

Aee72

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

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (*Brasil*)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/> ; <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

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/oi_revista1741

Sumários.org - Sumários de Revistas Brasileiras (*Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto - FUNPEC-RP, Brasil*)

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

UlrichsWeb Global Serial Directory

<http://ulrichsweb.serialsolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro de 2018

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). Tem como objetivo divulgar a produção acadêmica relacionada com o campo da avaliação educacional, acolhendo trabalhos originários de diferentes áreas das ciências humanas, com perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate acadêmico. Publica trabalhos inéditos, apresentados sob a forma de artigos, ensaios teórico-metodológicos, relatos de experiência, entrevistas 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*)

Adelina Novaes

Adriana Bauer

Fabiana Silva Fernandes

Gabriela Miranda Moriconi

Vandré Gomes da Silva

EDITORES ASSOCIADOS

Daniel Abud Seabra Matos

Raquel Rangel de Meireles Guimarães

Rodrigo Rosistolato

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

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

Clarilza Prado de Sousa

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

Dalton Francisco de Andrade

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

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

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

José Francisco Soares

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

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

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

Luzia Marta Bellini

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

Maria Eugénia Ferrão

(*Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

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

Naura Syria Carapeto Ferreira

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

Nícia Maria Bessa

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

Nigel Pelham de Leighton Brooke

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

Paulo de Martino Jannuzzi

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

Robert Verhine

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

Sandra Zákia Sousa

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

Sérgio Vasconcelos de Luna

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

Yara Lúcia Esposito

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

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira - Coordenação

Camila Maria C. de Oliveira - Assistente editorial

Marcia Caxeta - Assistente editorial

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Paym Gráfica e Editora Ltda.

SUMÁRIO

TABLA DE CONTENIDO • TABLE OF CONTENTS

ARTIGOS • ARTÍCULOS • ARTICLES

- Sistemas de avaliação da educação superior em Portugal e Brasil
Sistemas de evaluación de la educación superior en Portugal y Brasil
Higher education evaluation systems in Portugal and Brazil
Edilene Rocha Guimarães, Manuela Esteves.....596
- Concepção, trajetória e avaliação de um mestrado profissional em educação
Concepción, trayectoria y evaluación de una maestría profesional en educación
Design, trajectory and evaluation of a masters in education
Sueli Soares dos Santos Batista, Marília Macorin Azevedo, Emerson Freire.....632
- A avaliação institucional em uma coordenadoria regional de educação
La evaluación institucional en una coordinadora regional de educación
Institutional assessment of a regional coordination unit of education
Maria Goreti Farias Machado, Maria Beatriz Gomes da Silva.....654
- Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos
Implementación de políticas públicas educacionales desde la perspectiva de los agentes burocráticos
Implementation of educational public policies from the perspective of bureaucratic agents
Maria Océlia Mota.....684
- Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações
Categorías del juicio profesoral: entre interpretaciones, juicios e implicaciones
Categories of teachers' judgment: interpretations, judgments and implications
Jaqueline Maas Oliveira, Cristina Carta Cardoso de Medeiros.....710
- Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem
Consejo de clase con participación estudiantil: comprensiones sobre la evaluación del aprendizaje
Class council with student participation: understandings about learning evaluation
Rubia Cavalcante Vicente Magnata, Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches.....738

Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física <i>Evaluación y registro en el currículo cultural de la Educación Física</i> <i>Evaluation and documentation in the cultural curriculum of Physical Education</i> Arthur Müller, Marcos Garcia Neira.....	774
Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física da América Latina <i>Enseñanza de la evaluación en los cursos de Educación Física de América Latina</i> <i>Teaching evaluation in Physical Education courses in Latin America</i> Sayonara Cunha de Paula, Amarílio Ferreira Neto, Ronildo Stieg, Wagner dos Santos.....	802
O efeito retroativo de um exame de proficiência para professores <i>El efecto retroactivo de un examen de competencia para profesores</i> <i>Washback effect of an application of a proficiency examination for teachers</i> Rodrigo Nascimento de Queiroz, Douglas Altamiro Consolo.....	832
Evidências de validade de conteúdo da prova de psicologia do Enade <i>Evidencias de validez de contenido de la prueba de psicología del Enade</i> <i>Evidence of content validity of the Enade psychology assessment</i> Girlele Ribeiro de Jesus, Renata Manuely de Lima Rêgo, Victor Vasconcelos de Souza.....	858
Fatores relacionados ao atraso escolar no estado de Minas Gerais <i>Factores relacionados con el atraso escolar en el estado de Minas Gerais</i> <i>Factors related to school delay in the state of Minas Gerais</i> Josiane Souza de Paula, Ana Maria de Paiva Franco, José Waldemar da Silva.....	886
AGRADECIMENTOS • AGRADECIMIENTOS • ACKNOWLEDGEMENTS.....	918
DIRETRIZES AOS AUTORES • DIRECTRICES A LOS AUTORES • GUIDELINES TO AUTHORS.....	928

ARTIGOS

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E BRASIL *

EDILENE ROCHA GUIMARÃES^I
MANUELA ESTEVES^{II}

RESUMO

O artigo apresenta um estudo comparado entre Portugal e Brasil sobre os sistemas de avaliação da educação superior e suas influências nos currículos de formação inicial de professores. Utilizou-se a metodologia qualitativa para analisar como os sistemas de avaliação constituem referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria da qualidade e valorização das identidades institucionais. Os resultados indicam que o processo de avaliação externa tem influenciado os currículos, pois destacam os aspectos positivos e os pontos fortes dos cursos, reforçando concepções e práticas curriculares atuais. Conclui-se que os processos de regulação e supervisão, ao referenciar os resultados da avaliação externa que valorizam as identidades institucionais, criam estratégias políticas para que a gestão institucional assuma a responsabilização e prestação de contas pela melhoria da qualidade da formação inicial de professores.

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Recife-PE, Brasil; edileneguimaraes@recife.ifpe.edu.br

^{II} Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULisboa), Lisboa, Portugal; mesteves@ie.ulisboa.pt

* O artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no período de setembro de 2016 a agosto de 2017, no Programa de Pós-Doutoramento em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob o título "Sistemas de avaliação da educação superior em Portugal e no Brasil: influências nos currículos de formação inicial de professores".

PALAVRAS-CHAVE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO • EDUCAÇÃO SUPERIOR • CURRÍCULO • FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL Y BRASIL

RESUMEN

El artículo presenta un estudio comparado entre Portugal y Brasil sobre los sistemas de evaluación de la educación superior y sus influencias en los currículos de formación inicial de profesores. Se utilizó la metodología cualitativa para analizar cómo los sistemas de evaluación constituyen un referente básico para los procesos de regulación y supervisión de la educación superior; a fin de promover la mejora de la calidad y la valorización de las identidades institucionales. Los resultados indican que el proceso de evaluación externa ha influido en los currículos, ya que destacan los aspectos positivos y los puntos fuertes de los cursos, reforzando conceptos y prácticas curriculares actuales. Se concluye que los procesos de regulación y supervisión, al referenciar los resultados de la evaluación externa que valoran las identidades, crean estrategias políticas para que la gestión institucional asuma la responsabilidad y la rendición de cuentas por la mejora de la calidad de la formación inicial de profesores.

PALABRAS CLAVE SISTEMAS DE EVALUACIÓN • EDUCACIÓN SUPERIOR • CURRÍCULO • FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR.

HIGHER EDUCATION EVALUATION SYSTEMS IN PORTUGAL AND BRAZIL

ABSTRACT

The article presents a study comparing Portugal and Brazil's higher education evaluation systems and their influences on initial teacher education curricula. We used a qualitative methodology to analyze how the evaluation systems provide a basis for higher education and supervision processes in order to promote improvement in education quality and the valuing of institutional identities. Results indicate that external evaluation processes have influenced the curricula as they underline the positive aspects and strengths of teacher education programs, thus reinforcing current curricular practices and concepts. We conclude that as regulation and supervision processes build on evaluation results that promote institutional identities, they create political strategies that foster institutional management's accountability for improving the quality of initial teacher education.

KEYWORDS EVALUATION SYSTEMS • HIGHER EDUCATION • CURRICULUM • INITIAL TEACHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta um estudo comparado entre Portugal e Brasil sobre os sistemas de avaliação da educação superior e suas influências nos currículos. Com base em referenciais construídos internacionalmente, propõe-se compreender como a avaliação externa dos cursos de formação inicial de professores interage com as políticas curriculares e de que forma seus efeitos estruturam estratégias de conformação dos currículos.

Vários autores, ao analisarem os contextos dos sistemas de avaliação da educação superior por meio das políticas de regulação transnacional, orientadas por organismos que impõem uma mudança conceitual (PACHECO, 2011), identificam semelhanças entre as políticas de educação superior, incluindo países da América Latina, da União Europeia, bem como da América do Norte e da Ásia.

Com relação aos países pertencentes à União Europeia, Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10) esclarecem que, em 1999, [...] os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha, onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de

um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros.

Para os autores, o texto da Declaração de Bolonha (1999) faz [...] opção pelo princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil, assumindo com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10-11)

O Processo de Bolonha, tendo em vista a criação de um espaço europeu de educação superior capaz de integrar e também diferenciar diversos subsistemas nacionais e instituições educativas, “tem atribuído grande protagonismo às questões relativas à ‘garantia da qualidade’” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 15).

Freitas (2012), ao realizar um estudo comparado sobre avaliação da educação superior no Brasil e Portugal, identificou que o controle da qualidade pelo Estado, realizado por meio da padronização de critérios avaliativos, tem se configurado como resposta à globalização e internacionalização da educação superior. O autor afirma que a avaliação padronizada transformou-se num instrumento essencial

[...] para a implementação da agenda educacional dos dois países e há um predomínio claro das forças homogeneizadoras em função das pressões externas e que demonstram ter desenvolvido influência direta na continuidade e no desenvolvimento nos sistemas avaliativos dos dois países. (FREITAS, 2012, p. 133-134)

Em pesquisa acerca das percepções de professores universitários portugueses sobre avaliação da qualidade, Bisinoto e Almeida (2017, p. 653-660) afirmam que há

[...] um crescente reconhecimento de que o ensino é uma dimensão prioritária e, por essa razão, as práticas pedagógicas dos docentes acabam por ser alvo dos sistemas de avaliação e de garantia da qualidade,

que se sustentam “sobretudo na obtenção de indicadores quantitativos que pouco impactam o aperfeiçoamento da prática pedagógica”.

