoio	0,382	0,037	0,532
Frequentar reuniões promovidas por instâncias superiores de gestão	0,449	0,464	0,142
Promover reuniões com professores	0,015	0,853	0,035
Promover reuniões com os pais dos alunos	0,138	0,791	0,096
Promover atividades de reforço escolar	0,119	0,822	0,085
Preparar professores e alunos para a realização de avaliações em larga escala	0,054	0,735	0,088
Promover atividades extracurriculares como feira de ciências, literatura, passeios	0,149	0,683	0,232
Resolver problemas de infraestrutura da escola	0,838	0,09	0,084
Resolver questões financeiras e/ou administrativas da escola	0,849	0,015	0,006
Responder emails e demandas da gerência superior	0,809	0,23	0,16
Preencher planilhas que fazem parte da rotina da escola	0,689	0,173	0,336
Preencher planilhas que não fazem parte da rotina da escola	0,619	0,087	0,262
Aguardar resposta do sistema de preenchimento de dados que é lento ou apresenta problemas	0,582	0,057	0,209
Dar aula no lugar de professores faltosos	0,183	0,137	0,554

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Os três componentes provenientes da análise explicam, respectivamente, 22, 20 e 15% da variância total, adquirem, imediatamente, interpretação coerente e foram, na ordem, categorizados em: atividades burocráticas, tarefas pedagógicas e disfunções escolares. Os escores médios, quando relacionados com a função exercida na escola, foram dispostos no Quadro 4. A divisão de trabalho parece concentrar direções em atividades burocráticas gerais, enquanto coordenações

estariam dedicadas às ocupações mais propriamente “pedagógicas”, ao passo que vice-direções parecem mais distantes de todas essas ocupações, exceto pela intervenção em aspectos problemáticos da vida escolar.

Reiteramos o fato que tais indicadores são comparativos e de percepção. De forma alguma medem o tempo dedicado e a implicação real de cada categoria. Entretanto, parecem estar de acordo com os achados de outros autores que sugerem o excesso de atividades atribuídas, de maneira geral, aos gestores escolares (BARROSO, 2005; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014; MENDONÇA, 2001). Tais atividades têm caráter mais administrativo do que pedagógico, o que levanta a hipótese de que a falta de tempo pode ser um dos fatores que contribui para a apropriação e usos superficiais dos dados educacionais produzidos pelas avaliações em larga escala, especialmente no caso de diretores. Além disso, nossos achados podem auxiliar na compreensão das variações nas informações sobre conhecimento dos indicadores mais gerais ou mais particulares.

QUADRO 4 - Atividades que mais consomem tempo de trabalho: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		ATIVIDADES BUROCRÁTICAS	TAREFAS PEDAGÓGICAS	DISFUNÇÕES ESCOLARES
Coordenador (a)	Média	-0,85	-0,43	0,4
	N	47	47	47
Diretor (a)	Média	0,47	-0,02	-0,15
	N	97	97	97
Vice-Diretor (a)	Média	0,15	-0,21	0,2
	N	28	28	28
Total	Média	0,06	0,07	0,06
	N	172	172	172
	DP	0,99	1,01	1,07

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

No que diz respeito à dimensão 3 – percepções gerais das avaliações em larga escala –, expressa nas afirmativas relacionadas no Quadro 5, dois componentes emergem, mesmo sem rotação, e respondem, respectivamente, por 47 e 21% da variância explicada: uma apreciação claramente

positiva e uma claramente negativa sobre seus conteúdos e significados, conforme destacado pelas cargas fatoriais mais elevadas.

QUADRO 5 - Percepções sobre avaliações em larga escala: matriz das cargas

	COMPONENTE	
	1	2
Resultados das avaliações em larga escala traduzem o que os alunos da escola sabem	0,837	0,312
Conteúdo cobrado nas avaliações em larga escala corresponde ao conteúdo dado na escola	0,745	0,279
IDEB representa bem a realidade da minha escola	0,789	0,292
Avaliações em larga escala interferem negativamente no currículo escolar	-0,544	0,662
Avaliações em larga escala interferem positivamente no currículo escolar	0,674	-0,052
Avaliações em larga escala reduzem a autonomia docente	-0,411	0,741

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Relacionado com a função exercida pelos respondentes ao *web survey*, o resultado mostra uma distinção bastante nítida, segundo a função. Ainda que as diferenças entre os escores fatoriais médios não sejam elevadas, há clara distinção nas valorações atribuídas pelas direções, em contraste com coordenações pedagógicas e vice-direções. Portanto, diretores declararam maior conhecimento sobre sistemas avaliativos, índices e metas em geral e apresentaram, também, apreciação predominantemente positiva das avaliações, em um modelo que resultou em variáveis razoavelmente antagônicas, ao menos quanto aos itens que denotariam apreciação diretamente negativa de tais eventos. Coordenações e vices julgaram de maneira mais negativa as avaliações em larga escala, conforme o Quadro 6 aponta. Entretanto, estatísticas descritivas das variáveis, presentes no Quadro 7, exibem um resultado interessante: médias bem mais elevadas para os valores atribuídos a variáveis que podem ser consideradas de apreciação positiva das avaliações em larga escala.

QUADRO 6 – Percepções sobre avaliações em larga escala: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA - PERCEPÇÕES POSITIVAS	AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA - PERCEPÇÕES NEGATIVAS
Coordenador (a)	Média	-0,17	0,12
	N	47	47
Diretor (a)	Média	0,16	-0,09
	N	97	97
Vice-Diretor (a)	Média	-0,27	0,13
	N	28	28
Total	Média	0	0
	N	172	172
	DP	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

QUADRO 7 – Percepções sobre avaliações em larga escala: estatísticas descritivas

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	N
Resultados das avaliações em larga escala traduzem o que os alunos da escola sabem	5,6	2,767	172
Conteúdo cobrado nas avaliações em larga escala corresponde ao conteúdo dado na escola	6,34	2,521	172
IDEB representa bem a realidade da minha escola	5,88	2,994	172
Avaliações em larga escala interferem negativamente no currículo escolar	2,22	2,677	172
Avaliações em larga escala interferem positivamente no currículo escolar	6,29	2,871	172
Avaliações em larga escala reduzem a autonomia docente	3,38	3,247	172

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Já com relação à dimensão 4 – utilidades reconhecidas para as avaliações em larga escala –, há boa variação entre ênfases atribuídas a cada variável que buscou medir tal dimensão, conforme mostra o Quadro 8. Destaque para as médias das utilidades percebidas para planejar as metas e objetivos das escolas e melhorar seu desempenho.

QUADRO 8 – Percepções sobre a utilidade das avaliações em larga escala: estatísticas descritivas

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	N
Úteis para - Planejar as metas e objetivos da escola	8,32	1,892	170
Úteis para - Orientar a distribuição de alunos entre as turmas	3,52	3,286	170
Úteis para - Orientar a distribuição de professores entre as turmas	4,91	3,713	170
Úteis para - Orientar a organização dos horários escolares	2,89	3,425	170
Úteis para - Definir ênfases de conteúdos nas séries	7,04	2,89	170
Úteis para - Planejar atividades extracurriculares na escola	6,49	3,277	170
Úteis para - Melhorar o desempenho da escola	8,26	2,045	170
Úteis para - Organizar reuniões pedagógicas com professores	7,65	2,589	170
Úteis para - Promover maior coesão (entre profissionais) nas escolas a partir do planejamento	7,51	2,78	170

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

A análise fatorial⁸ apresentou dois fatores que explicaram 70% da variância. São, de novo, dois elementos aos quais se pode atribuir coerência conceitual. O primeiro denominamos “utilidade pedagógica” e, o segundo, “utilidade administrativa”. Note-se que, em acordo com o conjunto dos resultados, as três variáveis que representam as utilidades mais organizacionais e administrativas são as que obtiveram médias bem inferiores, conforme demonstrado. Quando distribuídas conforme as funções exercidas, o resultado foi de diferenças praticamente inexistentes, exceto para a apreciação inferior da utilidade pedagógica das avaliações, percebida pelas vice-direções, conforme aponta o Quadro 9.

8 A matriz de componentes nesta análise não será apresentada devido à extensão máxima disponível para o artigo.

QUADRO 9 - Percepções sobre a utilidade das avaliações em larga escala: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		UTILIDADE PEDAGÓGICA	UTILIDADE ADMINISTRATIVA
Coordenador (a)	Média	-0,01	-0,01
	N	47	47
Diretor (a)	Média	0,08	0,01
	N	96	96
Vice-Diretor (a)	Média	-0,28	-0,01
	N	27	27
Total	Média	0	0
	N	170	170
	DP	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Solicitados a expressar discordância (mais próximo de 0 na escala) ou concordância (mais próximo de 10 na escala) acerca dos usos externos e públicos das avaliações em larga escala, os dirigentes escolares ouvidos manifestaram, mais uma vez, coerência nas respostas, resultando dois componentes bem distintos que explicam 28,5 e 25,5% da variância total, aos quais denominamos “uso para divulgação” e “uso para responsabilização”. A variância explicada, agora, foi menor, atingindo 55% com esses dois fatores resultantes. As únicas posições que se inclinam mais para a discordância são as referentes ao uso para estabelecimento de *rankings* e para nomeação de direções. As vice-direções destoam um pouco das demais categorias, mais uma vez. Os resultados estão nos quadros 10, 11 e 12.

QUADRO 10 - Percepções sobre usos dos dados: estatísticas descritivas

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	N
Concordância - Divulgação dos resultados para cada escola em forma de boletim	7,75	3,115	169
Concordância - Divulgação dos resultados para o público mais amplo (nas escolas, <i>site</i> da secretaria...)	7,81	2,721	169
Concordância - Alocação de mais recursos para as escolas com menor desempenho	7,62	2,841	169
Concordância - Alocação de recursos para as escolas com maior desempenho	6,48	2,899	169
Concordância - Elaboração de <i>ranking</i> das escolas	4,09	3,746	169
Concordância - Estabelecimento de metas para as escolas	6,83	2,923	169
Concordância - Premiação de professores/funcionários da escola	6,24	3,856	169
Concordância - Estabelecimento de critérios para alocar diretores	3,92	3,885	169

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

QUADRO 11 - Percepção sobre uso dos dados: matriz das cargas

	COMPONENTE	
	1	2
Concordância - Divulgação dos resultados para cada escola em forma de boletim	0,117	0,678
Concordância - Divulgação dos resultados para o público mais amplo (nas escolas, <i>site</i> da secretaria...)	0,353	0,638
Concordância - Alocação de mais recursos para as escolas com menor desempenho	-0,032	0,821
Concordância - Alocação de recursos para as escolas com maior desempenho	0,318	0,617
Concordância - Elaboração de <i>ranking</i> das escolas	0,821	0,014
Concordância - Estabelecimento de metas para as escolas	0,764	0,21
Concordância - Premiação de professores/funcionários da escola	0,693	0,147
Concordância - Estabelecimento de critérios para alocar diretores	0,548	0,236

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações.

QUADRO 12 – Percepção sobre uso dos dados: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		USO PARA RESPONSABILIZAÇÃO	USO PARA DIVULGAÇÃO
Coordenador (a)	Média	-0,02	0,09
	N	47	47
Diretor (a)	Média	0,12	0
	N	96	96
Vice-Diretor (a)	Média	-0,42	-0,16
	N	26	26
Total	Média	0	0
	N	169	169
	DP	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

De maneira geral, as percepções são positivas quanto à utilidade das avaliações e indicadores educacionais. Contudo, novamente percebe-se que os diretores, que declararam maior conhecimento e percepções gerais positivas, podem ser também os mais favoráveis aos usos dos indicadores, na medida em que reconhecem mais utilidade quando comparados aos coordenadores pedagógicos e vice-diretores. As evidências que associam positivamente conhecimento, percepções e usos são semelhantes aos argumentos defendidos por Cerdeira (2015), Cerdeira, Almeida e Costa (2014), Fernandes *et al.* (2010), Mandinach e Gummer (2013), Marsh (2012), Rosistolato e Prado (2013) e Silva *et al.* (2013).

Finalmente, ao tratar da dimensão 5 – sentimentos associados às avaliações em larga escala –, bem como às políticas associadas a elas, os resultados da tentativa de síntese são igualmente interessantes. A descrição de cada uma das variáveis que compõem essa dimensão analítica (expressas em escalas de 0 a 10) resulta em declarações de sentimento predominante de estímulo e reconhecimento, mais do que a possível contrariedade pela exposição a pressões. Aliás, os participantes não expressam sentirem-se pressionados pelos colegas ou pelos pais dos estudantes, o que vai na contramão da *démarche* prevista pelas políticas de responsabilização no mundo. A pressão parece ser sentida somente a partir dos órgãos superiores da burocracia educacional, o que descortina possíveis discussões sobre políticas de responsabilização e cultura cívica brasileira – ou carioca.

QUADRO 13 - Percepções sobre consequências das avaliações em larga escala: estatísticas descritivas

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	N
Concordância - Sinto-me pressionado pelos colegas para obter bons resultados nas avaliações	3,07	3,243	169
Concordância - Sinto-me pressionado pela Secretaria/CRE para obter bons resultados nas avaliações	6,18	3,599	169
Concordância - Sinto-me pressionado pelos pais dos alunos para obter bons resultados nas avaliações	2,27	2,581	169
Concordância - Sinto-me desafiado/estimulado pelas metas e divulgação dos resultados	7,25	2,712	169
Concordância - Sinto-me reconhecido com a divulgação dos resultados	6,23	3,349	169

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

A análise, com a aplicação da rotação, permitiu reduzir a dois fatores que respondem por 39 e 33,5% da variância total explicada de 73% das cinco variáveis descritas no Quadro 13. De novo, há coerência evidente nas respostas.

QUADRO 14 - Percepções sobre consequências das avaliações em larga escala: matriz das cargas

	COMPONENTE	
	1	2
Concordância - Sinto-me pressionado pelos colegas para obter bons resultados nas avaliações	0,882	0,003
Concordância - Sinto-me pressionado pela Secretaria/CRE para obter bons resultados nas avaliações	0,7	-0,27
Concordância - Sinto-me pressionado pelos pais dos alunos para obter bons resultados nas avaliações	0,825	0,141
Concordância - Sinto-me desafiado/estimulado pelas metas e divulgação dos resultados	0,013	0,874
Concordância - Sinto-me reconhecido com a divulgação dos resultados	-0,07	0,906

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações

Os sentimentos de pressão e estímulo/desafio se agruparam e distribuíram-se conforme as médias pelas categorias participantes. As direções, novamente, destoam quanto aos demais, visto que são os que se sentem menos pressionados e mais estimulados da equipe de gestão escolar.

QUADRO 15 - Percepções sobre consequências das avaliações em larga escala - sentimento de cobrança/sentimento de desafio/estímulo: escores fatoriais médios, segundo a função

CARGO		SENTIMENTO DE PRESSÃO/COBRANÇA	SENTIMENTO DE DESAFIO/ESTÍMULO
Coordenador (a)	Média	0,18	-0,29
	N	47	47
Diretor (a)	Média	-0,08	0,21
	N	96	96
Vice-Diretor (a)	Média	-0,05	-0,26
	N	26	26
Total	Média	0	0
	N	169	169
	DP	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Quando acrescida a matriz da análise acima de outras variáveis que podem ser tomadas como integrantes de uma dimensão que expressa percepções quanto a efeitos das avaliações em larga escala, os fatores encontrados foram igualmente acrescidos de um terceiro fator consistente: a percepção de externalidades negativas provocadas pelas avaliações. Sendo que os três componentes resultantes respondem por, respectivamente, 23, 22 e 19% da variância total explicada. Observa-se, no Quadro 16, como se organizaram as afinidades entre as respostas numéricas atribuídas pelos participantes. A percepção de um potencial dano público às imagens das escolas ou de efeitos segregadores do uso das avaliações, tão presente na literatura acerca do tema, manifestou-se também nesse momento.

QUADRO 16 - Percepções sobre consequências das avaliações em larga escala: matriz das cargas

	COMPONENTE		
	1	2	3
Concordância - Sinto-me pressionado pelos colegas para obter bons resultados nas avaliações	0,177	-0,052	0,871
Concordância - Sinto-me pressionado pela Secretaria/ CRE para obter bons resultados nas avaliações	0,359	-0,374	0,537
Concordância - Sinto-me pressionado pelos pais dos alunos para obter bons resultados nas avaliações	0,137	0,113	0,857
Concordância - Sinto-me desafiado/estimulado pelas metas e divulgação dos resultados	0,137	0,767	-0,001
Concordância - Sinto-me reconhecido com a divulgação dos resultados	0,008	0,887	-0,001
Concordância - O sistema de premiação /bonificação de profissionais da educação com base no resultado dos alunos é justo (Rio)	-0,148	0,767	-0,051
Concordância - As avaliações em larga escala colocam as escolas em disputa	0,624	-0,057	0,218
Concordância - A divulgação dos resultados altera a imagem pública da escola	0,781	0,181	0,079
Concordância - A divulgação do resultado promove diferenciação entre as escolas	0,881	-0,04	0,046
Concordância - A divulgação do resultado promove a seleção de alunos pelas escolas	0,595	-0,087	0,238

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Na distribuição por função, exibida no Quadro 17 por seus escores médios, as direções destoam de forma marcante de suas acompanhantes na gestão escolar, mostrando coerência com os dados apresentados no Quadro 15. É interessante, porém, ressaltar que as três categorias têm percepções muito semelhantes quanto a possíveis externalidades negativas.

QUADRO 17 - Percepções sobre consequências das avaliações em larga escala - externalidades negativas/desafio e reconhecimento/pressão externa: escores fatoriais médios segundo a função

CARGO		EXTERNALIDADES NEGATIVAS	DESAFIO E RECONHECIMENTO	PRESSÃO EXTERNA
Coordenador (a)	Média	0,1	-0,29	0,15
	N	47	47	47
Diretor (a)	Média	-0,06	0,22	-0,05
	N	96	96	96
Vice-Diretor (a)	Média	0,07	-0,28	-0,08
	N	26	26	26
Total	Média	0	0	0
	N	169	169	169
	DP	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores).

Ao buscar extrair empiricamente os fatores, encontramos correspondências notáveis com as dimensões teóricas que havíamos projetado. A técnica de análise por componentes principais permite observar afinidades entre variáveis (respostas a itens de nosso questionário), proporcionando que padrões empiricamente constatados demonstrem suposições teóricas. Assim, obtivemos evidências que reforçam nossas concepções teóricas sobre a temática.

Ao contrário do que aparenta o convívio no ambiente acadêmico da área educacional, a rejeição às políticas de produção e uso de indicadores associados com avaliações de proficiência em larga escala não demonstraram sofrer grande rejeição, ao menos em nossa amostra. Claro que não se pode afastar o risco do viés amostral, conforme já assinalado. No entanto, não se trata de uma amostra muito reduzida, especialmente de direções (considerando em torno de 700 o total de escolas de primeiro segmento do ensino fundamental que formavam o universo amostral), e tivemos o cuidado em tentar preservar a aleatoriedade.

O espaço aqui disponível não permite aprofundar as muitas vertentes analíticas possíveis para o questionário aplicado, grande e com diversas dimensões não mencionadas. Assim, além da distribuição dos escores fatoriais demonstrativos de variáveis latentes segundo os cargos ocupados pelos participantes do estudo, muitas outras relações podem ser

estabelecidas. Por exemplo, a participação em cursos dedicados ao tema está associada com maior percepção de usos possíveis das avaliações, o que novamente reforça nossas hipóteses de que quanto mais ampla a divulgação de informações e acesso ao conhecimento, menor a probabilidade de resistência e maior a probabilidade de uso dos dados.

O uso efetivamente dado às informações de avaliação nas escolas também resta a ser analisado e todos guardam relação pertinente com o conhecimento dos indicadores. Enfim, há um escopo bem grande de tratamento do manancial de informações no *web survey* efetuado. Uma análise de correlação (Pearson) entre os fatores gerados reafirma a coerência das respostas e dos construtos que orientaram as perguntas. Não há coeficientes de correlação muito elevados, mas parece haver consistência no desenho geral.

QUADRO 18 – Coeficientes de correlação entre escores gerados a partir das aplicações da análise fatorial por componentes principais

CORRELAÇÕES									
	CONHECE INDICADORES (RIO)	EFEITOS AVALIAÇÕES- EXTERNALIDADES NEGATIVAS	EFEITOS AVALIAÇÕES - DESAFIO E RECONHECIMENTO	AVALIAÇÕES EXTERNAS - PERCEPÇÕES POSITIVAS	AVALIAÇÕES EXTERNAS - PERCEPÇÕES NEGATIVAS	UTILIDADE PEDAGÓGICA	UTILIDADE ADMINISTRATIVA	CONCORDÂNCIA - USO PARA RESPONSABILIZAÇÃO	CONCORDÂNCIA - USO PARA DIVULGAÇÃO
Conhece indicadores (Rio)	r		.178*	.186*	.258**	.310**			
	Sig		.032	.024	.002	.000			
Efeitos avaliações - externalidades negativas	r				.204**				.181*
	Sig				.008				.018
Efeitos avaliações - desafio e reconhecimento	r	.178*		.440**		.389**		.587**	
	Sig	.032		.000		.000		.000	
Avaliações externas - percepções positivas	r	.186*		.440**		.365**		.484**	
	Sig	.024		.000		.000		.000	
Avaliações externas - percepções negativas	r	.258**	.204**				.157*		
	Sig	.002	.008				.041		
Utilidade pedagógica	r	.310**	.389**	.365**				.297*	
	Sig	.000	.000	.000				.000	
Utilidade administrativa	r				.157*				
	Sig				.041				
Concordância - uso para responsabilização	r		.587**	.484**		.297**			
	Sig		.000	.000		.000			
Concordância - uso para divulgação	r	.181*							
	Sig	.018							

Fonte: Dados da pesquisa (Elaboração dos autores)

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Os coeficientes de correlação destacados são os mais significativos e maiores, lembrando que foram mantidas, na matriz de correlações, apenas as variáveis que apresentaram relações significativas com outra. Por definição, fatores extraídos na mesma análise de componente principal não podem estar correlacionados entre si, $r = 0$. A observação dos coeficientes reforça a ideia de uma tendência à coerência de um bloco de opinião afim ao uso das avaliações com finalidade pedagógica, ressaltando seu caráter positivo no universo escolar, estimulante aos atores e predisposto às políticas de responsabilização. Passos futuros buscarão ultrapassar o tratamento descritivo, propondo modelagem inferencial que auxilie a interpretação de tais achados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo analisamos as mudanças das percepções de gestores escolares com relação à avaliação em larga escala, em função de sua participação em um curso sobre compreensão e uso de indicadores educacionais. Articulado a isso, analisamos os dados de um *web survey* realizado também com gestores, buscando associar o conhecimento técnico declarado sobre os sistemas de avaliação nacionais e locais com as percepções declaradas acerca do tema. Foi possível perceber que a participação no curso de formação proporcionou a ampliação do conhecimento técnico dos participantes e a consequente redução da resistência às avaliações, tendo em vista que alguns gestores perceberam as possibilidades de uso dos dados para a melhoria de suas escolas.

Os resultados do *web survey*, por sua vez, reforçam os achados anteriores, na medida em que os respondentes que declararam ter maior conhecimento técnico sobre o assunto (em geral, diretores) também apresentaram percepções mais positivas e maior tendência ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, com objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Portanto, tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa permitiram reforçar nossas hipóteses iniciais de que a ampliação do conhecimento sobre sistemas avaliativos – origem, histórico,

objetivos, metodologia, cálculo de índices, projeções de metas, etc. – pode reduzir a resistência a essas políticas e favorecer usos pedagógicos dos dados produzidos que não se limitem somente ao uso instrumental com interesse em elevar artificialmente os índices escolares. Resta, porém, o desafio de avançar na discussão, não sobre as percepções, mas sobre a capacidade efetiva dos indicadores educacionais disponíveis, especialmente os de avaliação em larga escala, proverem informações claramente apropriáveis no planejamento pedagógico no nível das classes escolares e também no dos alunos. Esta pesquisa não ambicionou adentrar esse terreno, mas parece-nos pertinente levantar a relevância dessa questão que, supõe-se, pode estar associada com desconhecimento e/ou resistência diante do sistema de informações disponível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. B. *As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.
- BENGIO, M. da C. *O trabalho dos agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGEs) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BERLINER, D. C. Exogenous variables and value added assessments: a fatal flaw. *Teachers College Record*, New York, v. 116, n. 1, 2014.

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

BROOKE; CUNHA, M. A. A. A avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 3-64, 2011.

CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

CERDEIRA, D. *Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar*. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CERDEIRA, D. G. S. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/DianaGomesdaSilvaCerdeira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B. de. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013. (GT 14- Sociologia da Educação). Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

CERDEIRA, D. G. S.; ALMEIDA, A. B.; COSTA, M. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

DALY, A. J. Data, dyads, and dynamics: exploring data use and social networks in educational improvement. *Teachers College Record*, New York, v. 114, n. 11, nov. 2012.

DIAMOND, J. B.; SPILLANE, J. P. High-stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality? *Teachers College Record*, New York, v. 106, n. 6, p. 1145-1176, jun. 2004.

FERNANDES, N. da S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

GORARD, S. Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, London, v. 36, n. 5, p. 745-766, 2010.

HOLLOWAY-LIBEL, J.; AMREIN-BEARDSLEY, A. “Truths” devoid of empirical proof: underlying assumptions surrounding value-added models in teacher evaluation. *Teachers College Records*, New York, 2015. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/282914755>>. Acesso em: set. 2017.

- JENNINGS, J. The effects of accountability system design on teachers' use of test score data. *Teachers College Record*, New York, v. 114, nov. 2012.
- KORETZ, D.; JENNINGS, J. *The misunderstanding and use of data from educational tests*. The process of data use. A meeting at the Spencer Foundation. Chicago: Spencer Foundation, 2010.
- KOSLINSKI, M. C.; LOPES, K. C.; ANDRADE, F. M.; PORTELA, C. Políticas de responsabilização educacional: modelos possíveis e uma análise preliminar da política do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. (Org.). *Educação pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. Rio de Janeiro: Mauad, 2015. p. 177-212.
- LANDAHL, J.; LUNDAHL, C. (Mis)trust in numbers: shape shifting and directions in the modern history of data in Swedish educational reform. In: LAWN, M. (Org.). *The rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 57-78.
- LAWN, M. The internationalisation of education data: exhibitions, tests, standards and associations. In: LAWN, M (Org.). *The rise of data in education systems: collection, visualization and use*. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 11-26.
- MANDINACH E. B.; GUMMER, E. S. A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 42, n. 1, p. 30-37, 2013.
- MARSH, J. A. Interventions promoting educators' use of data: research insights and gaps. *Teachers College Record*, New York, v. 114, nov. 2012.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.
- MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.
- MOREIRA NETO, J. G. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 407-431, set./dez. 2008.
- ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2013. (GT 14 – Sociologia da Educação). Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3159_texto.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.
- ROSISTOLATO, R.; PRADO, A.; FERNANDEZ, S. J. Cobranças, estratégias e 'jeitinhos': avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014.
- ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1039.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M.; LOUZANO, P. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. São Paulo: FCC/SEP, 2013. (Textos FCC, v. 38).

SIMÕES, M. I. B. *O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerias, 2012.

SOARES, S. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 23-25, ago. 2002.

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, Campo Grande*, v. 13, n. 25, p. 64-81, jan./jul. 2007.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

STILLMAN, J. Teacher learning in an era of high-stakes accountability: productive tension and critical professional practice. *Teachers College Record*, New York, v. 113, n. 1, p. 133-180, jan. 2011.

SUPOVITZ, J. A. Getting at student understanding – the key to teachers' use of test data. *Teachers College Record*, New York, v. 114, nov. 2012.

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

dianacerdeira@yahoo.com.br

ANA PIRES DO PRADO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

anapprado@yahoo.com

RODRIGO PEREIRA DA ROCHA ROSISTOLATO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

rodrigo.rosistolato@gmail.com

MAYARA DE OLIVEIRA TAVARES

Professora da Rede Municipal de Educação do
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
mayaratavares04@gmail.com

MARCIO DA COSTA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
marcioc@pobox.com

Recebido em: JULHO 2016

Aprovado para publicação em: MAIO 2017

AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO RELATIVOS AO PNE 2014-2024

DONALDO BELLO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo se propõe a avaliar a organização interna dos Planos Municipais de Educação (PMEs) da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, de modo a verificar sua consonância em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Elege como dimensões de análise a normatização jurídica, o diagnóstico da situação educacional e a definição das metas e estratégias. Constata que dos 19 PMEs analisados, apenas nove não expõem maiores problemas em relação à sua estrutura e organização, enquanto que os outros dez apresentam adversidades significativas concernentes a uma ou mais dimensões examinadas, sendo que, desses, três exibem importantes desalinhamentos em relação a esse novo PNE. Em contrapartida, destaca os avanços expostos por esses planos, também salientando a pertinência da continuidade e aprofundamento de suas avaliações, indicando outras dimensões analíticas possíveis de serem contempladas.

PALAVRAS-CHAVE PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO • PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO • REGIÃO METROPOLITANA • ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS PLANES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN RELACIONADOS A EL PNE 2014-2024

RESUMEN

El presente artículo tiene el objetivo de evaluar la organización interna de los Planes Municipales de Educación (PMEs) de la región metropolitana de Río de Janeiro, a fin de comprobar si están conformes con el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024. Elige como dimensiones de análisis la regulación jurídica, el diagnóstico de la situación educativa y la definición de las metas y estrategias. Consta que de los 19 PMEs analizados, solamente nueve no exponen problemas importantes en lo que concierne a su estructura y organización, mientras que los otros diez presentan adversidades significativas relativas a una o más dimensiones examinadas, y, de éstos, tres exponen importantes desajustes en relación al nuevo PNE. En contrapartida, destaca los avances expuestos por estos planes, enfatizando también la importancia de la continuidad y la profundización de sus evaluaciones, indicando otras dimensiones analíticas a considerar.

PALABRAS CLAVE PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN • PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN • REGIÓN METROPOLITANA • ESTADO DE RIO DE JANEIRO.

EVALUATION OF THE ORGANIZATION OF MUNICIPAL EDUCATION PLANS RELATED TO THE PNE 2014-2024

ABSTRACT

The present article aims to evaluate the internal organization of Municipal Education Plans (PMEs) of the Metropolitan Region of Rio de Janeiro, in order to check its alignment with the National Education Plan (PNE) 2014-2024. The legal norms as well as the diagnosis of the education situation and the definition of the goals and strategies are used as instruments of analysis. It was observed that, of the 19 PMEs analyzed, only nine do not present major problems in relation to their structure and organization, while the other ten have significant problems related to one or more dimensions examined and, of these, three present important misalignments relative to this new PNE. On the other hand, the advances made by these plans are emphasized, also stressing the importance of continuity and deepening of their evaluations, indicating other analytical dimensions to be considered.

KEYWORDS MUNICIPAL EDUCATION PLAN • NATIONAL EDUCATION PLAN • METROPOLITAN REGION • STATE OF RIO DE JANEIRO.

INTRODUÇÃO

Em que pese o fato de o Rio de Janeiro, até fins julho de 2016, ainda não dispor do seu Plano Estadual de Educação (PEE) consoante ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a)¹ –, constata-se que, até aquela data, 89 (97%) das 92 localidades fluminenses já haviam procedido à transformação dos seus novos Planos Municipais de Educação (PMEs) em norma jurídica. Nesse sentido, essas cidades, à exceção da capital (Rio de Janeiro) e Niterói – cujos PMEs ainda tramitavam nas respectivas câmaras municipais –², já se encontravam com seus planos aprovados pelo Legislativo, sancionados pelo Executivo e, ainda, publicados em órgão oficial. Em escala regional, observa-se, também, que, das 21 localidades que presentemente compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), 19 (90%) já dispunham dos seus planos assim regulamentados.

A RMRJ, também denominada Grande Rio, veio a ser estabelecida por meio da Lei Complementar (LC) n. 20, de 1 de julho de 1974 (BRASIL, 1974),³ que, no Capítulo II, determinou a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara,

1 Segundo dados constantes da página do Ministério da Educação (MEC), denominada *PNE em Movimento – Situação dos Planos de Educação*, dos 26 estados da federação, até fins de julho de 2016, apenas Rio de Janeiro e Minas Gerais não tinham PEE transformados em norma jurídica: o primeiro estado tendo unicamente o documento-base do plano elaborado, enquanto que o segundo aguardando o trâmite na Assembleia Legislativa. Disponível em: <pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 29 jul. 2016.

2 Ver: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

3 Será nos idos de 1970 que a expansão urbana no Brasil ocorrerá em meio à formação das grandes regiões metropolitanas (RMs) (BRITO, 2006), embora algumas experiências isoladas de administração metropolitana se fizessem notar desde a década de 1960, por iniciativa de alguns governos estaduais que criaram áreas metropolitanas nas capitais: São Paulo, Porto Alegre, Belém, Salvador e Belo Horizonte (ROLNIK; SOMEKH, 2000).

o que também significou união entre as regiões metropolitanas (RMs) do Grande Rio Fluminense e da Grande Niterói. Inicialmente delimitada a 14 municípios,⁴ a RMRJ veio, ao longo dos anos, sendo modificada pela exclusão e inclusão de localidades, integrando, em 2010, 19 municípios.⁵ Mais recentemente, em função da LC n. 158, de 26 de dezembro de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), mais duas cidades passaram a integrá-la,⁶ totalizando 21 municípios.

Inicialmente, cabe destacar que aquela elevada taxa (97%) de elaboração dos PME's do estado do Rio de Janeiro alinhados ao PNE 2014-2024 representa um grande avanço em termos do esforço, em tese, de tornar o planejamento local da educação menos experimental, intuitivo e fragmentado, e, por conseguinte, mais projetivo, racional e sistematizado, aspectos que, entre outros, servem à caracterização desses planos decenais (BORDIGNON, 2014; DIDONET, 2000, 2001; MARTINS, 2012; MENDONÇA, 2002; VIEIRA, 2014). Em razão de se constituírem em políticas de Estado, esses planos passam também a apresentar menor vulnerabilidade às sazonalidades das políticas de governo para a área da educação.⁷ Assim, afirmam-se com maior perenidade na medida em que, por um lado, têm duração de dez anos, e não vulnerável aos quatro anos dos mandatos governamentais, e, de outro, para serem alterados ou revogados, impõem, no mínimo, debate no interior dos órgãos públicos responsáveis por sua normatização jurídica, especialmente por parte das casas legislativas, podendo (e devendo), em função do grau de democratização do município, envolver a comunidade local (BORDIGNON, 2014).