Segundo Pacheco (2014, p. 368), “qualidade é uma palavra-chave que está bem presente nas políticas de partilha de conhecimento e nas reformas educacionais, sobretudo quando está a causa a avaliação”. O autor destaca que o “significado de qualidade é construído transnacionalmente, tendo como suporte de argumentação analítica tanto a lógica de personificação, quanto a lógica de controlo social”.

Em Portugal, no quadro do sistema de referência da União Europeia (EU), decorrente da Declaração de Bolonha (1999), a política de ensino superior tem apresentado como objetivos a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente (PORTUGAL, 2007b).

A avaliação da educação superior em Portugal está a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Decreto-Lei n. 369, de 5 de novembro de 2007, que tem como competência

[...] a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. (PORTUGAL, 2007b)

No Brasil, no quadro de um sistema de referência do Mercado Comum do Sul (Mercosul), a cultura da avaliação, hoje presente na realidade educacional brasileira, surgiu do documento *Compromisso de Brasília – metas do plano trienal para o ano 2000* (MERCOSUL, 1998), no qual os ministros de educação

[...] alinhavaram as condições operativas para obter a comparabilidade e convergência dos sistemas nacionais

por meio da criação de Agência Credenciadora Nacional, em todos os países membros, tornando possível, assim, a convergência das políticas educativas supranacional e nacional. (SILVEIRA, 2016, p. 915)

Os processos avaliativos da educação superior brasileira são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério de Educação (MEC), e coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Os resultados das avaliações visam a possibilitar traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior e subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior, por meio de atos administrativos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores e credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES).

Diante dos contextos dos sistemas de avaliação da educação superior português e brasileiro, consideramos o pressuposto de que as políticas curriculares interagem com as políticas avaliativas, de forma que os efeitos estruturam estratégias de conformação dos currículos da formação inicial de professores, apresentando novas perspectivas de definição das políticas da educação superior para essa área.

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Parte-se da compreensão de Esteves (2015, p. 145) de que as organizações supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a União Europeia, têm fomentado a constituição de “um consenso educativo sustentado por um discurso planetário em torno do propósito de tornar competitivos os sistemas educativos a nível internacional”. No entanto, “este consenso está longe de se verificar numa pretendida homogeneização

das realidades concretas”, principalmente com referência às políticas de formação de professores.

A natureza dos dados empíricos recolhidos e analisados neste estudo – relatórios de avaliação externa dos cursos e entrevistas com docentes do ensino superior que estiveram especialmente envolvidos no processo – permite perceber, sobretudo, convergências sustentadas no discurso planetário anteriormente referido, mas não deixa de atrair a atenção para algumas diferenças que podem ser compreendidas à luz do estado atual de desenvolvimento dos sistemas educativos e formativos português e brasileiro, cada um com suas tradições, necessidades prioritárias e bases de conhecimento científico que são mobilizadas na ação de preparar novos professores.

Neste estudo, considera-se que a educação comparada contribui para o entendimento dos fenômenos educativos em nível internacional, pois a comparação dos fatos e dados educativos de diferentes contextos leva à compreensão tanto da convergência como da diversificação de modelos e modalidades de formação. A educação comparada “consiste no estudo de dois ou mais contextos educativos oriundos de diferentes espaços geográficos, com referências provenientes de autores a eles pertencentes”. A descrição dos contextos e dos sistemas educativos é fundamental para se efetivar a comparação, “aproximando os objetos e buscando tanto as suas semelhanças quanto as diferenças” (REGNAULT, 2014, p. 14).

No que se refere às políticas avaliativas para educação superior, compreende-se a avaliação como “um fenômeno complexo, contraditório e multirreferencial, nunca linear; cumpre finalidades distintas e atende a interesses diversos” (FREITAS, 2012, p. 122). A avaliação tem se estabelecido como

[...] campo de conflitos e de disputas, conseqüentemente, ultrapassa a dimensão técnica e circunscreve-se num campo socioeconômico-político e cultural mais amplo, porque produz sentidos, consolida valores, provoca mudanças. (FREITAS, 2012, p. 122).

Estrela e Veiga Simão (2003, p. 116) defendem que:

[...] uma avaliação da qualidade que seja ela própria avaliação de qualidade constrói-se por aproximações sucessivas,

tirando as lições da experiência através da reflexão crítica, do debate e da investigação.

Os sistemas de referência têm que

[...] equacionar e articular os eixos político, técnico e ético-axiológico de modo a explicitar as regras do jogo, tomando em consideração os factores institucionais, as relações de poder e as perspectivas e sentimentos dos diferentes actores. (ESTRELA; VEIGA SIMÃO, 2003, p. 116)

Quanto às finalidades da avaliação, Dias Sobrinho (2003) faz uma distinção entre “avaliação para regulação”, que exige informações em larga escala, mensuráveis, comparáveis e padronizadas, e “avaliação para fins educacionais”, que tem função formativa e fornece informações específicas e contextualizadas, para a tomada de decisão em nível da instituição ou de um curso. Essas

[...] diferentes finalidades da avaliação tendem a gerar diferentes metodologias, instrumentos e procedimentos que, por sua vez, geram tensões entre avaliação e regulação. (VERHINE, 2015, p. 606)

Esclarece-se que o desenvolvimento da avaliação como campo disciplinar e política pública adveio, entre outros fatores, da necessidade de respostas às exigências estatais nos países centrais, para supervisionar programas sociais de larga escala, informar deliberações políticas e prestação de contas.

Autores do campo da avaliação, como MacDonald (1974), Simons (1999), House (2000) e Guba e Lincoln (2011), enfatizam a necessidade de se examinarem os objetivos de um programa ou política educacional, visando à avaliação mais ampla, que englobe questões, reivindicações e preocupações dos implicados e interessados.

Esse aspecto revela a avaliação como atividade política e demanda da avaliação o engajamento com os temas da democracia e da justiça social, postulando-a como forma de poder, reconhecendo os interesses múltiplos na e da avaliação. (SILVA, 2015, p. 55)

Neste estudo entende-se que os paradigmas da avaliação ainda estão em conflito e disputam espaço nas políticas avaliativas, que se aproximam ora da perspectiva da avaliação instrumental, paradigma caracterizado pelo controle, ora da perspectiva da avaliação democrática, paradigma que propõe a melhoria e emancipação das instituições.

Portanto, como quadro de referência, consideram-se as seguintes concepções de avaliação democrática: formativa, que foca aprendizagem, diagnóstico e ações; processual, que considera uma prática evolutiva, sistêmica e integrada; e emancipatória, que produz autoconhecimento, construção e reconstrução para uma cultura de avaliação com permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social.

Para o quadro teórico-analítico, considera-se o constructo teórico de Bertolin (2009), que destaca três tendências que caracterizam a qualidade da educação superior no contexto atual:

- visão economicista, para a qual a educação superior teria como missão principal contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo caracterizada pelo uso de termos como empregabilidade e eficiência, com ênfase na educação superior como instrumento necessário à potencialização do crescimento da economia;
- visão pluralista, que, além de ressaltar o papel relevante da educação superior no processo de desenvolvimento econômico, também valoriza seu papel no desenvolvimento cultural, social e democrático, sendo caracterizada pela incidência de termos como diferenciação, pertinência e relevância com ênfase na participação da educação superior na emergência das especificidades locais;
- visão de equidade, para a qual a educação superior tem por missão contribuir para a coesão social, nela ganhando destaque o termo equidade, tanto com o significado de igualdade de oportunidades de acesso à educação superior, quanto com o sentido de nível

de homogeneidade da educação que é proporcionado pelas instituições.

Quanto à relação entre avaliação e currículo, entende-se o currículo como um projeto que exige um espaço escolar democrático, por meio da participação efetiva e ativa dos professores e estudantes na definição das estratégias institucionais coadunadas com as orientações da política e na elaboração dos projetos educativo, curricular e didático (PACHECO, 2001).

Figueiredo, Leite e Fernandes (2016, p. 649) destacam que as orientações de organismos da União Europeia recomendam que a avaliação “deve produzir um olhar global sobre a qualidade do trabalho das escolas, e do desenvolvimento dos projetos educativos e curriculares que as caracterizam”.

Considerando que as políticas curriculares e avaliativas estão orientadas por agendas transnacionais, mas sujeitas aos processos de recontextualização, os quais são produtores de discursos híbridos (BALL, 1994), o estudo propõe analisar como os sistemas de avaliação constituem referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria da qualidade e valorização das identidades institucionais.

METODOLOGIA

Partiu-se da consideração que as orientações de uma política são decididas a partir de um ciclo constituído por contextos interligados de forma não hierárquica, segundo ciclo de políticas definido por Ball (1994) em cinco contextos: o contexto de influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o da estratégia política, que formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de recontextualização, os quais são produtores de discursos híbridos.

Destaca-se neste trabalho o interesse pelo quarto contexto do ciclo de políticas – o dos resultados ou efeitos –, no qual há uma preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, bem como pelo contexto da estratégia política,

que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (BALL, 1994).

O autor apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem – referentes às mudanças na prática ou na estrutura, sendo evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo – e os efeitos de segunda ordem, que correspondem ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

No entendimento dos efeitos de primeira e segunda ordens provocados pela política e do contexto da estratégia política, seguimos as orientações metodológicas de Mainardes (2006, p. 60):

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Visando a analisar os efeitos da política no contexto da prática, no que se refere a um estudo comparado entre Portugal e Brasil sobre os sistemas de avaliação da educação superior e suas influências nos currículos da formação inicial de professores, utilizaram-se uma metodologia qualitativa e a técnica da análise de conteúdo de natureza indutiva, nos fundamentos em Bardin (1979) e no modo como é proposto por Esteves (2006) para a análise de conteúdo temática.

Iniciou-se a pesquisa de campo a partir do estudo de documentos normativos, o qual deu base à análise dos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa e das observações diretas de atividades dos cursos de formação inicial de professores. Posteriormente, realizaram-se entrevistas aprofundadas com diretores e coordenadores desses cursos.