Especificamente em relação aos PME's da RMRJ alinhados ao extinto PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), nota-se que o número de novos planos, consoantes ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), praticamente dobrou (de dez para 19). Segundo Souza e Alcântara (2015, 2016), entre 2001 e 2012, de um universo de 19 municípios que, à época, definiam essa RM, apenas dez (53%) tinham PME's aprovados. Os autores observam, ainda, que, à exceção da cidade de Nilópolis, que regulamentou o plano em dezembro de 2001, todas as demais localidades vieram a ter seus planos transformados em

4 Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Magé, Mangaratiba, Maricá, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Rio de Janeiro, São Gonçalo e São João do Meriti (BRASIL, 1974).

5 Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá (RIO DE JANEIRO, 2010).

6 Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu (RIO DE JANEIRO, 2013).

7 "Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade" (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

norma jurídica somente a partir do sexto ano de vigência daquele PNE, processo que se estendeu de 2006 a 2012, expondo elevada dissintonia em relação às metas definidas em escala nacional.

Contudo, é importante considerar que, em larga medida, o aumento da adesão dos municípios da RMRJ a esse tipo de planejamento, assim como o ocorrido em relação às demais localidades do país, decorre da precisão, até mesmo temporal, com que o PNE 2014-2024 determina aos entes federados (estados, Distrito Federal e municípios) a elaboração dos planos de educação correspondentes ou a adequação dos planos já aprovados em lei, “em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas nesse PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014a, art. 8º). Importante observar que, no caso do PNE 2001-2010, a lei que o regulamentou – Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – apenas dispunha que esses entes federados deveriam “com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, art. 2º).

Não obstante o reconhecimento do valor desses avanços para a profissionalização da gestão local da educação e em continuidade aos estudos de Souza e Alcântara (2015, 2016), o presente artigo se propõe a avaliar a organização interna dos PMEs da RMRJ, de modo a aferir sua consonância em relação ao PNE 2014-2024. Elege, como dimensões de análise, a normatização jurídica, o diagnóstico da situação educacional e a definição das metas e estratégias, abordando-os de forma exploratória (KETELE; ROEGIERS, 1993) e por meio de incursões comparativas (YANG, 2015) relativas não apenas ao PNE, mas entre os próprios PMEs, isso com foco nos documentos legislativos correspondentes – leis de criação e seus anexos (planos propriamente ditos) – e tomando por referência os marcos jurídicos e a literatura acadêmica correlata. Cada uma dessas dimensões é, portanto, respectivamente examinada nas três seções que se seguem a esta introdução, quando, após, são estabelecidas as conclusões do estudo, com vistas à formulação final da avaliação em causa.⁸

⁸ Registram-se os agradecimentos às colegas Profa. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e à Profa. Dra. Alzira Batalha Alcântara, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBEF/UERJ), pelas importantes contribuições que implicaram aperfeiçoamento do presente estudo.

NORMATIZAÇÃO JURÍDICA DOS PMES

Com base no Quadro 1, observa-se que, transcorridos 12 meses da aprovação do PNE 2014-2024, apenas dez (47%) dos 21 municípios da RMRJ tinham PMEs transformados em norma jurídica, o que significa que vieram a ter seus planos efetivamente aprovados no prazo estabelecido na Lei n. 13.005/2014, qual seja, “de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014a, art. 8º), a saber, Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Nova Iguaçu, Paracambi, Rio Bonito, São João de Meriti e Tanguá.

Daquele total de 21 localidades, constata-se que outros nove (43%) municípios vieram a ter os seus PMEs aprovados e publicados após essa data: Duque de Caxias, Itaguaí, Magé, Mesquita, Queimados e Seropédica, com menos de um mês de atraso; Maricá e Nilópolis, com cerca de três meses; e São Gonçalo, com retardo de quase seis meses. Todavia, tais defasagens temporais em relação à consecução do PNE são passíveis de serem consideradas de baixo impacto para o planejamento decenal nacional, na medida em que não sugerem implicar reduções significativas nos tempos máximos definidos para alcance das metas nacionalmente fixadas.

De fato, os casos mais graves consistem nos PMEs de Niterói e Rio de Janeiro que, pelo menos até o final do mês de julho de 2016, ou seja, dois anos após a sanção do PNE 2014-2024 e um ano seguinte ao término do prazo fixado na sua lei, ainda não tinham PMEs transformados em norma jurídica, encontrando-se em trânsito nas respectivas câmaras municipais.⁹

⁹ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

QUADRO 1 - Enquadramento jurídico dos PMEs da RMRJ articulados ao PNE 2014-2024

REFERÊNCIA PME	LEI Nº	DATA DE APROVAÇÃO	PERÍODO DE VIGÊNCIA
Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015-2025
Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015-2025 ^(*)
Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015-2025
Guapimirim	859	24 de junho de 2015	2015-2025
Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015-2025
Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015-2025
Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015-2025
Magé	2.267	01 de julho de 2015	2015-2025 ^(*)
Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015-2025
Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015-2025 ^(*)
Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015-2024
Niterói	-	-	-
Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015-2025
Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015-2025
Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015-2025 ^(*)
Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015-2025
Rio de Janeiro	-	-	-
São Gonçalo	658	07 de dezembro de 2015	2015-2024
São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2014-2024
Seropédica	566	1 de julho de 2015	2015-2025
Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015-2025

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pelo autor em julho de 2016).

* Período não explicitado na lei nem no documento do PME correspondente, deduzido a partir da data de publicação do plano e da indicação do seu prazo de vigência (para todos os casos, decenal).

O Quadro 1 permite, ainda, depreender que grande parte desses 19 PMEs – 15 (79%) – explicita, em seus documentos (no corpo da lei ou do plano propriamente dito), o intervalo de tempo de sua duração, enquanto que apenas quatro (21%) unicamente assinalam que o plano entra em vigor a partir da data de sua publicação, como de praxe nos textos legislativos. Nesses casos, procedeu-se à dedução do período em questão, considerando-se a data de publicação do PME no órgão oficial e a indicação do tempo total de vigência explicitado (dez anos), como o ocorrido com os planos de Cachoeiras de Macacu, Magé, Mesquita e Queimados.

Assim, no seu conjunto, esses planos têm vigência decenal, correspondentemente ao período 2015-2025, à exceção de Nilópolis e São Gonçalo, que assinalam o período 2015-2024, sugerindo tratar-se de planos pautados no esquema de datação adotado pelo antigo PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001),

que considerava o ano de aprovação o primeiro ano de vigência decenal do plano propriamente dito. Já o PME de São João de Meriti, embora tenha sido aprovado em 17 de junho de 2015, indica o decênio 2014-2024 como aquele concernente à duração do plano, apresentando inconsistência em relação à data de início de sua vigência, que corresponde ao da sua publicação em órgão oficial.

De acordo com levantamento documental efetuado em torno desses 19 PMEs,¹⁰ cumpre também destacar que se logrou obter a publicação do plano e da lei correlata em órgão oficial referente a apenas nove (47%) municípios – Cachoeiras de Macacu (2015), Guapimirim (2015), Maricá (2015), Mesquita (2015a, b), Nilópolis (2015), Nova Iguaçu (2015), Queimados (2015), São Gonçalo (2015a, 2015b) e São João de Meriti (2015). Em relação aos outros quatro (21%) planos, conseguiu-se localizar apenas a publicação da lei em órgão oficial, mas excluída do texto do plano propriamente dito, conforme ocorrido com Belford Roxo (2015a), Duque de Caxias (2015a), Rio Bonito (2015a) e Seropédica (2015a). No que remete aos demais seis (32%) planos – Itaboraí (2015), Itaguaí (2015a, b), Japeri (2015a, b), Magé (2015), Paracambi (2015) e Tanguá (2015) –, em que pese a identificação do texto da lei e do PME digitados ou digitalizados, não se conseguiu detectar as versões, de fato, publicadas em órgão oficial.¹¹

Sobre as questões relacionadas à publicação da lei e/ou dos PMEs em órgão oficial,¹² cumpre esclarecer que, conforme o determinado no art. 1º da Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro – Decreto-Lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942 (BRASIL, 1942), cuja ementa veio a ser alterada pela Lei n. 12.376, de 30 de dezembro de 2010 para “Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro” (BRASIL, 2010) –, “Salvo disposição contrária, a lei começa a vigorar em todo o país quarenta e cinco dias depois de oficialmente publicada” (BRASIL, 1942, art. 1º). Além disso, a própria Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988, art. 84, IV) consagra o princípio da publicidade relativamente a tais atos normativos, na medida em que determina ao chefe do Poder Executivo que publique as leis aprovadas, princípio também enunciado no seu art. 37.

10 Em um primeiro momento, o levantamento se pautou na identificação das leis e dos PMEs correlatos aos 19 municípios da RMRJ a partir da página da internet relativa ao MEC, intitulada *PNE em Movimento: Situação dos Planos de Educação* – disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> –, e ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) – disponível em: <<http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>>. Em seguida, de modo a distinguir outras versões desses planos, procedeu-se à ampliação dos canais de busca, agora considerando, quando existentes, as bases pertencentes às câmaras municipais e aos diários oficiais (DOs) desses municípios, além da consulta às páginas das secretarias municipais de educação (SMEs) dos sistemas de ensino em questão.

11 Em complemento ao procedimento de busca descrito na nota acima, em 31 de maio de 2016 enviou-se mensagem por e-mail para a SME relativa ao conjunto desses dez municípios cujos planos apresentaram dificuldades de localização de publicação em órgão oficial – Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Paracambi, Rio Bonito, Seropédica e Tanguá –, sendo obtidas respostas apenas dos municípios de Duque de Caxias e Mesquita, embora não suficientemente esclarecedoras.

12 De acordo com Soares (2008, grifos do autor), é de competência do ente federado a definição da forma de publicidade dos atos editados, “Mas, conforme reconhecido pelo próprio Supremo Tribunal Federal, em decisão reportada por Meirelles [...], a publicação adequada para os atos da Administração deve ser feita no órgão oficial não valendo a veiculação somente na imprensa privada, no rádio ou na televisão, enfatizando o autor que devem ser compreendidos na expressão *órgão oficial*, além do *Diário Oficial*, ‘os jornais contratados’ pelas entidades públicas para efetivação das publicações oficiais [...]”.

Outro problema relacionado ao déficit de informações sobre os PMEs da RMRJ implica no desconhecimento acerca do histórico de sua construção local. Também se considerando os documentos em questão, apurou-se que, do conjunto desses 19 planos, apenas dez (53%) fornecem algum tipo de referência acerca do processo de sua elaboração, sendo possível distingui-las, de forma pontual, diminuta e fragmentada nos planos de Belford Roxo (2015b), Duque de Caxias (2015b), Itaboraí (2015), Itaguaí (2015b), Magé (2015) e Nova Iguaçu (2015), e, de modo sistematizado e com mais detalhes, apenas nos PMEs de Japeri (2015b), Paracambi (2015), Rio Bonito (2015b) e Seropédica (2015b).¹³

13 OS PMEs de Cachoeiras de Macacu (2015), Guapimirim (2015), Maricá (2015), Mesquita (2015a, 2015b), Nilópolis (2015), Queimados (2015), São Gonçalo (2015a, 2015b), São João de Meriti (2015) e Tanguá (2015) não tecem nenhuma referência ao processo de construção local dos seus respectivos PMEs.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL NOS PMES

Em um plano de educação, o diagnóstico consiste no exame de certa realidade territorial educacional (por exemplo, nacional, estadual, distrital, regional ou municipal), isso por meio da análise de indicadores quantitativos e de caracterizações e contextualizações qualitativas, compreendendo o equacionamento de problemas, dificuldades e perspectivas (BONAMINO et al., 2006; MONLEVADE, 2002; ROCHA; MONLEVADE; AGUIAR, 2006). Esses indicadores, por definição geral, podem ser considerados “sinais que chamam a atenção sobre determinados comportamentos de um sistema” (BOTTANI, 1998, p. 24) e que, com isso, expressam “uma forma de descrever o sistema” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 920). É a partir do diagnóstico, portanto, que se estabelecem as escolhas para a formulação das políticas que vêm a dar corpo ao plano propriamente dito, em termos das suas metas/decisões e estratégias, isso com maior fidedignidade em relação a uma situação educacional específica (BORDIGNON, 2014).

Mas não basta apenas que o diagnóstico seja elaborado e venha a subsidiar a construção do plano de educação. A um só tempo, torna-se necessária sua ampla divulgação para o poder público e para a sociedade em geral, publicização que possibilita, de fato, o debate acerca da pertinência do plano, ou seja, sua avaliação no sentido *lato*, até mesmo configurando a diagnose em referência para que os entes federados

possam proceder à elaboração dos seus respectivos planos em sintonia ao PNE (MARTINS, 2014). Para o MEC, em documento orientador da elaboração dos planos infranacionais – denominado *Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação* –, tal publicização consiste no reforço do caráter democrático da administração pública, pois fornece “subsídios aos órgãos de controle social para exercerem o acompanhamento dos objetivos e das metas definidas nos planos” (BRASIL, 2014b, p. 16).

Em que pese à importância fundamental da ação diagnóstica para, em particular, o planejamento da educação, nota-se que a publicação do PNE 2014-2024 no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2014a) não é acompanhada de nenhum diagnóstico que fundamente as suas metas e estratégias.¹⁴ Já no texto propriamente dito do plano, referências explícitas ao emprego do diagnóstico como meio que possibilita o conhecimento acerca de uma dada realidade educacional são pontuais, constando apenas de duas estratégias, respectivamente associadas às Metas 9 e 15, não havendo, em qualquer outro momento, alusões à sua adoção. No primeiro caso, o diagnóstico é indicado na estratégia 9.2, vinculada à meta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como forma de identificação da “demanda ativa por vagas” nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2014a, Meta 9). Tal perspectiva se repete na estratégia 15.1, relativa à meta sobre Formação dos Profissionais da Educação, agora evocando a importância de um “plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação” desses profissionais (BRASIL, 2014a, Meta 15) e que possibilite informações sobre a “capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios [...]” (BRASIL, 2014a, Meta 15).¹⁵

No âmbito dos PMEs da RMRJ, preliminarmente cabe salientar que os planos alinhados ao PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) já apresentavam diversos problemas relativos ao registro do diagnóstico em questão. Pesquisa realizada por Souza e Alcântara (2015, 2016) evidenciou que, não obstante o fato de a grande maioria desses PMEs ter exposto, em seus respectivos planos, seção dedicada à explicitação do que

14 A ausência de diagnóstico associado ao novo PNE se faz notar antes da aprovação desse plano, ainda por época da apresentação da proposta do executivo que veio a implicá-lo – Projeto de Lei (PL) n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2011). De acordo com Martins (2014), à época, foi necessário que a Câmara dos Deputados viesse a solicitar ao MEC o envio do diagnóstico que embasava a proposição para o novo plano, tendo obtido, em resposta, o encaminhamento de “notas técnicas, com dados estatísticos e análises referentes a cada meta, o que possibilitou o debate mais franco e a crítica [...]” (MARTINS, 2014, p. 16).

15 Será apenas no ano seguinte ao da aprovação do PNE – Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) – que se observará alguma sistematização acerca da realidade educacional do país, isso associadamente às decisões desse plano. Em documento do MEC que apresenta a chamada *Linha de Base do PNE*, é apresentado “um panorama descritivo sobre as mudanças recentes da educação brasileira”, acrescido do diagnóstico da “situação atual das metas” (BRASIL, 2015, p. 10), com vistas ao balizamento do monitoramento e avaliação da evolução do cumprimento das decisões desse plano nacional.

denomina diagnóstico ou análise da situação educacional, de modo recorrente apresenta

[...] caráter vago, pois prioriza considerações de âmbito nacional, princípios expressos na LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) ou perpassa problemas clássicos que marcam a educação no país, apoiando-se, sobretudo, em dados educacionais mais gerais e genéricos [...]. (SOUZA; ALCÂNTARA, 2015, p. 274)

Do conjunto de dez PMEs examinados por esses autores (já mencionados anteriormente), apenas três demonstraram maior empenho em traçar diagnósticos que viessem dar conta da situação educacional local, mapeando dados educacionais apropriados (SOUZA; ALCÂNTARA, 2016).

Já na esfera dos PMEs relacionados ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), a maior parcela – 15 (79%) – expõe algum tipo de registro da situação educacional local, à exceção dos planos de Cachoeiras de Macacu (2015), Maricá (2015), Nilópolis (2015) e Queimados (2015), aspecto positivo se levada em conta certa tendência de os planos infranacionais reproduzirem, em alguma medida, a organização e o conteúdo do PNE que, conforme visto, não veicula o diagnóstico sobre a realidade nacional.

Do conjunto dos 15 PMEs que, de alguma forma, aludem à realização de diagnósticos, cinco (33%) – Duque de Caxias (2015b), Mesquita (2015a), Nova Iguaçu (2015), São Gonçalo (2015b) e São João de Meriti (2015) – organizam seus planos de modo que, para cada meta declarada, a definição das estratégias seja antecedida por análises específicas sobre a situação local da educação. Para isso, pautam-se em referenciais jurídicos e normativos, em alguns casos também em estudos acadêmico-científicos, assim como em indicadores quantitativos, como os sinalizados no Anexo 1 do presente artigo, adiante tratados. Nesses planos, embora com algumas variações, é possível observar uma relação de consequência mais imediata entre o diagnóstico efetuado – que, via de regra, culmina no equacionamento dos desafios postos à educação municipal – e a declaração das metas e das estratégias que lhe dão corpo.

Outro agrupamento de cinco PMEs (33%) documenta o diagnóstico em seções específicas do plano, mas esquematicamente dissociada da declaração das estratégias. No entanto, organizam essas análises situacionais ou em correspondência a cada uma das suas metas – Itaboraí (2015) e Tanguá (2015) – ou a eixos temáticos relativos, tanto aos níveis, etapas e modalidades de educação quanto a certos temas como gestão democrática, conselhos de educação, formação de professores, entre outros –, Japeri (2015b), Magé (2015) e Rio Bonito (2015b), como na organização empregada no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001). De um modo ou de outro, o que caracteriza esses documentos é o fato de indicarem seus respectivos diagnósticos em seções que antecedem ou dão sequência às seções que declaram as metas e diretrizes do PME, dificultando, com isso, a visualização mais imediata sobre a possível articulação entre esses elementos do planejamento. Assim como no grupo anterior, esses PMEs buscam alicerçar suas análises por meio de abordagens qualitativas e quantitativas (Anexo 1), também com vistas ao equacionamento das demandas educacionais locais.

Por fim, um terceiro conjunto, também constituído por cinco (34%) planos, em que pese o fato de dispor de seção que realiza exposição de diversos indicadores e estatísticas dispostas em tabelas e/ou quadros, furta-se ao exame desses elementos. Com isso, ou exclusivamente, registra-os no documento – Belford Roxo (2015b) e Paracambi (2015) –, acrescentando algumas considerações de caráter genérico – Guapimirim (2015) –, ou se atém a algumas breves incursões descritivas, mas não analíticas – Itaguaí (2015b) e Seropédica (2015b). Em todas essas situações, constata-se ausência de exames sobre os dados veiculados no plano, de modo que viessem a dar causa às decisões e estratégias elencadas em seções anteriores ou posteriores, o que, a nosso ver, leva à descaracterização da diagnose.

Conforme Bordignon (2014, p. 35), “Não basta conhecer a realidade atual (informações e dados estatísticos), mas é essencial compreendê-la”, ou seja, a ação diagnóstica não pode reduzir-se a simples exposição de informações quantitativas, ou qualitativas, sobre o contexto educacional local, mesmo

que de forma descritiva ou exploratória, sem que se avance na perspectiva da sua interpretação crítica, de modo a permitir a apreensão das exigências educacionais do município e, em consequência, a declaração dos meios que se direcionarão ao seu encontro.

Pelo exposto, avalia-se que apenas dez (53%) dos 19 PMEs da RMRJ enfocados por esse estudo, relativos aos dois primeiros grupos anteriormente mencionados, apresentam, de fato, exame efetivo acerca da situação educacional local, e não 15, apesar dessa diferença remeter a planos que listam indicadores e demais informações que potencialmente poderiam implicar diagnósticos produtores ao planejamento em questão.

Segundo o Anexo 1, distingue-se que a maior parcela das fontes dos dados mencionadas nos 15 PMEs que, de algum modo, alude à realização de diagnósticos sobre a realidade educacional local, é produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), seja englobando microdados¹⁶ relativos ao Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso), ao Censo da Educação Superior (CES), ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – nesse caso, em especial, também sobressaindo dados discretos relativos à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) –, seja apoiando-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – já alcançado pelo município ou projetado para os próximos anos, até 2021 (constante do diagnóstico e/ou da Meta 7, relativa à qualidade da educação básica)¹⁷ –, confirmando o notório valor dos estudos realizados por esse órgão federal, particularmente para o planejamento da educação.

Ainda no âmbito do MEC, observa-se que alguns desses PMEs se utilizam dos indicadores disponibilizados pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec).¹⁸ Esses ilustram graficamente a situação de cada meta da região do país, do estado, da mesorregião (por exemplo, a RM) e/ou do município em relação à situação nacional. Em particular, cabe destacar a preocupação da maior parcela dos planos que transcrevem esses indicadores em também incluir o gráfico correspondente à situação educacional

16 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

17 Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

18 Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

da RMRJ, o que pode estar sinalizando certa tendência, mesmo que incipiente, de uma apreciação comparativa da realidade educacional local em escala também regional.

Igualmente recorrente entre esses PMEs é a utilização dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹⁹ resultados do Censo Demográfico (CD) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Nota-se, também, a utilização por muitos planos de dados coletados e/ou processados pela própria SME, ao lado de outros de maior especificidade a cada PME (informados nas notas do Anexo 1), produzidos por órgãos locais, estaduais, nacionais ou por organismos internacionais.

Observando-se o Anexo 1, o PME de Duque de Caxias merece destaque, pois pauta-se única e exclusivamente em dados localmente coletados em levantamento realizado pela SME²⁰ com a comunidade. Embora importantes para revelar algumas das demandas educacionais locais, especialmente segundo a ótica da comunidade (o que corrobora, positivamente, o caráter democrático e sociopolítico do plano), esses dados não expõem suficiência para seu alinhamento técnico (e também político) em relação aos desafios postos ao planejamento mais amplo da educação, em escala nacional. No âmbito do planejamento decenal em causa, o que se encontra no centro da questão não é apenas a construção de um plano que pretenda dar conta de certos déficits educacionais locais, mas, sem perder de vista essas especificidades, estabelecer sintonia em relação ao fato de as metas serem orgânica e nacionalmente alcançadas, movimento que, em larga medida, calça-se em índices como o Ideb²¹ que, ao lado de outros importantes indicadores, também veio a ser considerado por esse plano. No vácuo gerado por essas omissões, não se observou outro indicador que possa subsidiar, de algum modo, a avaliação desse PME.

Decerto concordamos com Popkewitz e Lindblad (2001, p. 111) quando afirmam que os relatórios de estatísticas educacionais consistem numa ficção, “pois as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais [...]”. Igualmente, coincidimos com as críticas de Almeida, Dalben e Freitas (2013) e

19 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

20 O PME de Duque de Caxias (2015b) aclara que esse levantamento, realizado em 2010, empregou dois questionários, um primeiro aplicado às instituições da sociedade civil e às unidades escolares, versando sobre aspectos populacionais (segurança alimentar, assistência social e problemas gerais) e culturais (informações socioculturais, esportivas e religiosas), enquanto que um segundo instrumento, aplicado apenas às unidades escolares, de natureza mais específica a respeito da rede municipal (dados físicos, formação de professores, formas de contratação dos profissionais, financiamento, gestão, escolar e questões gerais).

21 Grosso modo, o Ideb engloba, no seu cálculo, aspectos relativos ao aprendizado e à trajetória escolar dos alunos, ou seja, dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho referentes às avaliações do Inep/Saeb, para as unidades da federação e para o país, e Anresc, para os municípios. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 2 ago. 2016.

Soares e Xavier (2013) a respeito dos limites do Ideb. Os primeiros sinalizam “que os desempenhos médios obtidos [pelas instituições escolares] não podem ser traduzidos como retrato fiel da qualidade das instituições” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1.155), pois a qualidade da escola ou sua eficácia são passíveis de outras representações. Já os segundos autores demarcam que esse índice carece de aperfeiçoamentos, como sua divulgação

[...] de forma contextualizada, que contenha pelo menos uma descrição do nível socioeconômico das escolas ou dos municípios. Idealmente, outras características das escolas, como sua infraestrutura, devem também ser consideradas. (SOARES; XAVIER, 2013, p. 920)

Todavia, há de se ponderar que o problema em causa consiste em harmonizar o planejamento decenal local da educação ao nacional, o que significa estabelecer, conforme anteriormente enfatizado, coesão entre as metas desses PMEs e o PNE, conferindo unidade em torno das decisões e, nesse caso, incluindo-se os indicadores que as balizam e que, em consequência, deverão ser empregados para efeito do monitoramento e avaliação dos planos. Aliás, a própria Lei n. 13.005/2014 determina que as metas do PNE devam ter como referência o Pnad, o CD e os Censos Nacionais da Educação Básica e Superior (BRASIL, 2014a, art. 4º), o que, invariavelmente, abarca as decisões relativas aos planos infranacionais.

METAS E ESTRATÉGIAS DOS PMES

Conforme já sinalizado, as metas de um plano trazem à vista as decisões assumidas para explicitarem as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas para a solução dos problemas identificados na etapa diagnóstica, com números e prazos mensuráveis e, ainda, com indicação das estratégias nas e pelas quais o plano se moverá ao longo da sua implementação (BORDIGNON, 2014; BONAMINO et al., 2006; MONLEVADE, 2002). Essas estratégias consistem justamente nos meios e processos que viabilizarão o alcance das

metas do plano, expondo a definição das ações, dos recursos e das “condições favoráveis disponíveis para avançar rumo às metas” (BORDIGNON, 2014, p. 32).

De acordo com o balanço efetuado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre os problemas que marcaram o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), dentre as deformidades internas ao texto desse plano, sobressai o excessivo número de decisões/metastas (295) que, em decorrência, acabou por pulverizar e fragmentar as ações previstas (BRASIL, 2009). Para Dourado (2010, p. 684), esse elevado número de decisões re-trata, justamente,

[...] a carência de organicidade interna do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, não apresentam a devida articulação interna [...].

Entretanto, o PNE 2014-2024 indica ter superado os problemas decorrentes do número excessivo de decisões, na medida em que se estrutura a partir de 20 metas, o que também vem a favorecer “o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano, fundamentais para seu sucesso” (MARTINS, 2014, p. 15). No seu conjunto, essas decisões visam à universalização das etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade, à ampliação, igualmente, da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação, passando pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e culminando tanto no asseguramento de condições para a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação para os almejados 10% do produto interno bruto (PIB), prevendo, ainda, seu acompanhamento e avaliação nacional e infranacional, tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil organizada (BRASIL, 2014a, 2014b).

Em que pese o fato de o número de metas do novo PNE se mostrar exequível, o que tende a repercutir também positivamente quando da definição das decisões dos planos infranacionais, a atenção deve ser mantida agora em termos do número de estratégias. Em larga medida, as estratégias,

assim como as metas/decisões de um plano, em essência, equivalem a objetivos a serem perseguidos. No entanto, esses objetivos diferem-se na medida em que as estratégias se configuram em “objetivos meios” viabilizadores das decisões/metas, ou seja, dos “objetivos fins” do plano (BORDIGNON, 2014) e, por isso, dependendo da sua especificação quantitativa e qualitativa, podem tanto contribuir para o alcance da decisão/meta, como dela se distanciar.

Assim, o Anexo 2 enumera o conjunto das 20 decisões e estratégias do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), também especificando os números de estratégias definidas para cada um dos PMEs.

De início, cabe salientar que o plano de Duque de Caxias (2015b) não se encontra incluído na sistematização mostrada no Anexo 2 pelo fato de a organização de suas decisões não expor consonância ao modelo empregado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), espelhando estrutura similar à adotada no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001).²² Isso equivale a dizer que esse PME se organiza por eixos temáticos e subtemas a partir dos quais é indicado um extenso conjunto de diretrizes e, sobretudo, cerca de 383 objetivos/metas, o que impede o confronto com a estrutura dos demais PMEs, a começar pelo próprio PNE em vigência.²³ Assim, dos 18 PMEs indicados no Anexo 2, cinco merecem destaque – Itaboraí, Maricá, Nilópolis, Rio Bonito e São Gonçalo –, como segue.

O PME de Itaboraí (2015) é o único desses 18 planos que não declara 20 metas e sim 19, resultado da fusão das Metas 8 e 9 do PNE 2014-2024 em uma única decisão.²⁴ Contudo, de modo a viabilizar as quantificações apresentadas no Anexo 2, optou-se em dividir proporcionalmente as 24 estratégias originais da Meta 8 do PME de Itaboraí entre essa decisão e a que sofreu integração (articulada à Meta 9 do PNE), de modo a também sintonizar as numerações desse conjunto de metas em relação ao plano nacional. Sem isso, as estratégias e metas não coincidiriam. Por exemplo, as estratégias da Meta 19 desse PME, relativas ao financiamento da educação, estariam indicadas na coluna correspondente à Meta 19 do PNE (gestão democrática da educação) e não à Meta 20, a que de fato equivale.

22 Análises sobre a estrutura do PNE 2001-2010, assim como em relação à adotada pelos PEEs consoantes, podem ser encontradas por exemplo, em Souza e Menezes (2014, 2015).

23 Além desse aspecto central, cabe salientar que esse PME apresenta, ainda, uma série de outros problemas relacionados à definição de suas decisões, como, por exemplo, (i) a duplicidade de suas listagens nos eixos temáticos, ocorrido na educação infantil – da qual consta uma listagem com 60 “Objetivos e Metas” e outra com oito “Metas e Estratégias” (DUQUE DE CAXIAS, 2015b, p. 56-61) –, e no ensino superior – no qual se nota uma listagem com 28 “Metas”, seguida de outra com quatro “Metas” (DUQUE DE CAXIAS, 2015b, p. 79-81); e, ainda, (ii) a fusão de diretrizes e metas em uma única lista, como no caso do eixo relativo à Gestão Democrática (DUQUE DE CAXIAS, 2015b, p. 48-50), aspectos que tornam alguns dos objetivos desse plano incognoscíveis, o que também compromete a possibilidade de o instrumento vir a ser implementado com êxito, assim como devidamente avaliado ao longo desse processo, já que, conforme anteriormente visto, números elevados de metas obstaculizam monitoramentos e avaliações efetivas.

24 A Meta 8 do PNE 2014-2014 concerne à elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, enquanto que a Meta 9 se volta para a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais (BRASIL, 2014).

Por seu turno, o plano de Maricá (2015), embora declare as 20 decisões que, a princípio, o nivelam em relação à organização do PNE 2014-2024, expõe quatro metas desvestidas de qualquer estratégia, constando do próprio plano publicado em órgão oficial o registro da informação “SUPRIMIDA” para cada uma das estratégias das seguintes decisões: Meta 3 (universalização do atendimento escolar para a população de 7 a 15 anos), com todas as 19 estratégias suprimidas (3.1 a 3.19); Meta 11 (aumento das matrículas na educação profissional), com todas as 14 estratégias suprimidas (11.1 a 11.14); Meta 12 (elevação das matrículas na educação superior), com todas as nove estratégias suprimidas (12.1 a 12.9) e, ainda, Meta 13 (qualificação de pessoal da educação superior), com todas as três estratégias suprimidas (13.1 a 13.3). Ou seja, subtende-se que esse plano, em vez de ter 20 metas, na prática, tem apenas 16, na medida em que as Metas 3, 11, 12 e 13 encontram-se desvestidas da indicação dos meios e processos que lhes dão sustentação, ou seja, não expõem exequibilidade. Desconhecendo-se as motivações de tais supressões, tampouco se sabe a respeito da sua origem, ou seja, se ocorreram na esfera da aprovação do PME pela Câmara Municipal, ou se constituem em vetos do Poder Executivo, quando da sua sanção.

Já os planos de Nilópolis, São Gonçalo e Rio Bonito se destacam em função das situações quantitativamente extremas que representam. Nilópolis (2015) consiste no PME que se poderia aqui predicar por minimalista, pois, em contraste com o restante dos planos, é o que menos estratégias apresenta (37). Das 20 metas que tem, 17 são caracteristicamente compostas por uma ou, no máximo, duas estratégias, o que configura esse plano num instrumento desafiador do ponto de vista de sua implementação, pois, majoritariamente, não mais do que dois caminhos são traçados para alcance da maior parcela das suas decisões, o que, decerto, restringe sua efetividade, subestimando a complexidade que cerca a consecução das decisões tomadas. Importante também notar que o segundo plano com menos estratégias consiste no PME de Japeri (2015b), com 125, mesmo assim com 88 estratégias a mais do que Nilópolis (2015).

No polo diametralmente oposto ao que se sucede com o PME de Nilópolis, os planos de São Gonçalo (2015b) e Rio Bonito (2015b) trazem à vista os dois maiores números de estratégias, respectivamente 322 e 319. Nesse sentido, têm, nessa ordem, cerca de 27% e 25% de meios e processos a mais do que os 254 apresentados pelo PNE 2014-2024 (veja-se Anexo 2). Embora tais diferenças não pareçam tão relevantes, cabe destacar que, se, por um lado, esses PMEs se encontram poupados da pulverização e fragmentação de suas metas – conforme o ocorrido com o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) –, correm o risco de que o empoar agora se verifique na consecução das estratégias que dão corpo às suas metas, dificultando, com isso, a implementação do plano propriamente dito.