A análise documental priorizou os normativos que regulamentam a educação superior em Portugal e no Brasil, a formação inicial de professores e os processos de avaliação institucional e de cursos. Foram analisados, também, documentos como guíões, procedimentos, manuais, regulamentos e resoluções publicadas pelas instituições responsáveis pelos processos de avaliação externa (A3ES e Inep/MEC).

Os normativos pesquisados revelaram que os Relatórios das Comissões de Avaliação Externa constituíam instrumentos avaliativos similares em conteúdo e forma, permitindo a coleta de dados empíricos para a realização do estudo comparado entre Portugal e Brasil:

- Relatório de avaliação/acreditação de ciclos de estudo em funcionamento (Acef). A3ES, Portugal;
- Relatório de avaliação de cursos de graduação presencial – reconhecimento de curso. Inep/MEC, Brasil.

Escolheu-se como campo da pesquisa a formação inicial de professores, por meio dos cursos de mestrado em ensino da Universidade de Lisboa (ULisboa) e da Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, e dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), no Brasil, num total de 21 cursos.

Para melhor compreensão dos resultados da análise documental e das observações diretas de atividades dos cursos de formação inicial de professores, com destaque para III Jornadas dos Mestrados em Ensino da ULisboa, foram realizadas entrevistas aprofundadas (MINAYO, 2014) com os diretores e coordenadores de alguns desses cursos, no sentido de, por um lado, validar a hipótese inicial de que as avaliações positivas recebidas reforçaram os currículos e, por outro, saber se os aspectos negativos assinalados na avaliação externa deram lugar a mudanças curriculares, bem como a orientação dada às mesmas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial com três coordenadores de curso da ULisboa, quatro diretores de curso da UMinho e um coordenador de avaliação institucional do IFPE (MINAYO, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 2013). As entrevistas com os sete coordenadores de curso do IFPE foram realizadas por *e-mail* (BURNS, 2010; MEHO, 2006; MCAULIFFE, 2003;

SELWYN; ROBSON, 1998). O guião de entrevista presencial foi elaborado com questões semiestruturadas, enquanto o guião de entrevista por *e-mail* foi produzido em arquivo eletrônico, com questões estruturadas que exigiam respostas dissertativas e justificadas. Em síntese, ambos os guiões priorizavam respostas às seguintes questões:

- Globalmente, que opinião tem acerca da avaliação a que os cursos de ensino superior estão sujeitos?
- Qual sua opinião sobre os resultados do Relatório de Avaliação Externa de seu Curso, no que se refere às apreciações dos aspectos positivos e aspectos negativos? (Tabela X)
 - O que pensa das apreciações feitas?
 - Foram introduzidas mudanças após essa avaliação?
- Há mais algum aspecto que lhe pareça relevante para o trabalho de pesquisa que estamos a realizar?

A elaboração das tabelas com categorização dos dados das entrevistas seguiu as orientações de Esteves (2006), a partir da identificação das unidades significativas que respondiam às questões do guião de entrevista, com destaque para a comparação dos contextos em suas semelhanças e diferenças, que foram agrupadas em subcategorias e posteriormente nas seguintes categorias temáticas: dificuldades no processo de autoavaliação; efeitos do processo de autoavaliação; efeitos do processo de avaliação externa; e avaliação institucional e gestão do currículo.

OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS CONTEXTOS

Os contextos dos sistemas de avaliação da educação superior têm se relacionado com a qualidade da educação, que tem como expressão central a sua expansão. Como efeito dessa centralidade, explicita-se o foco na avaliação educacional, adotada como medida pública para seu controle, mediante mecanismos de regulação centrados em dispositivos de *accountability* (responsabilização e prestação de contas) (LILLIS, 2012; AFONSO, 2011).

Segundo Sousa-Pereira e Leite (2016, p. 461), a lógica de prestação de contas associada a uma cultura de responsabilização (*accountability*), por um lado, parece assumir

[...] a forma de instrumento para estimular uma qualidade de formação geradora de níveis mais elevados e adequados de formação dos estudantes; e, por outro, pretende contribuir para a manutenção da confiança dos cidadãos em relação às IES.

É nesse sentido que a avaliação institucional tende a implantar uma lógica e dinâmica organizacional nas IES, que se expressam no estímulo à competição entre elas e no seu interior, com influências na forma de gestão do currículo nos contextos dos cursos de formação inicial de professores em Portugal e no Brasil.

O CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Em atendimento às exigências da Declaração de Bolonha de 1999, em Portugal a formação inicial de professores tem ocorrido no ensino superior em cursos de mestrado em ensino (segundo ciclo), com 120 créditos e duração mínima de dois anos. A seleção dos estudantes exige a conclusão prévia de um curso de licenciatura (primeiro ciclo), tendo cursado 120 créditos como requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre.

O Decreto-Lei n. 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, esclarece que cabe ao segundo ciclo do ensino superior assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (PORTUGAL, 2014).

Quanto ao regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior, a Lei n. 38, de 16 de agosto de 2007, ao definir que a avaliação tem por objeto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão por meio de parâmetros

de desempenho relacionados com a respectiva atuação e com os resultados dela decorrentes (PORTUGAL, 2007a, art. 3º, inc. I), revela suas características instrumentais numa visão economicista (BERTOLIN, 2009).

A visão economicista é reforçada no artigo 5º, que relaciona a avaliação do ensino superior aos objetivos da avaliação da qualidade: proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior; prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de ensino superior; e desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade (PORTUGAL, 2007a).

É obrigatória a avaliação da qualidade, que se realiza no quadro do sistema europeu de garantia da qualidade no ensino superior e incide sobre os estabelecimentos de ensino superior e suas unidades orgânicas e os ciclos de estudos (PORTUGAL, 2007a).

A avaliação da qualidade é composta pela autoavaliação, feita por cada estabelecimento de ensino superior, e a avaliação externa, que serve de base aos processos de acreditação e é realizada pela A3ES. A acreditação visa à garantia de cumprimento dos requisitos mínimos para reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino superior e dos ciclos de estudo (PORTUGAL, 2007a).

Na pesquisa desenvolvida em Portugal, priorizamos o estudo da avaliação externa do segundo ciclo de estudos (mestrados em ensino), já que a mesma utiliza o instrumento de autoavaliação como etapa inicial do processo avaliativo.

Inicialmente foram analisados os relatórios de avaliação externa da A3ES dos cursos de mestrado em ensino da ULisboa e da UMinho,² perfazendo um total de 14 relatórios. Na análise de conteúdo temática, foram consideradas tanto as avaliações positivas e os pontos fortes assinalados sobre cada curso, na medida em que podem influir sobre o currículo ao reforçar concepções e práticas atuais, quanto as avaliações negativas e as recomendações de melhoria da qualidade, uma vez que podem induzir mudanças curriculares.

Os resultados dessa análise foram agrupados em sete categorias: A. Planos de estudo; B. Finalidades e objetivos gerais; C. Objetivos de aprendizagem; D. Conteúdos; E. Estratégias

² Disponíveis em: <<http://www.a3es.pt/>>.

e metodologias; F. Avaliação das aprendizagens; e G. Professores como recursos curriculares. Para cada categoria foram identificadas as subcategorias que apontam os aspectos positivos e negativos avaliados.

No Quadro 1 destacamos as subcategorias com frequência superior a sete cursos ($\geq 50\%$), que revelam 13 aspectos positivos que podem influenciar o currículo ao reforçar concepções e práticas curriculares atuais, e seis aspectos negativos que podem induzir mudanças curriculares.

QUADRO 1 - Categorização dos Relatórios de Avaliação Externa dos Mestrados em Ensino da ULisboa e da UMinho - Portugal

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS			
	ASPECTOS POSITIVOS	CURSOS	ASPECTOS NEGATIVOS	CURSOS
A. Planos de estudo			A1. Sugere-se que a unidade curricular (UC) de Tecnologia Educativa passe a opcional.	7
B. Finalidades e objetivos gerais	B1. Coerência dos objetivos gerais com a missão da IES.	12		
	B2. Conhecimento dos objetivos gerais pelos docentes, orientadores e estudantes.	12		
	B3. Clareza e adequação dos objetivos do ciclo de estudos.	7		
C. Objetivos de aprendizagem	C1. Adequados às competências que os estudantes devem desenvolver.	13		
D. Conteúdos			D1. Sobreposição/ repetição de conteúdos em diversas unidades curriculares (UC).	7
E. Estratégias e metodologias	E1. Existência de estruturas e atividades de apoio à integração e ao sucesso académico.	9	E4. Prática supervisionada em apenas um dos dois ciclos de ensino.	8
	E2. Promoção da iniciação à investigação educacional.	8	E5. Sobreposição de atividades na IES e nas escolas, devido aos seminários no estágio.	8
	E3. Boa organização da componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP).	7	E6. Não inserção dos estudantes em projetos de investigação dos docentes.	7
F. Avaliação das aprendizagens			F1. Falta de ponderação dos diversos trabalhos na avaliação final.	8
G. Professores como recursos curriculares	G1. Perfil adequado do coordenador do ciclo de estudos (CE).	14		
	G2. Orientadores cooperantes com formação adequada, experientes e motivados.	12		
	G3. Professores supervisores com larga experiência em didática e supervisão.	11		
	G4. Coordenador com produção científica na área do ciclo de estudos (CE).	10		
	G5. Pessoal docente qualificado e com perfil adequado ao ciclo de estudos.	10		
	G6. Docentes com produção científica relevante na área do ciclo de estudos.	9		

Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Os resultados integrais da análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa foram utilizados na formatação das tabelas detalhadas por curso, para compor os guiões de entrevista aplicados aos diretores e coordenadores dos cursos.

O CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, a formação inicial de professores tem ocorrido no ensino superior em cursos de graduação de licenciatura, que devem ter no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de oito semestres ou quatro anos, conforme Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

O Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, define que

[...] a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (BRASIL, 2006, art. 1º, § 3º)

O conteúdo da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ao enfatizar a promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, art. 1º, § 1º), revela suas características democráticas numa visão pluralista (BERTOLIN, 2009).