Uma última consideração acerca do Anexo 2 também concerne às situações numéricas extremas, agora relacionadas às metas que mais e menos atenção receberam por parte dos 18 PMEs em questão. Nesse sentido, observa-se que as Metas 4 e 7 são aquelas que aglutinam o maior número de estratégias, respectivamente 441 e 354, sinalizando tendências igualmente observadas no PNE 2014-2024, no qual a Meta 7 é a que mais reúne estratégias (36), seguida, em terceiro lugar, da Meta 4 (19). Denotam, portanto, maior cuidado em assegurar, de um lado, a universalização da educação básica e o atendimento educacional especializado para a “população de quatro a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014a, Meta 4) e, de outro, a qualidade desse nível de ensino “em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014a, Meta 7). Decerto, há muito tempo que a educação especial se constitui em ponto crítico da educação municipal, particularmente em face da problemática da capacitação docente nessa área e dos recursos logísticos demandados que, em particular, refletem-se nas dificuldades de atendimento de alunos com necessidades especiais em classes comuns das escolas municipais (FERREIRA; GLAT, 2003). Em relação à qualidade da educação básica, trata-se de questão polêmica, sobretudo quando remete às fragilidades dos sistemas

municipais de ensino do país (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014; PADILHA et al., 2012), além das constatações de que os recentes avanços de sua melhoria vêm ocorrendo de modo desigual entre os estudantes das camadas sociais economicamente mais altas e mais baixas da população (GOIS, 2016).²⁵

O outro extremo de número de estratégias para o qual o Anexo 2 chama a atenção refere-se às Metas 13 e 14, que exibem o menor número total de estratégias desses planos, respectivamente 72 e 94. Trata-se de duas metas relacionadas à educação superior, cujo atendimento não se constitui em prioridade dos municípios (BRASIL, 1996), mas que, de algum modo, não deixam de ser contempladas por esses PMEs, quer em função da previsão de colaboração por parte do estado do Rio de Janeiro e da rede federal de instituições de ensino superior, quer por meio de parcerias com instituições privadas. Assim, enquanto a primeira meta visa a “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior” (BRASIL, 2014a, Meta 13), a segunda objetiva a elevação gradual do “número de matrículas na pós-graduação stricto sensu” (BRASIL, 2014a, Meta 14).

No seu conjunto, os extremos superior e inferior relativos ao número de estratégias das metas dos 18 PMEs indicados no Anexo 2 acabam se justificando, seja pela importância e complexidade do seu atendimento local, seja por não se constituírem prioridade de cobertura em âmbito municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, parecem ser muitos os avanços relativos aos novos PMEs da RMRJ, a começar pelo significativo crescimento do número de municípios metropolitanos que vieram a aderir à sua elaboração (no contexto do PNE 2001-2010, não mais do que 53%, enquanto que na esfera do novo PNE, cerca de 90%). A um só tempo, merece destaque o fato de que: (i) embora somente 42% dessas localidades vieram a transformar o PME em norma jurídica no prazo estipulado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), os atrasos das demais

25 Em sua reportagem, Gois (2016) faz referência a estudo inédito dos pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, José Francisco Soares e Victor Maria Senna Delgado.

podem ser ajuizados como não comprometedores do alinhamento de prazos relativos às metas nacionais e municipais, à exceção dos PMEs de Niterói e Rio de Janeiro, que já expõem retardos superiores a um ano; (ii) metade desses PMEs efetivamente registrou o diagnóstico que sustenta as decisões do plano, operando por meio de um extenso e diverso conjunto de indicadores educacionais e sociais, expressão do esforço em apreender a complexidade que cerca o exame da situação educacional local; (iii) a quase totalidade definiu metas e estratégias numericamente exequíveis, coerentemente à organização que edifica o PNE 2014-2024.

Ainda do ponto de vista do seu conjunto, há outro aspecto favorável a esses PMEs, que consiste na identificação de certa tendência, mesmo que diminuta, de algumas decisões também apontarem a situação regional-metropolitana da meta, isso com base nos indicadores disponibilizados pelo Simec. Embora tal fato não necessariamente implique considerar movimento em torno de uma possível cooperação intermunicipal entre esses planos, sugere, no mínimo, certo interesse em confrontar a realidade da educação local com a mesorregional que sequer foi mencionada na versão anterior desses PMEs. Conforme identificado nos estudos de Souza e Alcântara (2015, 2016), os planos da RMRJ alinhados ao extinto PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) encontravam-se integralmente desvestidos de referências a essa RM. De um modo ou de outro, continua-se a não observar elementos de planejamento que indiquem cooperação intermunicipal, pois, assim como nos PMEs pregressos,

[...] se constatou a ausência de um enfoque regional-metropolitano no conjunto de decisões desses planos, o que caracteriza certo isolamento entre os planejamentos locais da educação, e entre estes e um possível planejamento integrado para a área". (SOUZA; ALCÂNTARA, 2016)

Ao lado dos problemas relacionados a pouca transparência da publicação em órgão oficial das leis e/ou planos propriamente ditos, por parte da metade desses municípios, é possível afirmar que as questões mais críticas que marcam a organização do conjunto dos PMEs analisados consistem:

(i) no reduzido número de planos (não mais da metade) que registra algum tipo de referência sobre sua elaboração local, sendo possível distingui-la, de modo sistematizado, em poucos documentos, prevalecendo, nos demais, informações genéricas e fragmentadas; e (ii) na evidência de que apenas metade chega a registrar o necessário diagnóstico sobre a realidade educacional local, enquanto que os demais planos ou o reduzem a uma simples exposição de indicadores quantitativos ou nenhuma informação a seu respeito veiculam.

Conclusivamente, postula-se que apenas cerca da metade – nove (47%) – dos PMEs da RMRJ não apresenta problemas significativos em torno da sua organização, a saber, Itaboraí, Japeri, Magé, Mesquita, Nova Iguaçu, Rio Bonito, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá. Os demais dez (53%) PMEs, ainda circunscritamente às dimensões privilegiadas neste estudo (normatização jurídica, diagnóstico da situação educacional e definição das metas e estratégias), expõem problemas em um ou mais desses indicadores. Como casos mais graves, que implicam, de fato, importantes desalinhamentos em relação ao PNE 2014-2024, destacam-se os PMEs de: (i) Duque de Caxias, cuja estrutura e organização se distanciam integralmente daquela empregada por esse plano nacional, além do fato de não ter realizado diagnóstico ancorado em nenhum dos dados que servem às metas desse plano nacional; (ii) Maricá, que embora declare 20 decisões, suprime inteiramente as estratégias de quatro dessas metas, inviabilizando-as; e, ainda, (iii) Nilópolis, que expõe significativa insuficiência de estratégias de sustentação das metas indicadas – apenas 37, correspondente, em termos médios, à taxa de 1,8 estratégias por meta –, isso sem levar em conta o fato de esses dois últimos planos não portarem qualquer informação relativa ao diagnóstico que baliza as decisões tomadas.

É claro que este estudo não encerra o exame acerca dos PMEs da RMRJ relacionados ao PNE 2014-2024, propondo-se, portanto, que seja tomado como esforço de avaliação preliminar sobre esses instrumentos de planejamento local da educação, havendo múltiplas dimensões organizativas e estruturais ainda a serem contempladas, por exemplo: a propriedade dos indicadores das metas/decisões em

viabilizar o monitoramento e a avaliação do plano, as articulações internas entre as estratégias dessas metas, as vinculações do plano com outros instrumentos de gestão local da educação, os mecanismos de financiamento, o papel atribuído aos diversos conselhos de educação na sua implementação local, entre outros. A um só tempo, em conformidade ao previsto pela Lei n. 13.005/2014, tem-se ainda pela frente “o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º [planos estaduais e municipais, e do Distrito Federal]” (BRASIL, 2014a, art. 6º, § 3º) que, para além da pretendida avaliação aqui realizada, colocará empiricamente em causa a eficiência, a eficácia e/ou a efetividade desses PMEs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luis Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- BELFORD ROXO (Município). Lei n. 1.529, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo – Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Hora H*, Nova Iguaçu, RJ, 26 jun. 2015a. p. 9.
- BELFORD ROXO (Município). Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Turismo. *Plano Municipal de Educação de Belford Roxo 2015-2025*. Belford Roxo, RJ: SEMEST, 2015b.
- BONAMINO, Alicia et al. Avaliação de políticas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 133-176 (Caderno de Textos, 1).
- BORDIGNON, Genuíno. Planos de governo e políticas de estado: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). *Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014. p. 29-53.
- BOTTANI, Norberto. Ilusão ou ingenuidade? Indicadores de ensino e políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 19, n. 65, p. 23-64, dez. 1998.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 set. 1942.

BRASIL. Lei Complementar n. 20, de 1 de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de estados e territórios. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1 jul. 1974.

BRASIL. Constituição (1988) da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Portaria CNE/CP n. 10*, de 6 de agosto de 2009. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: CNE/CP, 2009.

BRASIL. Lei n. 12.376, de 30 de dezembro de 2010. Altera a ementa do Decreto-lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez. 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Câmara, 2011 (Ação Parlamentar, 436).

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015.

BRITO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 221-236, maio/ago. 2006.

CACHOEIRAS DE MACACU (Município). Lei n. 2.056, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. *Diário Oficial Cachoeiras de Macacu*, Cachoeiras de Macacu, n. 589, p. 2-5, 26 jun. 2015.

DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: Plano, 2000.

DIDONET, Vital. O Plano Nacional de Educação e os planos estaduais e municipais: uma conquista histórica. *Gestão em Rede*, Curitiba, n. 33, p. 14-19, nov./dez. 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Lei n. 2.713, de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Duque de Caxias*, Duque de Caxias, n. 6.241, p. 3, 30 jun. 2015a.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação: PME II Confeduc*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2015b.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

GOIS, Antônio. Horizonte preocupante. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 ago. 2016. Sociedade, p. 17.

GUAPIMIRIM (Município). Lei n. 859, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Guapimirim 2015-2025 e dá outras providências. *Boletim Informativo Oficial do Município de Guapimirim*, Guapimirim, v. 16, n. 150, p. 17-36, jun. 2015.

ITABORAÍ (Município). Lei n. 2.556, de 22 de junho de 2015. Adequa o Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Itaboraí, RJ, 2015.

ITAGUAÍ (Município). Lei n. 3.324, de 30 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 239 da Lei Orgânica do Município de Itaguaí – Estado do Rio de Janeiro. Itaguaí, RJ, 2015a.

ITAGUAÍ (Município). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação de Itaguaí 2015-2025: educar para a mudança – participação, responsabilidade e ação*. Itaguaí, RJ: SMEC, 2015b.

JAPERI (Município). Lei n. 1.301, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre aprovação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Japeri, RJ, 2015a.

JAPERI (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. Japeri, RJ: SMEC, 2015b.

KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier. *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. (Epistemologia e Sociedade).

MAGÉ (Município). Lei n. 2.267, 1 de julho de 2015. Institui e aprova o Plano Municipal de Educação de Magé – PME e dá outras providências. Magé, RJ, 2015.

MARICÁ (Município). Lei n. 2.613, de 17 de setembro de 2015. Aprova o plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. *Jornal Oficial de Maricá*, Maricá, v. 7, n. 605, p. 2-8, out. 2015.

MARTINS, Paulo de Sena. Planejamento e plano nacional de educação. *Cadernos Aslegis*, Brasília, DF, n. 39, p. 91-118, jan./abr. 2012.

MARTINS, Paulo de Sena. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014, p. 9-42. (Série Legislação, 125).

MENDONÇA, Erasto Fortes. Plano Nacional de Educação: desdobramentos na política nacional. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (Org.). *LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira*. São Bernardo do Campo, SP: UESP, 2002. p. 13-54. (Cadernos Anpae, 1).

MESQUITA (Município). Anexo da Lei n. 908, de 29 de junho de 2015. Omitido da publicação de 30 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação Mesquita 2015. *Jornal de Hoje-Atos Oficiais*, Mesquita, p. 2-32, 25 jul. 2015a.

MESQUITA (Município). Lei n. 908, de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. *Jornal de Hoje-Atos Oficiais*, Mesquita, p. 1, 30 jun. 2015b.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Plano municipal da educação: fazer para acontecer*. Brasília, DF: Idéa, 2002.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

NILÓPOLIS (Município). Lei Ordinária n. 6.490, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Nilópolis para o decênio (2015-2024) e dá outras providências. *A Voz dos Municípios Fluminenses*, Nilópolis, v. 62, n. 3.098, p. 13-14, set. 2015.

NOVA IGUAÇU (Município). Lei n. 4.504, de 23 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. *ZM Notícias-Atos Oficiais*, Nova Iguaçu, p. 2-23, 24 jun. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PADILHA, Frederica et al. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012.

PARACAMBI (Município). Lei n. 1.169, de 18 de junho de 2015. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação de Paracambi, para os fins que menciona, e dá outras providências. *ZM Notícias-Atos Oficiais*, Nova Iguaçu, 4 jul. 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RJ&tipoinfo=1>. Acesso em: 06 maio 2016.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

QUEIMADOS (Município). Lei n. 1.251, de 15 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Queimados*, Queimados, v. 3, n. 627, p. 2-17, 4 ago. 2015.

RIO BONITO (Município). Lei n. 2.070, de 23 de junho de 2015. Ajusta o Plano Municipal de Educação de Rio Bonito, em conformidade com a Lei Federal 13.005 de 24 de junho de 2014 e dá outras providências. Rio Bonito, RJ, 2015a. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RJ&tipoinfo=1>. Acesso em: 06 maio 2016.

RIO BONITO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Rio Bonito: decênio 2015-2025*, Rio Bonito, RJ: SME, 2015b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. *Anuário estatístico do Estado do Rio de Janeiro 2010*. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2010. (CD-ROM).

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei Complementar n. 158, de 26 de dezembro de 2013. Altera o artigo 1º da Lei Complementar n. 87, de 16 de dezembro de 1997, com a nova redação dada pela Lei Complementar n. 97, de 2 de outubro de 2001, a Lei Complementar n. 105, de 4 de julho de 2002, a Lei Complementar n. 130, de 21 de outubro de 2009, e a Lei Complementar n. 133, de 15 de dezembro de 2009. *Diário Oficial do Estado*, Rio de Janeiro, 27 dez. 2013.

ROCHA, Denise Cristina Corrêa da; MONLEVADE, João Antonio Cabral de; AGUIAR Rui Rodrigues. Financiamento e gestão orçamentária da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 73-118. (Caderno de Textos, 2).

ROLNIK, Raquel; SOMEKH, Nadia. Governar as metrópoles: dilemas da recentralização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 83-90, out./dez. 2000.

SÃO GONÇALO (Município). Lei n. 658, de 7 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo e dá outras providências. *Atos Oficiais-Gabinete do Prefeito*, São Gonçalo, p. 1, 9 dez. 2015a.

SÃO GONÇALO (Município). Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024. *Atos Oficiais-Gabinete do Prefeito*, São Gonçalo, p. 1-23, 8 dez. 2015b.

SÃO JOÃO DE MERITI (Município). Lei n. 2.004, de 17 de junho de 2015. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014/2024. *Diário Oficial da Cidade de São João de Meriti*, São João de Meriti, v. 13, n. 4.210, p. 2-58, 26 jun. 2015.

SEROPÉDICA (Município). Lei n. 566, de 1 de julho de 2015. Dispõe sobre o novo Plano Municipal de Educação de Seropédica e dá outras providências. Itaguaí, 22 jul. 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/s/seropedica/lei-ordinaria/2015/57/566/lei-ordinaria-n-566-2015-dispoe-sobre-o-novo-plano-municipal-de-educacao-de-seropedica-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 06 maio 2016.

SEROPÉDICA (Município). Secretaria Municipal de educação, Cultura e Esporte. *Plano Municipal de Educação de Seropédica 2015-2025*. Itaguaí, RJ: SMEC, 2015b.

SOARES, Evanna. A publicação dos atos administrativos e das leis municipais na imprensa oficial à luz do princípio constitucional da publicidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, v. 13, n. 1.982, 4 dez. 2008. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/12040>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Acompanhamento e avaliação de planos municipais de educação metropolitanos: o protagonismo local dos sistemas de ensino. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Org.). *Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 263-282.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. (Des)vinculações de Planos Municipais de Educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Ahead of print, p. 1-16, abr. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. *Estruturação temática dos Planos Estaduais de Educação 2001-2010: deficiências e debilidades*. Rio de Janeiro: Nephem/FE/UERJ; Neephi/CCHS/Unirio, 2014 (digitado).

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.

TANGUÁ (Município). *Lei n. 971, de 24 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015–2025 e dá outras providências. Tanguá, RJ: 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas no Brasil. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). *Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas*. São Paulo: Loyola, 2014. p. 55-72.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. p. 319-343.