O Sinaes avalia aspectos tais como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações. Esse sistema possui três componentes principais, que formam um ciclo avaliativo: avaliação institucional; avaliação dos cursos; e avaliação do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004).

A avaliação institucional engloba a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da Conaes, e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações (BRASIL, 2004).

A avaliação dos cursos superiores tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, nas unidades administrativas públicas (federal, estadual e municipal) e privadas (BRASIL, 2004).

A avaliação do desempenho dos estudantes é realizada pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), com a participação dos alunos concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica (BRASIL, 2004).

Destaca-se que, em 2014, foi publicado o *Instrumento de avaliação institucional externa*, que, em sua concepção, “busca atender à diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade das instituições que o compõem” (BRASIL, 2014, p. 2). O instrumento considera

[...] as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa). (BRASIL, 2014, p. 2)

Com vistas a comparar os dados empíricos de Portugal com os do Brasil, foram analisados sete Relatórios de Avaliação Externa dos Cursos de Licenciaturas do IFPE, definindo-se as categorias e subcategorias que apontam os aspectos positivos e negativos.

Na análise de conteúdo temática, os resultados foram agrupados em oito categorias: H. Projeto pedagógico do curso (PPC); I. Estrutura curricular; J. Objetivos do curso; K. Objetivos de aprendizagem; L. Conteúdos curriculares; M. Estratégias e metodologias; N. Avaliação das aprendizagens; O. Perfil dos docentes.

No Quadro 2 destacamos as subcategorias com frequência superior a quatro cursos ($\geq 50\%$), que revelam 13 aspectos positivos que podem influenciar o currículo, ao reforçar concepções e práticas curriculares atuais, e três aspectos negativos que podem induzir mudanças curriculares.

QUADRO 2 – Categorização dos Relatórios de Avaliação Externa das Licenciaturas do IFPE – Brasil

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS			
	ASPECTOS POSITIVOS	CURSOS	ASPECTOS NEGATIVOS	CURSOS
H. Projeto pedagógico do curso (PPC)	H1. Contempla as demandas de natureza educacional, econômica e social.	5	H2. As políticas de ensino, pesquisa e extensão estão em processo de implementação.	4
I. Estrutura curricular	I1. Contempla os aspectos de flexibilidade, carga horária, interdisciplinaridade, articulação teoria e prática.	4		
J. Objetivos do curso	J1. Coerência com perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto	5		
K. Objetivos de aprendizagem	K1. O perfil profissional expressa as competências do egresso.	5		
L. Conteúdos curriculares	L1. Bibliografia contemplada pelo acervo físico, revistas eletrônicas e bibliotecas virtuais.	6	L3. Não é possível afirmar a completa realização das atividades experimentais.	4
	L2. Desenvolvem o perfil profissional quanto à atualização, cargas horárias e bibliografia.	4		
M. Estratégias e metodologias	M1. Apoio com bolsas de monitoria, iniciação à docência, iniciação científica e extensão.	7		
	M2. Estágio curricular, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso, muito bem regulamentados/institucionalizados.	6		
	M3. Excelente integração com as escolas da educação básica.	5		
N. Avaliação das aprendizagens	N1. Os procedimentos de avaliação atendem à concepção do curso.	4		
O. Perfil dos docentes	O1. Experiência no exercício da docência na educação básica e magistério superior.	6	O4. Docentes com baixa produção científica, cultural, artística ou tecnológica.	4
	O2. Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) é excelente na concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação.	5		
	O3. Atuação do coordenador é excelente na gestão do curso, relação com docentes e discentes, representatividade nos colegiados.	5		

Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Os resultados integrais da análise de conteúdo temática dos Relatórios de Avaliação Externa dos Cursos de Licenciaturas do IFPE também foram utilizados na formatação das tabelas detalhadas por curso, para compor os guiões de entrevista aplicados aos coordenadores dos cursos.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

Considera-se que a avaliação institucional tem se caracterizado “pelo processo de avaliação que acontece na própria instituição quando essa promove a autoavaliação, fornecendo subsídios para avaliação das comissões externas” (SILVA, 2015, p. 23).

No caso dos cursos de formação inicial de professores, a autoavaliação tem sido utilizada com o objetivo de

[...] verificar as condições dos cursos antes das avaliações externas, por meio de listas de comprovação e estabelecer critérios aceitáveis de padrões de qualidade concomitante aos estabelecidos pelas comissões externas. (SILVA, 2015, p. 87-88)

Silva (2015, p. 251) adverte que as comissões institucionais “enfrentam diversas dificuldades para realizar a avaliação interna, tais como: questões de ordem metodológica – variação de estratégias e procedimentos; avaliar conforme as dimensões” estabelecidas pelos normativos; “desenvolver ampla sensibilização e publicidade dos resultados da avaliação”.

Nas entrevistas aprofundadas realizadas com diretores e coordenadores de cursos, os relatos revelam as “dificuldades do processo de autoavaliação”.

[...] porque os cursos de mestrado em ensino, muitos deles, não todos, mas muitos deles, envolvem duas escolas da universidade de Lisboa e, portanto, elaborar relatórios de autoavaliação que envolvem duas escolas complexifica e torna o processo mais trabalhoso. (Entrevista nº 01 – CME/U LM – 09/03/2017)

Exatamente, só que essa proposta não podia aparecer assim só para o curso de inglês e espanhol, [...] integrada para todos. Pelo ao menos para estes sete cursos que estavam em avaliação.

E, portanto, foi um processo, como eu estava a dizer, complexo, demorado, doloroso. (Entrevista nº 01 – UMIE – 23/05/2017)

Esses relatos de diretores e coordenadores de curso portugueses indicam as “dificuldades organizativas” referentes ao desenvolvimento do processo de autoavaliação, por envolver num mesmo curso duas instituições (Instituto de Educação e uma faculdade da área específica), além de uma mesma estrutura para os sete cursos de mestrado em ensino avaliados, tornando-se um processo “complexo, demorado, doloroso”.

Em relação ao IFPE, a fala do coordenador brasileiro indica semelhanças no desenvolvimento do processo de autoavaliação dos contextos português e brasileiro quanto às “dificuldades organizativas” da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que se encontrava em “momento também de transição” e “mudança de gestão”, além de “mudanças nos procedimentos”.

Inicialmente quando ele [o curso] participa da primeira avaliação da CPA, é o momento também de transição da própria CPA da Instituição. A gente hoje tem uma nova comissão e nesse processo aí de mudança de gestão da CPA, houve também uma mudança nos procedimentos, nos encaminhamentos das atividades desenvolvidas pela CPA. (Entrevista nº 07 – CAI/IFG – 04/05/2017)

Leite (2008, p. 835) esclarece que cabe à CPA coordenar e articular o processo interno de avaliação da instituição, sistematizar e disponibilizar informações, bem como sensibilizar a comunidade para a sua participação.

A participação é autopoietica, é auto-organização de seres sujeitos em relação. Ocorre de dentro para fora da IES, não aceita ser imposta, do que decorre uma das dificuldades de funcionamento de uma CPA.

Os relatos de diretores e coordenadores de curso portugueses revelam, também, as “dificuldades burocráticas” inerentes ao processo de autoavaliação, relacionadas ao instrumento da A3ES, Guião para a Autoavaliação – Ciclo de

Estudos em Funcionamento (Guião ACEF 2014/2015 PT), e ao preenchimento da plataforma eletrônica.

Porque os documentos não são fáceis, aquilo que nos pedem não é muito linear às vezes. Portanto, a plataforma [...], às vezes é repetitiva. Portanto, obriga-nos a uma decodificação que a partida é irritante, mas depois percebemos que é um mecanismo de encontrar reforço ou incongruências na própria informação que é fornecida. (Entrevista nº 02 – ULBG – 23/03/2017)

Era este Guião para autoavaliação que nós recebemos e tínhamos que preencher para estes sete cursos. Estamos a falar de 106 páginas, um Guião de 106 páginas, que é preenchido em português e em inglês. Portanto, daí o processo ser bastante, enfim, complexo, demorado, etc. (Entrevista nº 01 – UMIE – 23/05/2017)

A obrigatoriedade de preencher um guião de autoavaliação revelou-se como uma atividade burocrática e tecnicista, com características instrumentais numa visão economicista (BERTOLIN, 2009), não contribuindo com a reflexão sobre o projeto de curso da formação inicial de professores e não promovendo mudanças para a melhoria da qualidade dessa formação. Destaca-se a diferença do contexto brasileiro, pois as falas de seus coordenadores não indicaram “dificuldades burocráticas”.

EFEITOS DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

RESULTADOS INFERIORES AO ESFORÇO DESPENDIDO

Leite (2008, p. 835) alerta que há um consenso de que deixar de realizar uma avaliação interna seria um indicador de “miopia institucional”, pois apenas atender às exigências da avaliação externa relacionadas à autoavaliação não contribui para a melhoria da IES.

O depoimento abaixo reforça o entendimento de que o relatório de autoavaliação, caracterizado como etapa inicial obrigatória da avaliação institucional e de cursos, ao objetivar apenas atender às exigências da avaliação externa, não tem contribuído para a “melhoria da qualidade” da formação inicial de professores, gerando o sentimento de que os

resultados são inferiores ao esforço despendido e, portanto, “aquele contexto que poderia ser favorável a uma autorreflexão acaba por não ser muito aproveitado”.

O peso que se exige para se elaborar o relatório de autoavaliação é tão grande, que faz com que aquilo que a autoavaliação poderia ter contribuído [...] para regular e monitorizar o curso, [...] não chega a ter esse efeito porque nós estamos de facto muito carregados a dar as respostas a todas aquelas solicitações que temos que responder do próprio relatório. [...] Isso faz com que a pressão seja muito grande e aquele contexto que poderia ser favorável a uma autorreflexão acaba por não ser muito aproveitado. (Entrevista nº 01 – CME/ULM – 09/03/2017)

Há a percepção de que os processos internos de avaliação foram realizados a contento de forma autônoma, por meio de procedimentos institucionais que priorizam a escuta dos sujeitos (professores, estudantes, supervisores e orientadores), os quais revelaram previamente os resultados da avaliação externa.