DONALDO BELLO DE SOUZA

Professor Associado do Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (DEPAG) e Coordenador do Núcleo de Estudos em Política e História da Educação Municipal (NEPHEM) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
<http://orcid.org/0000-0002-9146-5254>
donaldobello@gmail.com

ANEXO 1 – Fontes dos dados utilizados nos PMEs da RMRJ (articulados ao PNE 2014-2024), por ano/período de abrangência

REFERÊNCIA PME	EDUCACENSO	CES	SAEB	ENEM	IDEB	CD	PNAD	SME	SIMEC	OUTROS
Belford Roxo	2014	---	---	---	2005-2013 2015-2021	---	---	2015	(*)	---
Duque de Caxias	---	---	---	---	---	---	---	2010 e 2011	---	---
Guapimirim	2010-2014	---	---	---	2015-2021	---	---	---	---	---
Itaboraí	2019 e 2014	---	---	---	2005-2013	2010	2013	2009-2014	(*)	(1)
Itaguaí	2010 e 2015	---	---	---	2005-2013 2015-2021	2010	2013	2010-2015	(*)	(2)
Japeri	2014	---	---	---	2005-2013 2015-2021	---	---	2014 e 2015	---	---
Magé	2010-2014	2011	2005-2011	2013	2005-2013 2015-2021	2010-2013	2013	2015	---	(3)
Mesquita	2009-2014	---	2005-2013	---	2015-2021	2010	2013	---	---	(4)
Nova Iguaçu	2010-2014	2011 e 2012	---	---	2005-2013 2015-2021	2010	2010 e 2013	---	(*)	(5)
Paracambi	2007-2013	---	2005-2009	2009	2005-2013 2015-2021	2010	---	---	---	---
Rio Bonito	2012-2013	---	2005-2009	---	2005-2013 2015-2021	2000, 2007 e 2010	2012 e 2013	---	(*)	(6)
São Gonçalo	2009-2014	---	2005-2013	---	2005-2013 2015-2021	2010	---	---	---	(7)
São João de Meriti	2009-2014	---	---	---	2005-2011 2015-2021	2010	---	2014 e 2015	---	(8)
Seropédica	---	---	---	---	2005-2013 2015-2021	---	---	---	---	(9)
Tangará	2009-2014	2011	2011	---	2005-2013	2010	2013	2010-2014	(*)	(10)

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pelo autor em julho de 2016).

Notas:

--- Não utilizado pelo PME.

- (1) Dados com múltiplas datações, dependentes das fontes utilizadas pelo Simec para o indicador de cada uma das metas.
- (2) Dados referentes à Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic/IBGE) 2006-2011, ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) 1998-2014, à Secretaria Municipal de Administração (Semad) e a fontes não explicitadas em certas tabelas e/ou quadros.
- (3) Dados referentes à Secretaria Municipal de Fazenda de Itaguaí 2010-2015 e à Secretaria Municipal de Administração de Itaguaí 2015.
- (4) Dados referentes ao Sistema de Desenvolvimento Humano no Brasil 2010 / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).
- (5) Dados referentes ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seerj) 2013 e 2014 / Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seduc-RJ), ao Relatório oficial do Benefício de Prestação Continuada (BPC) de Mesquita e a outras fontes não explicitadas em certas tabelas e/ou quadros.
- (6) Dados referentes ao Sistema Brasil Alfabetizado (SBA/FNDE/MEC) 2011-2013, ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TC-RJ) 2014 e a outras fontes não explicitadas em certas tabelas e/ou quadros.
- (7) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) / Pnud 2000, Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) 2004 / Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Indicadores Demográficos e Educacionais do Inep/MEC 2007-2013.
- (8) Dados referentes aos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2013, à Secretaria Municipal de Saúde de São Gonçalo (s.d.), à Prefeitura Municipal de São Gonçalo (2008-2013) e a outras fontes não explicitadas em certas tabelas e/ou quadros.
- (9) Dados referentes a Universidade Estado de Sa (Unesa) 2015.
- (10) Dados referentes a fontes não explicitadas nas tabelas e/ou quadros.

ANEXO 2 – Número de estratégias de cada PME da RMRJ, articulado ao PNE 2014-2024, segundo a meta a que se associam

MUNICÍPIOS DA RMRJ	NÚMERO DE ESTRATÉGIAS DE CADA PME DA RMRJ, SEGUNDO A META (DO PNE)																				TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Belford Roxo	12	9	5	34	9	8	20	2	9	3	3	4	2	2	2	4	16	4	17	8	173
Cachoeiras de Macacu	11	5	14	20	3	5	58	5	9	4	15	4	1	1	3	22	4	6	10	3	203
Guapimirim	15	11	14	16	7	11	30	7	12	10	7	10	5	4	7	10	5	6	8	7	202
Itaboraí	30	36	24	42	9	15	32	12 ^(*)	12 ^(*)	5	15	8	2	6	21	9	4	12	11	9	254
Itaguaí	31	29	6	31	7	19	29	6	10	7	4	7	3	4	7	10	5	8	27	9	259
Japeri	11	12	8	14	10	5	10	6	9	2	2	3	2	3	3	5	5	3	8	4	125
Magé	10	17	11	28	6	6	15	5	6	6	18	15	6	7	15	9	3	4	13	11	211
Marricá	32	29	0	24	9	23	34	6	9	7	0	0	0	5	13	4	7	3	11	14	230
Mesquita	12	14	24	31	8	8	10	6	10	13	19	16	5	4	3	15	5	8	16	15	242
Nilópolis	2	5	1	2	2	2	1	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	3	2	37
Nova Iguaçu	27	17	23	28	9	9	27	17	16	11	8	18	11	5	14	6	8	4	10	14	282
Paracambi	11	12	10	10	9	11	9	6	10	7	6	11	3	6	6	2	5	3	8	6	151
Queimados	13	21	4	29	11	5	13	7	9	7	7	12	3	9	2	4	2	2	12	6	178
Rio Bonito	18	16	19	30	8	11	36	16	15	21	23	15	4	8	20	13	13	16	9	8	319
São Gonçalo	20	25	14	27	11	24	5	16	15	19	26	14	7	15	16	19	3	8	15	23	322
São João de Meriti	13	14	13	31	7	9	4	5	12	13	6	17	8	3	19	11	6	8	13	13	225
Seropédica	19	16	6	12	8	6	16	5	11	11	9	7	5	5	7	5	4	4	8	5	169
Tanguá	18	27	5	32	13	14	5	22	16	11	4	6	4	6	11	14	16	7	20	19	270
TOTAL	305	315	201	441	146	191	354	151	192	160	173	168	72	94	171	163	112	108	219	176	3.912
PNE 2014-2024	17	13	14	19	7	9	36	6	12	11	14	21	9	15	13	6	4	8	8	12	254

Fonte: Dados da pesquisa (elaborado pelo autor em julho 2016).

Notas:

Dos 21 municípios que constituem a RMRJ, três não se encontram aqui indicados: Rio de Janeiro e Niterói, por não possuírem, até final de julho de 2016, PME transformado em Iei, e Duque de Caxias, pelo fato de a organização de suas decisões não expor consonância ao modelo empregado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o que dificulta qualquer paralelo analítico.

(*) Originalmente, no PME de Itaboraí (2015), as Metas 8 e 9 correspondentes ao PNE 2014-2024 encontram-se integradas em uma única decisão, contendo 24 estratégias.

Recebido em: AGOSTO 2016

Aprovado para publicação em: ABRIL 2017

GLÓRIA MARIA SANTOS PEREIRA LIMA (1946-2017)

Formada em psicologia, Glória iniciou suas atividades na Fundação Carlos Chagas em meados da década de 70, aí encontrando um espaço propício à realização de seus projetos.

Na instituição, chefiou o Departamento de Testes e Medidas por mais de 20 anos, onde desenvolveu um minucioso trabalho voltado para processos seletivos de diferentes naturezas, bem como para avaliação de sistemas e de programas no campo educacional, experiência pela qual foi convidada a compor o Comitê Editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional*.

Desde 2007, integrou a Diretoria da Fundação Carlos Chagas, primeiro como Diretora Secretária-Geral, depois como Vice-Diretora e, mais recentemente, como Diretora-Presidente, atuando para a manutenção da sólida reputação dessa instituição, tanto na área de pesquisa educacional como na de seleção de recursos humanos.

Aqueles que tiveram o privilégio de compartilhar de seu convívio destacam sua competência e seu senso de humor particular. Dona de uma personalidade despojada, sempre que alguém precisava conversar com ela dispensava as

formalidades inerentes aos cargos ocupados e oferecia o seu sorriso convidativo, disposta a partilhar seus conhecimentos e a interagir com seus colegas desprendidamente.

Os depoimentos aqui recolhidos registram não apenas saudades e lembranças, que compartilhamos com seus amigos e familiares, mas atestam também o compromisso e a diligência com que Glória pautou suas atividades nesses 40 anos de trabalho dedicados à Fundação Carlos Chagas.

RUBENS MURILLO MARQUES

Presidente de Honra da Fundação Carlos Chagas

NOSSA AMIGA

Você acha impossível a irreverência e o desbocamento conviverem com um alto senso de entrega profissional? Acha difícil que, de um posto de comando, emanem ao mesmo tempo alguns deboches e acertadas decisões? Não acredita que o melhor do humor possa se aliar a um profundo senso de justiça? Você não admite um espírito satírico que seja capaz de concentrar-se numa tensão de alta voltagem poética? Acha que um humor esparramado e aberto não permite um foco preciso e sensível ao ponderar uma questão problemática? Você não conheceu a Glória!

Vimos nos conhecendo ao longo de 40 anos. Quando ela era psicometrista, eu corrigia redações na Fundação Carlos Chagas, ainda entre poucas conversas. Com o tempo, ela foi assumindo outras funções e me convocando para elaborar provas. Aprendi a tornar concisa a redação de um enunciado, formular alternativas condizentes com uma raiz, escolher o que importa para uma objetiva cobrança de conteúdo. Mas, para muito além dessas contribuições “técnicas”, ela me estendeu sua amizade – o que significou desfrutar, em tantos momentos, de sua personalidade estonteantemente rica. A intensidade da vida, para ela, como para os autênticos humanistas, era tudo e era pouco. No exercício desse paradoxo de fundo, havia espaço para os dotes raros da atenção generosa devotada a cada pessoa, atenção justa, jamais complacente ou evasiva. A dureza eventual de um

juízo era também, no limite, prova de respeito pelo trabalho e pelo outro, excetuando algum caso de má-fé, que nunca lhe escapava e que ela não admitia.

Conversar com ela era ir surpreendendo, no rosto e nos timbres da voz, uma variada sucessão de humores e de pontos de vista, podendo alternar-se a objetividade de uma ponderação sisuda com uma careta de ironia. Nada inconsequente: tudo nela tinha de corresponder a um fundo da verdade sua, estivesse esta onde estivesse. Sua liderança dispensava o autoritarismo porque investida da autoridade que conta, quando ética, competência, decisão e largueza humana se compõem sem esforço. Mesmo o sotaque interiorano era por vezes forçado até à caricatura, para relaxar o interlocutor, quando não era uma espécie de vingança contra as inflexões impessoais das pessoas emoladas.

Perdê-la para o convívio é uma brutalidade, mas nada elimina dos ganhos que ficaram. Cada um de seus amigos, cada uma de suas amigas sabe do que falo: ninguém terá dúvida quanto ao que dela é legado ativo. Tento formular a importância afetiva que ela assumiu para mim, e esbarro na dificuldade de explicar o quanto conversar com ela constituía um exercício de crítica libertária, um confronto afetivo de humores, um espaço franco e original onde até os nossos defeitos tinham algo de virtuoso – e junto com tudo isso talvez uma melancolia disfarçada, quase imperceptível, rápida sombra, lastro inevitável de sua profunda humanidade.

Nada mais justo que uma personalidade dessas assumisse o posto mais alto da instituição onde viveu boa parte de sua vida: não é sempre que se reconhece a extensão de um mérito. Maior que tudo, no entanto, será a pessoa que ficou entre nós, a ser festejada pela singularidade humana que conquistou para si e distribuiu para todos.

Novos contornos nítidos no espaço:
teu corpo
teu rosto
teu humor teu espalhafato
tua palavra aguda
teu olhar de frente
teu amor
teus pãezinhos de Santo Antônio
tua Falta

ALCIDES VILLAÇA

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Mais uma perda com que aprendemos a conviver.

A vida nos traz ensinamentos e com eles vamos revisitando aquilo que realmente é importante. Como minha religião acredita que estamos somente separados em viagem, ainda acredito que nos encontraremos e faremos muitas provas juntos em outro plano.

Deus nos dará força aqui para darmos conta de nossas vidas e a Glória agora nos ajudará como um anjo a nos orientar a fazer as melhores escolhas.

Pessoa especial e exemplo de mulher e profissional. Extremamente generosa em seu saber e principalmente humana em seu reconhecer.

Obrigado por tudo que fez e ainda fará por nós.

Saudades.

AGNELSON RICARDO CORREALI

Colaborador da Fundação Carlos Chagas

Glória. lembranças mil. líder estudantil em Campinas, agitada, firme, doce, bem formada, prolongou sua atuação em São Paulo e levou seu modo de ser dinâmico para o trabalho. Fez de sua casa lugar de reuniões e de consolidação de propostas de ações, revistas, textos diversos. Competente,

exigente, perspicaz, parceira e companheira, realizou seu percurso profissional na Fundação Carlos Chagas chegando à Presidência da instituição, sempre com um cumprimento caloroso, um sorriso e sua risada retumbante, sempre ajudando e formando, mas não temendo tomar decisões, às vezes muito difíceis. Tive o gosto de compartilhar décadas de trabalho com ela, discutindo as questões da pesquisa e aprendendo sobre avaliação e testes de desempenho educacional. Já parceira no trabalho, foi minha aluna no mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP e, durante o curso, não só debatemos conhecimentos mas também comemos muitos pastéis (era o dia da feira e ambas adorávamos pastéis!). Quantas trocas e quanto apoio da parte dela em relação às ideias que ousávamos nas pesquisas. Saudade é o que fica.

BERNARDETE A. GATTI

Consultora da Fundação Carlos Chagas e Presidente
do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Sou, em grande medida, como costume dizer, “cria” de Glória e Lígia, que, cada qual a seu modo, me iniciaram e conduziram pelos caminhos da Fundação. Tive, tenho e sempre terei muito carinho por ambas, e ter podido homenagear uma e abraçar a outra, estando em meio a vocês, deu-me um sentido de pertença e continuidade, segurança e certeza de estar entre pessoas responsáveis e, acima de tudo, queridas. A vocês, muito obrigada.

CHRISTIANNE BOULOS

Colaboradora da Fundação Carlos Chagas e mestre
e doutora em Direito do Estado pela Faculdade de
Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

GLÓRIA LIMA – GESTORA COMPETENTE E AMIGA

Sinto-me lisonjeada e orgulhosa de poder apresentar também minha visão de como Glória Lima afetou nossas vidas na FCC e fora dela. Continuando a obra de pioneiros no tema

na FCC, como o Prof. Heraldo Vianna, Glória soube ir além e fazer de sua herança um grande legado.

A construção de um setor de testes e medidas que apresenta hoje um reconhecimento nacional exigiu de Glória muita dedicação. Assinalo aqui alguns pontos.

- Em primeiro lugar ela tinha claro que era preciso apostar na sabedoria do fazer boas medidas, boas provas para conduzir processos seletivos que primassem pela excelência e pela qualidade técnica. Saber construir uma prova não é uma competência que se adquire somente com o conhecimento sobre medidas educacionais, mas exige perspicácia e profundo conhecimento dos problemas que envolvem os elaboradores de provas, suas dificuldades e seus erros mais frequentes. Aspectos esses que eram compreendidos e dominados com maestria por Glória. Com sua clareza de raciocínio conseguia identificar problemas tão sutis de uma prova, mesmo depois de ter sido analisada por inúmeros corretores, que me deixava sempre admirada. Sua criticidade, sobretudo nas provas das áreas de direito e saúde, era ainda mais admirável.
- Mas o trabalho de construção de provas de concursos comporta também outras exigências. É preciso promover o sigilo, e Glória, zelosa desse sigilo, cuidou para que seu grupo o entendesse como um valor a ser preservado entre todos. Instituiu uma aura a esse respeito. Parecia mesmo que todos ali, em seu grupo, guardavam um segredo sobre o qual não falavam na presença de estranhos e sobre o qual somente se podia comentar cuidadosamente com os iniciados e aqueles cuidadores desse segredo. Surtiu efeito, sem dúvida. Nunca houve vazamentos, vendas ou desvendamento involuntários dos segredos das provas.

O desenvolvimento de todo esse nível técnico adquirido pelas provas elaboradas em seu setor exigia a construção de amizades sólidas, de fidelidades e da seleção de pessoal competente. Nesse aspecto não havia dúvida, seu grupo era sua

referência, e sua dedicação a ele sempre foi inquestionável. Sabia e sempre soube que a construção da qualidade técnica exige tempo, atenção, cuidado, muito estudo e experiência. Acompanhava de perto a construção da renovação de seu grupo, apontava caminhos e, de forma cuidadosa, corrigia os escorregões para assim garantir o nível de qualidade técnica desejado. Todos sabiam que ganhariam muito ouvindo sua palavra final, sua análise aguda sobre um determinado assunto, sobre um projeto e sobre uma prova.

Guindada por circunstâncias e reconhecimento a postos mais altos na própria FCC, sua preocupação com o desenvolvimento da Instituição sempre esteve à frente até de sua saúde, de seu cansaço e do cuidado consigo própria. Mas foi ali também que mostrou seu jeito de governar com o coração, com acolhimento e com atenção extrema a cada pormenor. Nunca manteve portas fechadas. Nunca se negou a conversar. Com escuta sempre atenta, tinha claro conhecimento do que se passava na FCC e sabia, e como sabia, esperar o momento, a ocasião para apresentar sua sugestão, sua opinião. Muitos diziam e pediam para ela se apressar, para indicar mais, para falar mais, mas sabiamente tinha aprendido, com sua experiência na FCC, qual era o tempo que essa organização precisava para ter ouvidos capazes de ouvir e para aceitar o que seria dito.

Se ela fará falta? Claro que sim. Já está fazendo. Teria tanta coisa a dizer e gostaria tanto de escutar sua opinião!