Os critérios descritos como fraquezas foram os mesmos que nossa Comissão Própria de Avaliação (CPA) já havia diagnosticado. (Entrevista nº 04-A – IFG – 10/04/2017)

Porque no final do estágio nós fazemos sempre uma avaliação, uma apreciação dos estudantes sobre o curso, o que é que eles consideraram mais problemático, por isso que muitas das coisas que a avaliação [externa] retrata aqui, nós também já sentíamos antes. Embora nem sempre se pode fazer alterações a todo momento, nós não podemos alterar os cursos a cada ano que passa. (Entrevista nº 04 – UMM – 26/05/2017)

Portanto, os entrevistados apontam as semelhanças dos contextos português e brasileiro ao revelar que os resultados da avaliação externa não indicaram novidades, pois os aspectos positivos e negativos presentes nos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa já eram conhecidos e dialogados junto aos professores, supervisores, orientadores e estudantes em seus processos internos de avaliação.

CONHECIMENTO DAS PESSOAS, INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES

A avaliação pode ser considerada um “organizador qualificado”, ao arranjar e situar as informações.

O processo de avaliação com informações organizadas favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo. Em verdade, uma avaliação indica qual o conhecimento que vale – o que se deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê. (LEITE, 2008, p. 834)

As semelhanças dos contextos estão presentes nas falas dos diretores e coordenadores de curso portugueses e brasileiros, ao enfatizarem que, apesar do esforço despendido, o processo de autoavaliação possibilitou o “conhecimento entre as pessoas, entre as instituições, entre o que se faz em cada instituição dentro do curso”, além do entendimento de que “a avaliação proporciona esse diálogo com o currículo”.

As mais-valias talvez não compensem toda a energia e tempo que se gastou para fazer os relatórios de autoavaliação, mas acho que apesar de tudo trouxe algumas implicações positivas, a vários níveis. Para já, porque possibilitou um conhecimento entre as pessoas, entre as instituições, entre o que se faz em cada instituição dentro do curso. (Entrevista nº 01 – CME/ULM – 09/03/2017)

No caso dos cursos superiores de licenciatura, a avaliação proporcionou também essa revisita às práticas, às atividades que vêm sendo desenvolvidas nos campi e também no currículo. [...] A gente também entende que a avaliação proporciona esse diálogo com o currículo. (Entrevista nº 07 – CAI/IFG – 04/05/2017)

Os relatos confirmam o entendimento de que a avaliação interna pode ser considerada um “organizador qualificado”, ao proporcionar o conhecimento das pessoas, das instituições e práticas curriculares, induzindo o movimento de melhoria da qualidade da formação inicial de professores.

EFEITOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA CONSCIENTIZAÇÃO DAS FRAGILIDADES

Considerando que o objetivo prioritário da avaliação externa é a melhoria das instituições,

[...] então é fundamental que estas se autocritiquem, que procurem descobrir, com transparência, seus pontos fortes e fracos e, nesse contexto, a autoavaliação é essencial. (VERHINE; FREITAS, 2012, p. 36)

A identificação das fragilidades foi apontada nos relatos dos entrevistados portugueses e brasileiros como efeito positivo da avaliação externa, que já eram conhecidas pelos processos de autoavaliação, mas é destacado que os Relatórios de Avaliação Externa promoveram “uma sensibilização da necessidade de facto de as melhorar”, de superar essas fragilidades.

Os resultados chamaram atenção para as fragilidades existentes, reais, e que impulsionou uma vontade de melhorar e, portanto, havia coisas que nós tínhamos consciência, mas não havia condições muito favoráveis para as alterar e houve uma sensibilização da necessidade de facto de as melhorar. (Entrevista nº 01 – CME/ULM – 09/03/2017)

No caso do Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da ULisboa, diferentemente dos demais cursos, foi obtida acreditação com condições, “com várias recomendações” para a oferta apenas do Ensino de História, em conformidade com o Decreto-Lei n. 79, de 14 de maio de 2014 (PORTUGAL, 2014).

O facto é que a Agência acreditou o curso durante mais um tempo, mas ele já estava ferido de não morte, mas de intensão. É porque a Geografia foi a primeira a dar o passo para se separar da História. [...] Isso para lhe dizer que nós tivemos várias recomendações, contratação de mais docentes, publicações internacionais e nacionais, e uma agilização do currículo. (Entrevista nº 02 – ULH – 11/07/2017)

Esse curso passou por transformações profundas, ainda no decorrer do processo de avaliação externa em 2015,

sendo que as fragilidades identificadas terão que ser superadas com o apoio dos processos de avaliação interna no prazo de até três anos, quando o curso passará por uma nova avaliação externa.

AVALIAÇÃO EXTERNA COMO MOMENTO DE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES

Partiu-se da consideração de que os efeitos da avaliação externa podem fortalecer a função formativa da “avaliação para fins educacionais”, ao fornecer informações para a tomada de decisão no nível da instituição ou de um curso (DIAS SOBRINHO, 2003).

Assim, ao serem inquiridos sobre se já houve decisão para questionar e propor soluções alternativas ao atual modelo da formação inicial de professores, o qual atende às orientações da Declaração de Bolonha (1999), os diretores e coordenadores de curso portugueses divergiram no que se refere à reflexão sobre o aumento do tempo da formação com vistas a melhorar as práticas curriculares:

Exatamente, portanto, estamos na fase de pensar, e quando é nós, é a Biologia, Geologia, a Física, Matemática e Educação Física. [...] E, portanto, estamos a visitar os documentos, de Bolonha, primeiros documentos sobre a proposta para a criação do próprio mestrado em ensino, e que eram extremamente interessantes. (Entrevista nº 02 – ULBG – 23/03/2017)

Está tudo mal, nós temos professores com vínculos precários há quinze, vinte anos. Com vínculo precário. Portanto, ora... é isso que está mal, não é a formação ser em dois anos, é o modo como está pensado o esquema de indução profissional, que eu acho que está bem pensado, mas na prática não funciona. Acho que é suficiente dois anos. (Entrevista nº 01 – UMIE – 23/05/2017)

Há a necessidade de se criarem mecanismos de participação interna e formas de discussão e reflexão sobre o processo de avaliação externa, tanto nos cursos de Portugal como nos do Brasil, com vistas a promover uma avaliação pluralista e contextualizada (VERHINE; FREITAS, 2012). O relato a seguir revela os momentos de “reflexão interna” sobre

as práticas curriculares, por meio do diálogo com a avaliação externa que os “obrigou a pensar em conjunto”.

Sou a primeira a dizer, obrigou-me a pensar. Portanto, eu acho que isto é ótimo. E, hoje eu acho que os cursos têm muito mais qualidade. E, não só isto, não só por obrigar a pensar, obrigou-nos a pensar em conjunto, que é muito bom. Portanto, não é só a minha unidade curricular que interessa, se calhar é o conjunto, a articulação. (Entrevista nº 02 – ULBG – 23/03/2017)

Entende-se que, para responder às necessidades de autonomia das IES e de responsabilização e prestação de contas à sociedade, os sistemas de avaliação da educação superior de Portugal e do Brasil semelhantemente têm utilizado a avaliação externa como complemento da avaliação interna, promovendo o surgimento de espaços reflexivos no interior das instituições.

No entanto, os diretores e coordenadores de curso portugueses associam os espaços reflexivos às atividades burocráticas e tecnicistas, confirmando a concepção de avaliação que tem por objeto a qualidade do desempenho (PORTUGAL, 2007a), reforçando as características instrumentais numa visão economicista presentes no Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior Portuguesa (BERTOLIN, 2009).

Eu acho essencialmente que o momento da avaliação foi um momento de reflexão interna, propriamente, pronto. O facto de nós estarmos a preparar os documentos e nós fizemos um trabalho em equipa, ou seja, eram vários cursos do mesmo perfil. E, portanto, nós trabalhamos muito em conjunto na leitura dos... porque os cursos têm todos a mesma estrutura. (Entrevista nº 04 – UMM – 26/05/2017)

Diferentemente, os coordenadores de curso brasileiros relacionam os espaços reflexivos à promoção dos valores democráticos e à valorização da identidade institucional pela avaliação externa.

A comissão de avaliação do INEP foi extremamente sensível aos aspectos de identidade do nosso curso e conseguiu transferir essas observações ao realizar o processo de desempenho no instrumento avaliativo. (Entrevista nº 04-A – IFG – 10/04/2017)

Tal compreensão vem confirmar a concepção de avaliação presente no *Instrumento de avaliação institucional externa* (BRASIL, 2014), que busca atender à diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade das instituições, reforçando as características democráticas numa visão pluralista sustentadas pelo Sinaes (BERTOLIN, 2009).

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DO CURRÍCULO

Lück (2012, p. 28) evidencia que a avaliação institucional deve estar a serviço da gestão educacional,

[...] uma vez que esta se constitui no trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços e recurso escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível.

Esta constatação está presente na fala deste coordenador:

Considero um processo importante, pois pode se constituir um instrumento de melhoria dos cursos superiores, nas três dimensões avaliadas: corpo docente, dimensão pedagógica e infraestrutura. Entretanto, é preciso que essas dimensões avaliadas sejam trabalhadas pela gestão da IES de forma contínua, com o intuito de assegurar que as ações de melhoria dos cursos não se tornem foco da gestão apenas durante os períodos que antecedem a visita dos avaliadores. (Entrevista nº 04-B – IFG – 10/04/2017)

É neste sentido que a avaliação institucional deve garantir que as “dimensões avaliadas sejam trabalhadas pela gestão da IES de forma contínua”, como exigência para que os estudantes tenham experiências acadêmicas de qualidade e como promoção da “educação superior como bem público”.

Aspectos [avaliados] deixaram exposto, inicialmente, as fragilidades e potencialidades que cada curso tinha. No entanto, o Sinaes aponta para uma nova concepção da avaliação referente à melhoria da qualidade da educação, buscando elementos linkados à educação superior como bem público. (Entrevista nº 06 – IFM – 01/05/2017)

Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 824), “na qualidade de instrumento de aprofundamento da educação como bem público e social, a avaliação deve estar a serviço da consolidação dos valores democráticos”, ultrapassando os aspectos técnicos com vistas à valorização das políticas institucionais que tenham pertinência e relevância social, ou seja,

[...] os esforços institucionais no sentido do cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 825)

O relato do diretor do Curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da UMinho revela a dificuldade de ultrapassar os aspectos técnicos na avaliação externa, o que fortalece a gestão do currículo com viés tecnicista.