Receba um grande abraço, amiga querida.

CLARILZA PRADO DE SOUSA

Consultora da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Conheci Glória assim que entrei na FCC, em 1978, como bolsista de pesquisa. O Departamento de Pesquisas Educacionais – DPE – era formado, à época, por um grupo de pesquisadores que mantinha diferentes posições a respeito das prioridades do país, não só quanto à Educação como quanto a outros temas emergentes, como gênero e raça/etnia. Esse

clima, se rico de ideias e de desafios, não deixava de ser intimidante, em especial porque existiam disputas e conflitos que se manifestavam em acirradas discussões. Para uma novata no mundo acadêmico que ignorava ser essa a norma, eu me encolhia, evitava me expor, tentava “preservar a face”, como hoje se diz. Foi, portanto, uma feliz surpresa conhecer Glória, que chefiava o Departamento de Testes e Medidas – DTM –, situado em outro prédio da FCC. A primeira vez que a vi, tive certeza de que estava diante de uma mulher forte, vital, alguém que gostava de gente, de viver bem e do que fazia. Pouco interagíamos naqueles tempos, embora fosse impossível não perceber, pela fala alta, descontraída, afável, quando ela pisava no DPE, quebrando sua sisudez e silêncio.

Foi só em 1981, em um projeto chamado Edurural, que ficamos mais próximas. Era preciso elaborar uma prova a ser aplicada a alunos e professores que atuavam na zona rural do nordeste do país, e fomos pedir o auxílio de Glória. Passamos a noite elaborando questões juntas, como se fôssemos um time. Sua incrível capacidade de identificar conteúdos centrais, estabelecer relações entre eles, propor itens e sugestões de resposta, rever e sugerir alternativas melhores era fascinante. Ficava espantada por ver alguém que – formada, como nós, em psicologia, e apenas alguns anos mais velha – dominava tanto conhecimento pedagógico e técnico, tantas leis e normas jurídicas. Trabalhávamos duro, mas também contentes e nos divertindo, porque ela era muito engraçada, troçava de si mesma e de algumas de nossas mirabolantes ideias, fazia-nos rir. Tudo isso criou entre ela e nós, bolsistas, um laço sólido de respeito, amizade e companheirismo.

Todas nós a admirávamos por sua audácia e autonomia. Quando foi proibido fumar nas dependências da FCC, Glória, depois do expediente, horário em que mais nos encontrávamos para trabalhar, no que a mim parecia ser um ato de bravura, tirava da bolsa um cigarro e o acendia sem hesitação. Nesses momentos, ela comprava sanduíches de mortadela para matarmos a fome e, ainda, bolinhos com cremes para adoçar a vida. Reunidas em volta da mesa para ‘jantarmos’, ela desviava a conversa de questões relativas ao trabalho. Falávamos de tudo um pouco: de política, filhos, culpas,

medos, ressentimentos, projetos e anseios. Nós ouvíamos com prazer seu vozeirão, sua ironia fina, seu bom humor que apagava o cansaço. Sua disposição era inspiradora: tudo o que era maçante virava festa com ela. Vou ficar para sempre com o seu “né, bem?” e “lindinha, me faz um favor?”.

Nos vários postos que ocupou na FCC, Glória sempre manteve uma incansável dedicação, algo que não a deixava agir sem que tivesse serenidade e segurança. Permaneceu sempre a mesma pessoa: as posições de maior poder não lhe retiraram a amabilidade, a gentileza e nem a alegria. Certamente, foram muitas as preocupações e turbulências que enfrentou, mas Glória sempre agiu com firmeza, espalhando entre nós, com a vitalidade que lhe era própria, confiança e tranquilidade em muitos momentos difíceis. Seu estilo de liderança fazia-nos acreditar que sua carga, se sabidamente pesada, era algo passageiro e que logo se iria. Facilitou essa tarefa sua habilidade em mediar conflitos e sua perspicácia em entender o ponto de vista do outro.

Nas relações interpessoais, Glória usava suas artimanhas: quando não queria discutir algo, ela nos enrolava com uma fala coerente, mas absolutamente ininteligível, de modo que, ao final do encontro, saíamos sem saber ao certo qual era sua opinião ou o que ela esperava que fizéssemos. Era sua maneira de não nos deixar sem respostas e, também, de ganhar tempo para refletir melhor sobre o assunto. Por vezes, suas análises eram tão argutas que chegamos a crer que ela era uma maga poderosa e clarividente, que contava, ainda por cima, com a cumplicidade dos deuses.

Quando adoeceu, a gravidade de seu estado não a abalou. Vinha trabalhar, mesmo tendo acabado de sair do hospital. Quando a visitamos depois de uma cirurgia, nós a encontramos impecável em seu quarto, de colar e brinco, batom na boca, cabelos arrumados. Não perdia a pose e nunca, nem nos piores períodos, a alegria e o bom humor. No momento, pensar nela dói muito. Mas, quando a tristeza for embora, seu espaço será preenchido por ótimas memórias. Só lamento não ter gravado sua risada alta, vibrante e sonora, que fazia com que esquecêssemos o ardido da vida e nos empurrava para frente.

CLAUDIA DAVIS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

GLÓRIA PEREIRA LIMA IN MEMORIAM

Foi ao largo da longa trajetória profissional que Glória Pereira Lima percorreu na FCC, iniciada há 40 anos na área da psicologia, que ela adquiriu a *expertise* que a tornou uma das pessoas chave no campo da avaliação, em que a instituição é tida como entidade de referência.

O trato com as metodologias avançadas e as tecnologias de ponta, adotadas desde então, proporcionou-lhe o domínio teórico-prático necessário à realização dos testes e medidas que passam pelos exames vestibulares, pelas avaliações de sistema, por avaliações da aprendizagem e de programas, dentre outras, assim como pelos concursos de seleção de profissionais para entidades públicas e privadas. Glória também dominou com mestria as complexas formas de operacionalização da aplicação das avaliações em larga escala e da apuração e análise dos resultados obtidos, tendo ainda desenvolvido e incentivado estudos para aquilatar a sua efetividade e impactos.

Em todas as etapas dos processos avaliativos, ela imprimia a marca da competência na sua condução, a garantia da qualidade irretorquível das tarefas executadas, a ética e a transparência nos seus diferentes passos. Mas ela também sempre se preocupou com a relevância social das ações de avaliação em termos do alcance que podiam ter para a democratização da educação, e para a justiça e propriedade dos processos de seleção de profissionais dos mais variados campos de atividade. Estava certa de que as políticas de avaliação dos sistemas educacionais tinham condições de contribuir para assegurar aos estudantes, às famílias e à sociedade o direito de exigir dos órgãos públicos melhorias na qualidade do ensino. Por isso julgava que extinguir essas avaliações seria fraudar um direito legítimo da população.

Foi assim que Glória chefiou o Departamento de Testes e Medidas por muitos anos na FCC, sempre atenta à formação e ao aperfeiçoamento constante dos profissionais que com ela atuavam, e sempre sensível às dimensões humanas das relações de trabalho que aí se estabeleciam.

Também não lhe faltaram o interesse e os esforços para intensificar o entrosamento das atividades de avaliação com as atividades do Departamento de Pesquisas Educacionais,

que tanto têm contribuído para o prestígio de que goza a instituição no campo acadêmico e da gestão das políticas públicas.

Imbuída desse espírito é que passou a fazer parte da diretoria da FCC em 2007, assumiu o cargo de diretora vice-presidente em 2013, e tornou-se diretora-presidente da Fundação no ano seguinte.

A grave enfermidade que a vitimou, e que ela insistia em considerar como um “desvio de percurso”, não a deixou abater-se; manteve-se firme e determinada na condução da instituição, com lealdade aos seus propósitos primeiros. Nunca abdicou de passar a todos que com ela conviviam a alegria, a coragem e a energia necessárias para prosseguir em frente naquilo que acreditava que valia a pena.

Ao se extinguirem suas forças, ela certamente poderia ter falado como Manuel Bandeira, em “Consoada”:

Quando a indesejada das gentes chegar

(Não sei se dura ou caroável)

Talvez eu tenha medo.

Talvez sorria, ou diga:

- Alô, iniludível!

O meu dia foi bom, pode a noite descer.

(A noite com seus sortilégios.)

Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,

A mesa posta,

Com cada coisa em seu lugar.

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Consultora da Fundação Carlos Chagas e professora
da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
São Paulo-SP, Brasil

MINHA AMIGA GLÓRIA

Sou amiga da Glória desde 1958. Tínhamos 12 e 13 anos, respectivamente. Estudávamos no curso ginásial do Instituto de Educação Estadual “Carlos Gomes”, em Campinas. A escola estava começando a adotar algumas alternativas propostas pelo grupo da chamada Escola Nova, identificados com o famoso Manifesto. A escola ganhou uma orientadora educacional cheia de propostas inovadoras e avançadas para

uma escola tradicional – a professora Angélica. Tínhamos aulas de Educação Sexual e podíamos não assistir às aulas de religião. Elegíamos nossos representantes de sala para avaliar o projeto da escola e a qualidade das aulas ministradas. Nascia a participação estudantil estimulada pelas direções da própria escola. Participávamos do Grêmio Estudantil Castro Alves e, depois, da Associação Normalista “Álvares de Azevedo”. Eu, por convicção; ela, por solidariedade, mas exercia muita liderança. Fazíamos teatro. Criamos um clube (de amigos): o *Negadinha’s Club*. Líamos J.P. Sartre (no original, em francês), e, mesmo não entendendo quase nada da obra *L’Être et le néant*, citávamos frases de efeito, pois era moda ser “existencialista”, andar de preto e ter um ar misterioso...

Semanalmente tomávamos sorvete na *Torre de Pisa* – a melhor da cidade, e sempre apostávamos se conseguiríamos comer o maior sorvete (a banana *split*) e um *ice cream soda*, um após o outro... Depois íamos ouvir *rock*. Vitrolas com som estereofônico haviam acabado de chegar no mercado e o som era muito melhor que os anteriores. Elvis Presley era nosso preferido. Mas, às vezes, para variar, Pat Boone também. Roberto, Wanderleia e Erasmo Carlos estavam aparecendo e... chocando! “*Subi a rua Augusta a 120 por hora...*”

Como ela morava em Sousas – na época, um distante distrito de Campinas, hoje incorporado à cidade –, ela dormia em casa com frequência, pois o último ônibus saía às 20h e a conversa rolava até a madrugada... Ríamos muito juntas, inventando histórias.

No início dos anos de 1960, a Teologia da Libertação era referência para as novas concepções da Igreja Católica e os padres e freiras que nela acreditavam buscavam formar lideranças jovens, com o objetivo de propor a transformação social, por meio de um projeto de sociedade menos desigual. Fomos escolhidas e atuamos no movimento estudantil secundarista lideradas por essa convicção. Estudamos juntas até nos formarmos no Curso Normal. Depois, já professoras, tomamos rumos diferentes: eu fui fazer Pedagogia, em 1963, e ela, Psicologia, em 1964.

Reencontramo-nos quando ela e o Marco Aurélio (Lelo) resolveram se casar. Já estávamos, ambas, morando em São Paulo. Eu fazia pós-graduação em Ciências Sociais, na

USP; ela já discutia a importância de medidas educacionais e de aprendizagem. Estávamos em 1968. E nunca mais nos separamos... Eu já havia ido trabalhar em Alagoas e ela dava aulas em São Paulo, em escolas públicas e privadas. E, em função de sua atuação competente e inovadora, quando trabalhava como professora alfabetizadora numa escola judaica da elite econômica paulista, foi convidada a visitar Israel e conhecer a experiência inovadora, na época, dos Kibutz...

Depois, resolveu ir trabalhar na Fundação Carlos Chagas, no Departamento de Testes e Medidas. Ali conheceu o prof. Heraldo M. Vianna, seu chefe e amigo, e já no final dos anos 70, adotou-o como intelectual preferido e orientador das suas questões e dúvidas sobre seleção de pessoal, elaboração de testes e análise do desempenho dos participantes, em variadas profissões. E de lá não saiu mais...

Glória Maria Santos Pereira Lima dedicou toda sua vida profissional à Fundação Carlos Chagas. Mantinha com ela uma espécie de relação simbiótica, fazia críticas, mas não podia viver sem ela. Competente, acolhedora e criteriosa. Honesta e ética, chegava a ser humilde por convicção. Possuía um excelente currículo construído na competência prática e na formação teórica consistente. Nunca quis se “titular” do ponto de vista acadêmico. Sabia tudo sobre a TRI, suas vantagens e limitações. E alertava sobre isso, o que incomodava alguns especialistas da área de avaliação educacional. Ajudou muitos(as) a se tornarem “doutores(as)”: leu suas teses, fez sugestões, corrigiu algumas... era uma espécie de coorientadora disponível. Poucos a agradeceram como merecia. Mas ela não se importava. Preocupava-se que os processos de seleção de pessoas da FCC e as teorias sobre eles traduzissem efetivamente critérios rigorosos de mérito profissional. Cumpriu bem seu papel. Foi um belo exemplo para todos(as). É difícil substituí-la. Que saudades da Glória!

LISETE REGINA GOMES ARELARO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,
São Paulo-SP, Brasil

Glória,

como é difícil falar agora com você, estando você tão longe que eu não percebo sua voz, nem mesmo a alegria de sua inconfundível risada!

Sei, porém, que você deverá estar me ouvindo, na amplidão sideral em que certamente agora se encontra, porque falo de um longo tempo de convivência, de afeto e respeito mútuos, de muito trabalho, bom, gostoso e, especialmente, produtivo.

Lembra-se de que planejamos prova até em uma passagem de ano? Pois para você não havia tempo ruim, não havia prazos mínimos, nem mesmo prazo nenhum, não é? A prioridade estava na realização do melhor trabalho, a tempo, ainda que surgissem obstáculos, que você sabia sempre como superar.

Mas, acima de tudo, Glória, havia seu senso de responsabilidade, havia seu exemplo de retidão moral, de coragem para enfrentar desafios, de levar avante os compromissos assumidos – em suma, o exemplo que você deixa, de pleno envolvimento com o nome e com o cumprimento dos objetivos que norteiam as atividades da Fundação Carlos Chagas.

Foram muitos anos, Glória. Foi um bom tempo, que agora se encerrou para você. Restaram inúmeras boas lembranças de todo esse período, e agora permanece apenas a saudade. Fico pensando, de um modo bem egoísta, que você partiu cedo, deixando-nos um vazio, um doloroso silêncio, um imenso sentimento de perda.

Seu descanso, porém, é mais do que merecido; você cumpriu com garbo sua missão.

Adeus. Descanse em paz, Glória.

MAGDA MARTINS FALCO

Colaboradora da Fundação Carlos Chagas

GLÓRIA

Mulher de personalidade forte, espontânea e cativante. Creio que essa é a maneira como Glória será lembrada por todos nós. Da minha convivência diária, posso dizer que Glória foi mãe, foi amiga, foi conselheira e principalmente uma chefe-guia. Sabia a hora exata de soltar uma gargalhada, inconfundível, no meio de

uma reunião tensa e abrandar o clima com um belo sorriso no rosto. Nada para ela era problema: “É assim e ponto!”. Quando sugeria algo que ela não se sentia confortável em concordar ou deliberar favoravelmente, para que não me percebesse desmotivada, de maneira polida respondia com um “*Vou pensar!*”.

A convivência foi uma grande faculdade. Aprendi a acreditar, ainda mais, na força das palavras. Creio que por isso Glória soava seu mantra dizendo que “*tem uma doença, mas não estou doente!*”. Transmitia-nos uma imagem ativa, positiva e alegre, sabia que agindo dessa forma ela nos tranquilizava e, conseqüentemente, a energia a sua volta era positiva, “*SEMPRE!*”.

Glória me ofereceu cuidado, carinho, proteção e me assistiu nos momentos mais importantes da minha vida nos últimos anos. Esses gestos jamais serão esquecidos, sou eternamente grata a Deus e à Glória por tê-la em minha vida. Daqui para frente sigo a caminhada com seus ensinamentos, sem ela ao lado fisicamente, mas ouvindo a todo momento sua voz marcante soprando em meu ouvido um “*olha lá, hein, menina!*”.

MARIA HELENA BOTTURA

Ex-Coordenadora do Departamento Administrativo
da Fundação Carlos Chagas

Todos nós temos uma professora que representou algo especial em nossa trajetória escolar. Eu tive a professora do 2º ano primário. Só não sabia que depois de terminar o ensino superior, trabalhando profissionalmente, encontraria a maior de todas as professoras, Glória.

E pelas mãos dela o rumo da minha vida mudou. Aprender e apreender o ofício, a perspectiva da Educação. E assim fomos construindo uma história e o trabalho. Como ela falava: – “*Ô, minha trintaano!*”.

Tarefa difícil descrever tudo isso que vivemos, dias tensos, dias intensos e dias de calma, o barco deslizava em águas tranquilas, e ela no comando do leme. Olhares, caras, caretas, gargalhadas, a inteligência, a voz...

A sua sala sempre de portas abertas para todos. Havia uma palavra, uma graça e até mesmo um papo sério,

respeitador, conselheiro e aconchegante... e ela vibrava com as conquistas profissionais e pessoais.

Ensinou tudo o que sei sobre esse ofício. Mostrou os caminhos e plantou o respeito pelos envolvidos em cada projeto, em cada canto da vida. A seriedade, a condução, a ética e o bom humor.