Pelo ao menos aqui a parte do ensino humanístico, artístico, tem desaparecido, bem como a formação deontológica, ética deontológica. A formação pura e simplesmente foi encurtada e eu não compreendo, que é outra perplexidade que eu tenho, não compreendo como a Agência não obriga, ou não recomenda, ou não exige uma UC de ética e deontologia profissional, quando essa obrigatoriedade de formação no futuro professor está em toda parte do articulado do Decreto-Lei [nº 79/2014] que regula isto. (Entrevista nº 03 – UMF – 25/05/2017)

Quanto aos aspectos negativos levantados pelos Relatórios de Avaliação Externa, destacamos que as entrevistas com os diretores e coordenadores de curso portugueses e brasileiros indicaram as semelhanças dos contextos quanto à importância da relação entre avaliação institucional e gestão do currículo, como forma de viabilizar as mudanças nas práticas curriculares (ver quadros 1 e 2).

Cada seminário tinha dois módulos, imagina... e cada módulo fazia quase uma unidade curricular. E, portanto, essa observação permitiu sensibilizar os docentes para a necessidade de introduzir reajustes, e... eu creio que de facto estamos num bom caminho e há uma evolução positiva. (Entrevista nº 01 – CME/ULM – 09/03/2017)

Há aspeto que foi alterado, há mais do que um até, por exemplo, as necessidades educativas especiais. Já há, neste momento, uma unidade curricular no novo plano de estudos, sobre inclusão e necessidades educativas especiais do domínio cognitivo e motor. (Entrevista nº 01 – UMIE – 23/05/2017)

Como houve poucas recomendações e avaliações negativas, temos poucos subsídios e direcionamentos os quais devemos investir. Mas sobre os pontos apontados, procuramos investir na ampliação do uso de tecnologias, assim como acompanhar as implementações das ações registradas no PDI. (Entrevista nº 05 – IFF – 11/04/2017)

Alguns aspectos negativos assinalados e algumas recomendações presentes nos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa têm promovido o aprimoramento da relação entre avaliação institucional e gestão do currículo, como forma de viabilizar mudanças nas práticas curriculares. Entretanto, identificou-se que a predominância dos aspectos positivos tem reforçado os currículos tanto dos cursos portugueses como dos brasileiros, dando “poucos subsídios e direcionamentos” que possam promover alterações estruturais nos currículos da formação inicial de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados recolhidos nas entrevistas com os diretores e coordenadores de curso portugueses e brasileiros validaram a hipótese inicial construída a partir da análise documental dos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa, pois a predominância das avaliações positivas não tem oportunizado que as avaliações negativas promovam efetivas mudanças curriculares.

No estudo comparado entre Portugal e Brasil, os resultados ressaltam as semelhanças e diferenças identificadas nos contextos dos sistemas de avaliação da educação superior dos dois países.

Quanto às semelhanças dos contextos, os resultados indicaram que o processo de avaliação externa tem estruturado

estratégias que reforçam os currículos da formação inicial de professores, seja nos Cursos de Mestrado em Ensino em Portugal ou nos Cursos de Licenciatura no Brasil, pois os Relatórios das Comissões de Avaliação Externa têm destacado os aspectos positivos e os pontos fortes dos cursos, influenciando os currículos ao reforçar concepções e práticas curriculares atuais.

Com relação às diferenças dos contextos, ressalta-se que o processo de avaliação externa dos cursos de formação inicial de professores em Portugal configurou-se, predominantemente, como “avaliação para regulação”, com características instrumentais numa visão economicista, enquanto o processo de avaliação externa dos cursos de formação inicial de professores no Brasil destacou-se, de um modo geral, como “avaliação para fins educacionais”, com características democráticas numa visão pluralista.

Para responder à questão de estudo, afirmamos que o processo de avaliação externa no Brasil, ao priorizar nos instrumentos avaliativos indicadores qualitativos com função formativa para “traçar um panorama da qualidade”, tem provocado efeitos relacionados à diversificação da formação inicial de professores, ao adotar estratégias políticas que valorizam as identidades institucionais, promovendo o aprimoramento dos processos de regulação e supervisão da educação superior brasileira.

Em Portugal, o processo de avaliação externa da formação inicial de professores com foco em instrumentos avaliativos tecnicistas e burocráticos vinculados ao “sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”, ao priorizar indicadores quantitativos com função comparativa entre as instituições dos Estados-membros, tem provocado efeitos relacionados à padronização da formação inicial de professores, ao desconsiderar as estratégias políticas que valorizam as identidades institucionais, não promovendo o aprimoramento dos processos de regulação e supervisão da educação superior portuguesa.

Conclui-se que os processos de regulação e supervisão da educação superior, ao tomar como referência os resultados dos Relatórios das Comissões de Avaliação Externa que

valorizam as identidades institucionais, criam estratégias políticas com vistas a que a gestão institucional assuma a responsabilização e prestação de contas pela melhoria da qualidade da formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean Marie (Org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.
- BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.
- BISINOTO, Cynthia; ALMEIDA, Leandro S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na educação superior. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, jul./set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumento de avaliação institucional externa*. Subsídio os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno –CNE/CP, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.
- BURNS, Edgar. Developing email interview practices in qualitative research. *Sociological Research Online*, Guildford, Inglaterra, UK, v. 15, n. 4, p. 1-8, Nov. 2010. Disponível em: <<http://www.socresonline.org.uk/15/4/8.html>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha*, 19 de Junho de 1999. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs02_DeclaracaoBolonha.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

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

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

ESTEVES, Manuela. Professores: profissionalidade(s) a desenvolver. In: MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana M. Lunardi; MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto (Org.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. 1. ed. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. v. II, p. 141-154.

ESTRELA, Maria Teresa; VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 16, n. 1, p. 101-120, 2003.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016.

FREITAS, Antonio Alberto S. M. Avaliação da educação superior no Brasil e Portugal: homogeneização ou diferenciação? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 119-136, mar. 2012.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. 3. ed. Madrid: Morata, 2000.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução de Beth Honorato. Campinas, SP: Editoria da Unicamp, 2011.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LILLIS, Deirdre. Systematically evaluating the effectiveness of quality assurance programmes in leading to improvements in institutional performance. *Quality in Higher Education*, Dublin, Irlanda, v. 18, n. 1, p. 59-73, April 2012.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz N.; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LÜCK, Heloísa. *Perspectiva da avaliação institucional da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Série Cadernos de Gestão).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: MACDONALD, Barry; WALKER, Robert (Ed.). *Innovation, evaluation, research and the problem of control*. (SAFARI One). Norwich: Centre for Applied Research in Education, UEA, 1974. p. 36-48.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MCAULIFFE, Donna. Challenging methodological traditions: research by email. *The Qualitative Report*, Fort Lauderdale, Flórida, USA, v. 8, n. 1, p. 57-69, 2003.

MEHO, Lokman I. E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Silver Spring, Maryland, USA, v. 57, n. 10, p. 1284-1295, May 2006.

MERCOSUL. *Compromisso de Brasília – metas do plano trienal para o ano 2000*. Montevideo: SEM – Setor Educacional do Mercosul, 1998. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000598.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PACHECO, José Augusto. *Currículo, teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014.

PORTUGAL. Assembleia da República. *Lei n. 38, de 16 de agosto de 2007*. Aprova o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. Lisboa, 2007a.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Decreto-Lei n. 369, de 05 de novembro de 2007*. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos. Lisboa, 2007b.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n. 79, de 14 de maio de 2014*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa, 2014.

REGNAULT, Elisabeth. Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: PIRLS, PISA e Shanghai. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, n. 1, p. 13-40, jan./abr. 2014.

SELWYN, Neil; ROBSON, Kate. Using e-mail as a research tool. *Social Research Update*, Guildford, Inglaterra, UK, n. 21, summer 1998. Disponível em: <<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SILVA, Assis L. *Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SILVEIRA, Zuleide S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016.

SIMONS, Helen. *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata, 1999.

SOUSA-PEREIRA, Fátima; LEITE; Carlinda. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 440-466, maio/ago. 2016.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VERHINE, Robert E.; FREITAS, Antonio Alberto S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, SP, v. 3, n. 7, p. 16-39, jul./set. 2012.

Recebido em: 17 DEZEMBRO 2017

Aprovado para publicação em: 14 AGOSTO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

CONCEPÇÃO, TRAJETÓRIA E AVALIAÇÃO DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA^I

MARÍLIA MACORIN AZEVEDO^{II}

EMERSON FREIRE^{III}

RESUMO

A articulação da formação e da atuação docente à sua profissionalização tem sido um debate profícuo entre aqueles que têm atuado nos mestrados profissionais em educação e refletido sobre o alcance dessa modalidade de pós-graduação. O presente estudo foi concebido no contexto atual de implementação, consolidação e avaliação desses mestrados, contexto esse no qual os autores deste artigo estão inseridos. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento quantitativo e qualitativo quanto ao programa do qual participam, os autores fazem a caracterização não só dos mestrandos, mas também da natureza dos resultados obtidos com as primeiras dissertações concluídas, apresentando desafios e possibilidades.

^I Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-8126-9615>; suelissbatista@uol.com.br

^{II} Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), São Paulo-SP, Brasil; marilia.azevedo@fatec.sp.gov.br

^{III} Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-5449-2002>; freire.emerson@uol.com.br

PALAVRAS-CHAVE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA • PÓS-GRADUAÇÃO • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

CONCEPCIÓN, TRAYECTORIA Y EVALUACIÓN DE UNA MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

RESUMEN

La articulación de la formación y la actuación docente a su profesionalización ha sido un debate proficuo entre aquellos que han actuado en las maestrías profesionales en educación y han reflexionado sobre el alcance de esa modalidad de postgrado. El presente estudio fue concebido en el actual contexto de implementación, consolidación y evaluación de tales maestrías, contexto en el que los autores de este artículo están insertados. A partir de una investigación bibliográfica, documental y de relevamiento cuantitativo y cualitativo en lo que concierne al programa en el que participan, los autores caracterizan no solo a los alumnos del curso, sino también a la naturaleza de los resultados obtenidos con las primeras disertaciones concluidas, presentando desafíos y posibilidades.

PALABRAS CLAVE MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN • EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA • POSTGRADO • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

DESIGN, TRAJECTORY AND EVALUATION OF A MASTERS IN EDUCATION

ABSTRACT

Linking teacher training and practice to professionalism has been a fruitful discussion among those who have contributed to the development of professional masters in education and reflected on the scope of this type of post-graduation. This study was designed in the current context of implementation, consolidation and evaluation of these master's programs, in which the authors of this article are involved. Based on bibliographical and documentary research, as well as on the quantitative and qualitative survey of the programs they participate in, these authors aim to characterize not only the master students themselves, but also the nature of the results obtained in the first dissertations on the subject, by presenting challenges and possibilities.

KEYWORDS PROFESSIONAL MASTER'S DEGREES IN EDUCATION • PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION • GRADUATE STUDIES • EVALUATION OF EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Os mestrados profissionais trazem para a pós-graduação desafios relativos à natureza e objetivos da pesquisa e também ao que se entende como profissionalização. É mediante algo conflitante como essa categoria de mestrado que são confrontadas as convicções dos pesquisadores, dos programas de pós-graduação, as concepções que opõem e hierarquizam a formação propedêutica e a formação profissional, a teoria e a prática e a pesquisa e a prática docente. Nesse sentido, o embate para definir, implementar e consolidar os mestrados profissionais também diz respeito à maneira como a pós-graduação em geral tem sido pensada, colocando, muitas vezes, a dimensão acadêmica como distante do mundo do trabalho, das práticas profissionais e da produção técnica.

O Ministério da Educação (MEC), em portaria específica, proclama que, entre os objetivos dos mestrados profissionais, está a promoção da “articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas”, a melhora da “eficácia e [d]a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas

e geração e aplicação de processos de inovação apropriados” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, 2009, p. 21). A área de educação, na oferta dos mestrados profissionais, apresenta especificidades que dialogam com os objetivos propostos para essa modalidade de pós-graduação, contribuindo com a sua construção a partir das trajetórias desses programas.

Quando a discussão se volta para os mestrados profissionais em educação (MPE), esse aspecto ganha contornos específicos para a formação e atuação docente, como considera Fischer (2005) ao associá-los com a modalidade acadêmica de mestrados não necessariamente vinculados à produção técnica ou tecnológica e à realidade profissional de seus ingressantes e egressos. Esse tipo de análise não deve levar à ideia de que os mestrados profissionais não tenham também seu caráter acadêmico e nem que os mestrados acadêmicos não tenham papel importante na formação de quadros profissionais. Analisando os mestrados profissionais como prática acadêmica, entende-se que o desafio é pensar por inclusão qualificada e não por exclusão.

É necessário que esses programas estejam atentos aos critérios de seleção para ingresso de seus mestrandos e a como se realiza a interlocução com seus egressos, no sentido de compreender e avaliar a viabilidade das possíveis intervenções concebidas nos trabalhos de conclusão do curso como aspecto fundamental de uma pós-graduação na modalidade profissional. Na ponta do processo, alguns mestrados profissionais em educação têm realizado estudos para saber como os ingressantes e egressos desses cursos percebem a articulação entre a pesquisa realizada e a sua prática profissional. Isso é possível perceber na publicação de dossiês temáticos em revistas da área de educação a partir de 2016 (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016; SOUSA; PLACCO, 2016; FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Os autores deste estudo são docentes pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e se propõem, neste artigo, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de dados quantitativos,

a contribuir com esse debate, considerando a especificidade da concepção e trajetória desse programa de pós-graduação na modalidade profissional. Acredita-se que é fundamental, no estágio em que os MPEs se encontram, adensar as discussões para um melhor delineamento da pesquisa nos mestrados profissionais, em suas concepções e no desenvolvimento de intervenções possíveis, e a vinculação desses mestrados com a atuação profissional dos seus egressos.

MESTRADOS PROFISSIONAIS E OS DESAFIOS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcados inicialmente por muitas controvérsias, impasses, resistências e desconfiças, os mestrados profissionais, e especificamente os MPEs, têm alcançado importante espaço nas políticas de pós-graduação (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017; CUNHA; AGRANIONIH, 2017).

A despeito de resistências, os mestrados profissionais acenam para uma compreensão mais integrada e ampla das relações entre pesquisa e profissionalização. No caso dos MPEs, essa compreensão recai sobre a formação docente, sobre o currículo, as políticas e programas educacionais. Como afirmam Romão e Mafrá (2016), as marcas distintivas desse tipo de pós-graduação são a pesquisa, a reflexão e a construção de inteligência sobre a formação profissional.

Fischer (2005), problematizando a formação acadêmica a partir do surgimento dos mestrados profissionais, aponta para aspectos dessa modalidade de pós-graduação em seu processo de implementação e consolidação, aspectos esses ainda não totalmente resolvidos. Ainda há debates relevantes no que diz respeito ao público-alvo dos mestrados profissionais, à natureza da produção resultante das pesquisas realizadas e à relevância social dessa produção no contexto amplo da profissionalização e do mundo do trabalho. O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), em documento produzido em 2013, declara que mestrados profissionais não são cursos não acadêmicos, já que existem principalmente nos espaços da academia (2013, p. 9). Uma das dificuldades é entender

que um mestrado profissional não objetiva colocar em questão os mestrados acadêmicos, mas contribuir para dar um novo sentido para a profissionalização como algo relevante nas políticas de pós-graduação.

De qualquer forma, sem desconsiderar as diretrizes educacionais, mas incorporando-as à sua maneira, os programas de pós-graduação que oferecem os MPEs têm caminhado na direção de construir a sua identidade como espaços de formação do profissional-educador-pesquisador para atuar nos processos educativos (FORPRED, 2013; CUNHA; AGRANIONI, 2017).

A construção dessa identidade passa inevitavelmente pela discussão em torno do conteúdo das dissertações desenvolvidas no contexto desses mestrados. O trabalho de conclusão de um mestrado profissional foi normatizado pela Capes na Portaria n. 17, de 2009. Esse documento prevê a elaboração desses trabalhos considerando uma multiplicidade de formatos, como dissertações, artigos, patentes, projetos técnicos, desenvolvimento de aplicativos, materiais didáticos e instrucionais, entre outros (CAPES, 2009, p. 21).

Analisando a documentação que inaugura os mestrados profissionais, Romão e Mafrá (2016) ainda consideram que não se associa diretamente setor produtivo com mundo do trabalho, havendo nuances que precisam ser matizadas nos MPEs, e, nesse sentido, a natureza do “produto” resultante não é idêntica à dos mestrados profissionais de qualquer outra área (ALMEIDA, 2016), sendo necessário considerar a especificidade da área de educação. Hetkowski e Dantas (2016), procurando enquadrar essas diretrizes aos MPEs, afirmam que é possível construir trabalhos de conclusão desses mestrados de forma a contemplar a realidade educacional, envolvendo professores, alunos e comunidade.

Assim, André e Princepe (2017) defendem que, nos MPEs, é fundamental que o profissional da educação seja um pesquisador da sua prática, estando toda a formação orientada para a pesquisa promotora da reflexão crítica dessa prática profissional. Com argumentos dessa natureza, outros autores envolvidos com Programas de MPEs delineiam a identidade desses mestrados não como oposição ao acadêmico, mas

como posse de um efetivo compromisso e vínculo com os espaços e as trajetórias profissionais de seus mestrandos. Esse compromisso e vínculo com a profissionalização e a formação permanente desses profissionais da educação é que dão contornos aos MPEs na perspectiva da formação de professores reflexivos, pesquisadores e intelectuais críticos (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017).

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Peterossi e Menino (2017) afirmam que, na tendência de agrupar todos os professores e de tentar criar uma identidade profissional comum, deixa-se de perceber o que é próprio da formação e da atuação do docente do ensino técnico. Essa especificidade não pode ser tratada simplesmente a partir de propostas de estratégias, práticas dissociadas de uma reflexão mais ampla sobre as políticas educacionais. Também não pode ser tratada apenas de maneira generalista, que é capaz de provocar problematizações, mas não aproximações do cotidiano de formação e atuação desses docentes.

Para Machado (2011), essa especificidade que se inscreve na heterogeneidade de natureza institucional, situacional e de trajetória profissional dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) precisa ser levada em conta pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas a esses docentes.

O Ceeteps oferece desde 2014 o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cujo objetivo é buscar uma efetiva interferência na realidade da EPT por meio do processo de formação de professores e gestores e do desenvolvimento na área. Como lócus privilegiado deste estudo, passamos a detalhar e discutir aspectos importantes da concepção, trajetória e primeiros resultados desse Programa.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEETEPS

O Ceeteps é uma autarquia do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 escolas técnicas (Etecs) e 68 faculdades de tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. As Etecs atendem mais de 211 mil estudantes nos ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio, com 139 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, *on-line*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Fatecs têm mais de 80 mil alunos matriculados em 73 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (CEETEPS, 2017).

Um mestrado profissional com enfoque em EPT vai ao encontro do escopo e da vocação da instituição, que busca o conhecimento associado à profissionalização como não meramente instrumental. O Programa em questão vem de uma experiência acumulada da instituição num Programa anterior, credenciado em 2002, com o enfoque em Tecnologia, Gestão, Desenvolvimento e Formação Profissional. Passados dez anos dessa experiência, a instituição formou dois outros programas com especificidades mais delineadas: o Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos, na área de Engenharias III, e o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, na área de Educação (CEETEPS, 2013).

Esse Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja primeira turma ingressou em março de 2015, em seu projeto inicial, anunciou ter como objetivo buscar uma efetiva interferência na realidade da EPT por meio do processo de formação de

professores e gestores e do desenvolvimento de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Seu propósito é contribuir para que se esboce uma concepção de EPT que não seja apenas uma combinação da lógica do setor produtivo com práticas educativas e para que, sim, contemple as dimensões socioculturais no contexto dos desafios da época atual. Daí sua área de concentração ser Educação e Trabalho (CEETEPS, 2013).