Parte e reparte o pão. Com manteiga é muito bom. Os meninos Guso e Rica correndo entre nossas mesas, e o tempo passando, passado. Hoje orgulho da Mãe. Afinal, *criançada, prestação*. E essa fala para muitos, jeito Glória de ser, único.

Obrigada, Glória, por existir em minha vida!!!

Em mim, sempre... e Saudade!!!

Isabol

MARIA ISABEL VILLA RIOS LOPEZ
Psicometrista da Fundação Carlos Chagas

O que tenho para falar de uma pessoa como minha amiga Glória? Acho que tudo o que seus amigos também irão dizer. Portanto, não pretendo ser original e sim mais uma a testemunhar o que ela sempre foi: uma mulher forte, corajosa e admirável.

Conheci a Glória já trabalhando na Fundação Carlos Chagas, quando juntas desenvolvemos um projeto sobre avaliação e, ao longo desses 22 anos de convívio, construímos uma grande e profunda amizade.

Nessa jornada, tive a oportunidade de conhecer uma pessoa generosa, companheira e paciente, que se tornou uma boa ouvinte e conselheira. Muito equilibrada, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca perdeu a objetividade nem o bom humor.

Ela foi para mim uma grande professora da vida e me fez uma pessoa melhor.

O que resta agora é a dor da perda de uma companheira de vida, mas sei, como todos seus amigos sabem, que ela amava viver e que gostaria que continuássemos com a mesma alegria que ela tanto fez por semear. O que fica agora é a saudade.

MARIALVA ROSSI TAVARES
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

Como era bom encontrar Glória pelos corredores da Fundação, quando, com apenas um sorriso maroto, algumas brincadeiras, certas pitadas de ironia, ela reafirmava uma proximidade amiga, a despeito dos diferentes departamentos, diversos afazeres e distintas áreas de trabalho. Há algumas décadas havíamos participado de precoces tentativas de organizar mobilizações pelo direito à educação, durante o início da chamada transição democrática. Foi a época em que as reuniões anuais da SBPC, as Conferências Brasileiras de Educação, as reuniões da ANDE e da ANPED eram ocasiões de somar forças nos movimentos pela democratização da educação. Glória também tomava parte desse processo e essas memórias comuns talvez tenham facilitado nossa aproximação, mesmo que por breves momentos, ao longo dos anos. Como todo mundo, sentirei sua falta nos encontros fortuitos, mas sempre calorosos, roubados de seu sempre intenso ritmo de trabalho.

MARIA MALTA CAMPOS

Consultora da Fundação Carlos Chagas e presidente da
ONG Ação Educativa, São Paulo-SP, Brasil

FRAGMENTOS DE UMA GRANDE AMIZADE

Mexer e remexer o baú de memórias afetivas não é das tarefas mais fáceis. Especialmente, quando elas se referem a uma amiga de mais de cinco décadas. São muitas e muitas histórias. E é evidente que se corre o risco de não selecionar as melhores ou as mais interessantes. Mas, vamos lá!

Pouco mais que uma adolescente, Glória liderava um movimento de jovens e, como tal, tornou-se conhecida em Campinas e no pequeno distrito de Sousas, em que morava. Sua capacidade de argumentação, perspicácia e agilidade de raciocínio somada à grande afetividade com que tratava as pessoas fizeram dela uma referência para jovens da região e de outras localidades. Naquela época, sem internet, sem celular e sem DDD, a comunicação era feita por correspondência. Cartas endereçadas a ela chegavam sem seu endereço e nome completo. Alguns, apenas subscritos com: Glória,

Sousas – São Paulo. Para nosso espanto, as cartas eram entregues corretamente. Certa vez, perguntei intrigada ao carteiro da região como sabia que as cartas eram para ela, e ouvi a seguinte resposta: “Mas é claro que sei! Ela é a pessoa mais famosa daqui! Sentimo-nos orgulhosos e agradecidos! Graças à Glória, o Brasil sabe que Sousas existe!”.

Antes de sua trajetória pela FCC, trabalhamos juntas em uma instituição educacional israelita, laica, em São Paulo. Jovens, curiosas, logo aprendemos parte da cultura judaica, de sua gastronomia e do significado de suas festas. Do vocabulário hebraico, sabíamos mais que *shalom*, *pessach* e *shabat*, além de algumas canções e orações. Animados, os dirigentes resolveram proporcionar aos educadores um curso de hebraico, sem obrigatoriedade de frequência. Lá, nos matriculamos. Na primeira aula, sala lotada! Mais de 30 participantes. A maioria de origem judaica, com relativo conhecimento da língua. Na segunda aula, somente metade dos inscritos. E, sucessivamente, as desistências foram aumentando. Entre elas, a minha. Do grupo original, Glória permaneceu até o curso ser extinto por falta de *quorum*. Exemplo de brava resistência ao desafio de aprender uma língua de raiz e sistema de escrita tão diversos! Por essa e por outras atitudes, era respeitadíssima na instituição, o que lhe valeu uma viagem de estudos a Israel. Contudo, essa não foi sua primeira experiência em relação à extinção de um curso de língua estrangeira. Antes, havia frequentado um curso livre de russo, na USP, até ser cancelado por evasão dos alunos. Nos últimos anos de sua vida, me dizia, em meio às gargalhadas: “Desisti de estudar grego! Faça italiano, sei mais que *tutti buona gente*, divirto-me muito e não corro o risco de ser suspenso!”.

Glória nos transmitia segurança e, generosamente, dividia conosco sua força e sua coragem. Empurrava-nos para frente e nos encorajava. Lembro-me bem, há anos, no dia da defesa de meu mestrado. Sala lotada, na PUC de São Paulo: amigos, amigas, docentes e familiares. Minha voz, de início, baixa e trêmula, indicava a apreensão do que provavelmente viria pela frente. E, eis que, com alguns minutos de atraso, Glória entra na sala, me dá uma piscada, um

sorriso rasgado e me faz o sinal de positivo com a mão. Daquele instante em diante, minha voz ganha corpo, o tom aumenta e a segurança se torna evidente. Aprovada com louvor! Na defesa de meu doutorado, também na PUC de São Paulo, eu lhe dizia: “Por favor, não chegue atrasada! Agora, a banca é maior!”. Na véspera, reforcei a questão do horário e lhe disse: “Se o resultado for bom, preparei uma festinha, em minha casa”. E ouvi dela um novo encorajamento: “A festa será realizada com qualquer resultado! Você chegou até aqui, já é vitoriosa!”. No dia, não só foi pontual como permaneceu na sala durante as mais de cinco horas de duração! Quando o resultado foi dado, idêntico ao anterior, foi minha vez de lhe piscar e de lhe sorrir, sinalizando a gostosa cumplicidade, que nos unia.

Em junho de 2015, um grande amigo nosso, morador de Manaus, faria aniversário. Sua esposa nos envia convite para a festa surpresa, com direito à missa solene, rezada pelo Bispo da cidade, recepção com música, telão com fotos de sua vida, entre outros preparativos. Nossas agendas estavam “apertadas”, ela, na FCC, eu, em outra instituição. Nem pensei em ir. Cinco dias antes da festa, Glória me liga e diz: “Topas ir para Manaus? Faremos uma surpresa, um bate e volta, iremos sexta e voltamos sábado”. Não vacilei e respondi: “Topo!”. Coube a mim, correr atrás das passagens. Para retorno, no sábado, somente voo de madrugada, e preços altíssimos. Ficaríamos em Manaus, menos de 24 horas. Mas, nada impedia Glória de estar com os amigos, fosse na alegria, fosse na dor. Reservamos um hotel, para “nos escondermos” por algumas horas! Ao nos ver, nosso amigo dizia: “Não acredito! Vocês, aqui! Será que meu coração aguenta?”. Não só aguentou, como desfilou todo orgulhoso com Glória, conhecida, não só pela FCC, mas por sua antiga liderança em Sosas. Em meio à festa, seu telefone toca. Era Ricardo, o filho mais novo, que havia chegado com uma amiga, em São Paulo, vindo de surpresa da Costa Rica, onde morava. Muito feliz e sem se abalar com o inesperado, ela lhe diz: “Daqui a pouco, estaremos aí”. Ao desligar, dá uma gostosa gargalhada e me pergunta: “Com quem ele se parece?!”.

Esses fragmentos me fizeram revisitar cenas em que percebo a impossibilidade de uma definição acabada de Glória, como amiga. Talvez, nem seja importante. Faltariam palavras para descrever tanta amorosidade, generosidade e coragem. A cena que me vem à memória é a de nosso brinde aos 50 anos de amizade com o *prosecco*, de que ela tanto gostava!

MARIA RITA APRILE

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

PSICO-MAESTRINA

muito mais que 3+ longe da média
desvio padrão nenhum dava conta
validade de conteúdo geral ao profundo
precisão das palavras nas horas mais incertas

dava muitos nós nos traços latentes
seu escore bruto não diferia do verdadeiro
TRI-Clássica nas suas avaliações
a curva característica foi a grandeza da alma

das gargalhadas sonoras-largas das alegrias
à simplicidade do domínio de uma plethora de teorias
universo infinito de consistência interna
coeficiente Glória! Sempre! Eterna!

MARIA TERESA BARBOZA

Coordenadora do Departamento de Testes e
Medidas da Fundação Carlos Chagas

Conheci Dona Glória há trinta anos e, desde então, passei a admirá-la, chegando logo a amizade e a estima recíprocas, que tanto me desvaneceram. Dotada de elevados atributos morais, neles despontavam a honestidade, a fidelidade aos princípios que elegera, a dedicação ao trabalho, até seus últimos dias, a coerência e firmeza nas decisões que tomou, a lealdade aos amigos e às instituições, especialmente à Fundação Carlos Chagas, que foi a sua casa e à qual deu o

melhor de si, vindo, por fim, a conduzi-la com maestria e denodo. Deixou-nos um legado de exemplos a serem seguidos e já é imensa a saudade.

NESTOR DUARTE

Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo,
São Paulo-SP, Brasil

A notícia do falecimento da Glória me pegou de surpresa,
trouxe um impacto forte,
assim como as tempestades que atravessam os mares

e Glória, com seu brilho e alegria,
inteligência viva e generosidade,
bom humor e ousadia,
integridade e força,
atravessou a vida com energia criadora

seu riso ainda ecoa em minha memória,
e guardo com gratidão
o privilégio de tê-la conhecido
nesse momento de perda,
eu me uno a tod@s vocês,
num abraço fraterno e amoroso

e peço a Deus que faça transbordar de paz e consolação
o coração de todos os familiares e amigos
da nossa querida Glória

NILCE EMY TOMITA

Faculdade de Odontologia da
Universidade de São Paulo, Bauru-SP, Brasil

Considerava Glória uma profissional de primeira linha, sempre disposta a apoiar e estimular o crescimento de todos os que estavam sob sua liderança. Além disso, era uma figura humana incrível, plena de alegria, companheira leal e disposta a defender com vigor e altruísmo os com ela envolvidos.

É realmente uma pena que a vida tenha nos privado dela quando ainda teria tanto para dar.

ROSE NEUBAUER

Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e diretora presidente do Instituto Protagonistés, São Paulo-SP, Brasil

“Preciso que venha agora até a minha casa”. Passamos a noite tecendo e remendando trabalho e vida. Essa é a Glória. Que Glória!

ZULEIKA DE FELICE MURRIE

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

AGRADECIMENTOS

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v28i69.5191>

Aos pareceristas que contribuíram, durante o ano de 2017, avaliando e selecionando artigos para publicação na revista, a fim de garantir a qualidade de seu padrão científico.

Adelina Novaes

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adilson Dalben

(Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Campinas, São Paulo, Brasil)

Adolfo Ignacio Calderón

(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

Adriana Pagaimo

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriano Ferreti Borgatto

(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)

Alda Luiza Carlini

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Alicia Maria Catalano de Bonamino

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Ana Lúcia Souza de Freitas

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Ana Maria da Costa Santos

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Saul

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Ana Paula Marques Beato-Canato

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Ana Paula Martinez Duboc

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Teresa Carvalho Correa de Oliveira

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Andre Vitor Fernandes dos Santos

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

Angela Maria Martins

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade Cidade de São Paulo
– Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Antonio Carlos Rodrigues Amorim

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Catarina de Souza Moro

(Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil)

Cecilia Brito Alves

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Celia Regina Batista Serrão

(Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Claudia Leme Ferreira Davis

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Claudia Maffini Griboski

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Cláudia Oliveira Pimenta

(Universidade de São Paulo – USP; Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cláudia Valentina Assumpção Galian

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Claudio Marques Martins Nogueira

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil)

Cristiane Machado

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Daniel Abud Seabra Matos

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil)

Daniel Bartholomeu

(Centro Universitário Fieo – Unifieo, São Paulo, São Paulo Brasil)

Daniel Jaime Capistrano de Oliveira

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

Debora Cristina Jeffrey

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Denise Cristina Correa da Rocha

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Denise Reis Costa

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

Diana Gomes da Silva Cerdeira

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de
Janeiro, Brasil)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa, Portugal)

Ecleide Cunico Furlanetto

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Eliana Maria Bahia Bhering

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elie George Guimaraes Ghanem Junior

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Eliza Bartolozzi Ferreira

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Eloisa Maia Vidal

(Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil)

Eveline Mattos Tapias-Oliveira

(Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté, São Paulo, Brasil)

Fatima Alves

(Global Partnership for Education, Washington, DC, Estados Unidos)

Felipe Quintão Almeida

(Universidade Federal do Espírito-Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Francisco José Carvalho Mazzeu

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil)

Gabriel Dias de Carvalho Júnior

(Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil)

Geisa Vaz

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Geraldo Andrade da Silva Filho

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

Hélio Radke Bittencourt

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Heliton Ribeiro Tavares

(Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, Pará, Brasil)

Heloisa Mara Mendes

(Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)

Hustana Maria Vargas

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil)

Ivani Catarina Arantes Fazenda

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ivete Palange

(Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Jefferson Mainardes

(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

João Luiz Horta Neto

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

Joaquim José Soares Neto

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

José Airton de Freitas Pontes Junior

(Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil)

José Carlos Rothen

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Julio Cesar Godoy Bertolin

(Universidade de Passo Fundo – UPF, Casca, Rio Grande do Sul, Brasil)

Júlio Roberto Groppa Aquino

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Kyria Rebeca Finardi

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Lenice Medeiros

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

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Lucia Alves Faria Mattos

(Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD; Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Lucia Pereira Leite

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, São Paulo, Brasil)

Luís Antônio Fajardo Pontes

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Lys Maria Vinhaes Dantas

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cachoeira, Bahia, Brasil)

Magna do Carmo Silva Cruz

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Maira Batistoni e Silva

(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marcelo Câmara dos Santos

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

Márcia Aparecida Jacomini

(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marcos Garcia Neira

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marcos Villela Pereira

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Margareth Guerra dos Santos

(Universidade Federal do Amapá – Unifap, Macapá, Amapá, Brasil)

Maria Celina Piazza Recena

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

(Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Maria do Rosário Zara Figueiredo Tripodi

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil)

Maria Eugenia Ferrão

(Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Maria Isabel Ramalho Ortigão

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria José Oliveira Duboc

(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil)

Maria Regina Guarnieri

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil)

Maria Rita Aprile

(Universidade Anhanguera de São Paulo – Unian; Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Teresa Gonzaga Alves

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Mariane Campelo Koslinski

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Mariangela Abrão

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

Marina Hisa Matsumoto

(Centro Universitário Padre Anchieta – UniAnchieta, Jundiaí, São Paulo, Brasil)

Marina Muniz Rossa Nunes

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Colégio Santa Cruz, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marlis Morosini Polidori

(Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Marly Medeiros de Miranda

(Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil)

Marta Ferreira Santos Farah

(Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marta Maria Pontin Darsie

(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMS, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

Mary Ângela Teixeira Brandalise

(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

Maurício Ernica

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Nadir Zago

(Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

Nathalia Cassettari

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Paula Louzano

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Paulo de Martino Jannuzzi

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

Paulo Henrique Arcas

(Instituto de Planejamento da Educação da Unesco – IPEE, Buenos Aires, Argentina)

Paulo Roberto Corbucci

(Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Pedro Ganzeli

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Raquel da Cunha Valle

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Renata Cristina Cabrera

(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

Renato de Sousa Porto Gilioli

(Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Reynaldo Fernandes

(Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

Robert Verhine

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Rodrigo Travitzki

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ronaldo Castro D’Ávila

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Rosana Rodrigues Heringer

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Rosângela Fritsch

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil)

Rosângela Gavioti Prieto

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Maria Zákia Lian Sousa

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Silvia Vieira Cruz

(Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil)

Silvina Julia Fernández

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Simone Silveira Amorim

(Universidade Tiradentes – UNIT, Aracajú, Sergipe, Brasil)

Stella Maris Lemos Nunes

(Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Diamantina, Minas Gerais, Brasil)

Tatiana Galieta

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Telma Vinha

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Thaís Zerbini

(Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

Tufi Machado Soares

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais,
Brasil)

Vanda Mendes Ribeiro

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Victor Maia Senna Delgado

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mariana, Minas Gerais, Brasil)

Walkiria de Oliveira Rigolon

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Wellerson Quintaneiro da Silva

(Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Zacarias Jaegger Gama

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

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; MENU, 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.

Íncscio. 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