Contando com um quadro de cerca de 13.000 professores e 5.000 funcionários acadêmicos e administrativos, egressos ao longo dos seus 46 anos de existência, o Ceeteps apresenta uma demanda interna importante, cuja oferta de um MPE visa a atender. Mas há também demandas externas, como a necessária formação de formadores no ambiente de trabalho mediante as mudanças dos antigos conceitos de treinamento para os conceitos mais complexos de educação corporativa e organizacional. O MPE oferecido pelo Ceeteps também corrobora a sua inclusão societária, marcada por parcerias com outras instituições de educação profissional, como o Sistema S e a Rede Federal de EPT, além das parcerias com o setor produtivo. A formação dos tecnólogos docentes e a necessária problematização e inserção de novas tecnologias na educação estão no horizonte do MPE como cenário de pesquisa e de intervenção em que há a redefinição da EPT.

Desde seu início, com algumas alterações, o Programa se mantém com 12 professores permanentes, atuando em dedicação exclusiva, e um professor colaborador. Dentro de sua área de concentração, Educação e Trabalho, apresenta duas linhas de pesquisa intituladas *Formação do Formador e Gestão e Avaliação*. Três grupos de pesquisa norteiam a seleção dos candidatos. Esses grupos de pesquisa, formados por docentes e discentes do Programa, são intitulados *Políticas Públicas para Educação Profissional, Fundamentos e Práticas da Educação Profissional* e *Sistemas Gestores e Avaliação*. É importante destacar que, decorridos os três anos iniciais do Programa, a estruturação desses grupos passa por reformulação, abrindo caminhos para outros formatos e mesmo para a criação de outros grupos.

CARACTERIZAÇÃO DE CANDIDATOS E MESTRANDOS DO PROGRAMA DO CEETEPS (2015-2017)

Estando em curso a avaliação da Capes quanto aos MPEs, torna-se necessário compreender a construção da identidade desses mestrandos por meio de suas linhas de pesquisa, propostas curriculares e dos trabalhos finais de conclusão voltados para a atividade profissional dos mestrandos. Essa compreensão nem sempre está associada à temporalidade dessa avaliação, tendo os MPEs que construir sua identidade e se consolidarem de maneira articulada e ininterrupta.

Como ação de curto prazo, o projeto do Programa que ora analisamos prevê um processo de avaliação interna para “aferir o cumprimento das metas de produção acadêmica anual dos docentes e discentes em consonância com as exigências da Capes” (CEETEPS, 2013, p. 9).

O presente estudo faz parte desse esforço institucional visando não somente às importantes questões diretamente ligadas aos indicadores de produtividade, mas também à construção da identidade desse mestrado, que se dá também pelo seu processo de seleção dos candidatos e o perfil do mestrando que tem formado, bem como pela natureza dos projetos desenvolvidos e das dissertações concluídas.

Com esse objetivo, no primeiro semestre de 2017, foi realizada uma análise estatística utilizando-se dados coletados das fichas de inscrição dos candidatos ao Programa nos anos de 2015, 2016 e 2017. A ferramenta utilizada foi a análise estratificada, que investiga os dados em diferentes estratos. Os dados anuais foram coletados e analisados ano a ano e depois comparados levando em conta o período em questão e algumas dimensões consideradas importantes para esse esforço de autoavaliação. Essas dimensões se referem ao gênero, à faixa etária, à instituição onde o candidato fez a graduação e à sua atuação profissional. As informações para compreender essas dimensões foram coletadas e analisadas procurando-se fazer o contraponto entre inscritos e aprovados.

Analisando-se os três processos seletivos consecutivos, observa-se um número crescente de inscritos para um universo de 25 vagas anuais (Tabela 1).

TABELA 1 - Quantidade de candidatos em todas as etapas do processo seletivo

CANDIDATOS	2015	2016	2017
Inscritos	73	105	122
Deferidos	54	75	89
Aprovados	25	24	25

Fonte: Elaboração dos autores.

As inscrições indeferidas se devem a diversos fatores de natureza documental. Mas a exigência da certificação em inglês tem sido um fator decisivo de indeferimento, na medida em que essa certificação é um dos pré-requisitos para a realização da inscrição. Cerca de 60% dos candidatos têm suas inscrições indeferidas por não conseguirem comprovar a proficiência no inglês. Uma outra barreira para os candidatos depois de deferidas as inscrições é a prova de português eliminatória, na qual ficaram reprovados nesse período cerca de 50% dos candidatos. A prova, versando sobre a temática da educação profissional e tecnológica, busca avaliar a capacidade do candidato em compreender um texto e desenvolver argumentação coerente e coesa diante do que é apresentado como proposta de leitura e escrita.

Ao longo desses três anos de processo seletivo, verificou-se a predominância de mulheres tanto entre os inscritos quanto entre os aprovados. Analisando-se os dados de faixa etária das inscrições deferidas, observa-se uma concentração de candidatos entre 30 e 50 anos, com destaque para o ano de 2017, quando houve maior incidência de candidatos entre 30 e 40 anos. Pode-se perceber, pelos dados obtidos e analisados, que candidatos com mais de 60 anos participaram dos processos de 2016 e 2017, porém sem aprovação. No ano de 2015, primeiro processo seletivo do programa, observou-se uma maior incidência de candidatos aprovados na faixa etária de 40 e 50 anos. Candidatos com faixa etária entre 30 e 40 anos se destacaram nos três processos seletivos entre os aprovados em 2017.

Ao analisar os dados relativos à instituição em que os inscritos e aprovados fizeram o seu curso de graduação, percebe-se a incidência de egressos de universidades particulares.

Egressos da Universidade de São Paulo (USP), das Fatecs e de faculdades particulares aparecem em menor número em todos os momentos dos processos de seleção ao longo desses primeiros três anos.

Uma leitura inicial das fichas de inscrição dos candidatos inscritos e aprovados permitiu criar categorias associadas ao seu exercício profissional. Assim, aparecem na análise docentes, empresários, coordenadores(as) e diretores(as) de unidades escolares, funcionários(as) da administração do Ceeteps e categorias profissionais diversas, como analistas de sistemas, bibliotecários(as) e advogados(as), que foram enquadradas como *outros* para fins de levantamento e análise estatística.

Entre os inscritos deferidos no período de 2015 a 2017, tivemos a presença de 164 docentes em um universo de 218 inscritos, o que equivale a 75% das inscrições. A categoria *docentes* é a única que tem crescido ininterruptamente em termos de número de inscrições. Seguindo a mesma tendência, entre os candidatos aprovados, também há incidência maior de docentes, como era de se esperar pelas características do Programa e da trajetória da instituição. Podemos inferir que a profissão docente tem obtido um destaque significativo em relação a profissões gerenciais e administrativas. Também se observou um leve destaque dos candidatos que estavam exercendo funções administrativas no Ceeteps. Quando se analisa a atuação profissional dos candidatos que atuam na administração central do Ceeteps, percebe-se também a incidência de professores que são deslocados para exercer esse tipo de função. Dos 74 aprovados entre 2015 e 2017, 48 são docentes, 4 deles atuando como coordenadores e/ou diretores de unidades escolares do Ceeteps, 9 trabalhando na administração central da instituição e mais 13 aprovados enquadrados na categoria *outros*.

Parece-nos evidente que o acesso ao Programa por parte dos docentes se dá não somente pelo desempenho específico de cada candidato, da inscrição às etapas finais do processo, mas também pela necessidade de o Programa incorporar alunos que garantam maiores índices de produtividade (acadêmica). Essa é uma das contradições dos mestrados

profissionais interessante de se observar, na medida em que a avaliação da Capes recai muito sobre a produção de artigos em revistas com bom *Qualis*. Esse critério de avaliação acaba se refletindo no processo de seleção dos candidatos que já mostram um bom desempenho acadêmico ou têm condições de vir a tê-lo, lembrando que faz parte das etapas finais do processo de seleção a análise do projeto e do currículo Lattes do candidato, não sendo aceitos outros formatos de currículo.

Percebe-se, assim, a prevalência dos candidatos que atuam especificamente na área de educação. Detalhando um pouco mais esses dados, nota-se que, na categoria *outros*, aparecem mestrandos que fazem parte do corpo técnico-administrativo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus SP, totalizando quatro funcionários alocados em áreas diversas. Se olharmos para esses dados procurando a área de atuação, sendo os indivíduos docentes ou não, percebemos que, entre os 74 aprovados de 2015 a 2017, 56 atuam na área de educação em instituições públicas e privadas, em cargos de docência ou técnico-administrativos, perfazendo quase 76% dos mestrandos.

Isso significa que, embora o público-alvo definido no projeto do Programa também incluía indivíduos atuando em contextos de treinamento para as demandas atuais de educação corporativa e organizacional, esse contingente ainda é bastante tímido nos três anos iniciais de seleção de candidatos. Mestrandos oriundos de instituições públicas ou privadas não vinculadas à educação totalizaram 15 num universo de 74 aprovados. Esse resultado é muito próximo quando se analisa o universo de candidatos inscritos, denotando que essa demanda externa à área específica da educação em geral, mas muito vinculada à história do Ceeteps enquanto instituição de educação profissional, necessita de estudos e intervenções. É preciso compreender, por um lado, como o setor produtivo e o mundo corporativo têm se posicionado em relação à oferta dos mestrandos profissionais. Em contrapartida, verificamos, em outras instituições que oferecem esse tipo de pós-graduação, a busca de parcerias com instituições privadas e públicas visando a atender funcionários da área técnico-administrativa dessas instituições. Essa é uma intervenção possível quando se pensa no contexto de um

mestrado profissional estreitamente vinculado à educação profissional e tecnológica.

Candidatos oriundos de universidades (públicas ou privadas) têm desempenho melhor que os oriundos de outras instituições. A prova escrita, sendo eliminatória, potencializa esse indicador ao selecionar candidatos com formação de leitura e escrita mais acadêmica e que não subsumam esse tipo de formação à educação estritamente técnica. A presença de profissionais formados pelas Fatecs nos leva a um dado interessante quanto à procura de tecnólogos (docentes ou não). Verificando os dados dos candidatos aprovados no período em questão, identificamos a presença de 14 tecnólogos, sendo, entre esses, sete formados pelo Ceeteps. Embora em seu projeto o Programa mencione o necessário atendimento a uma demanda interna, que é o prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação de seus egressos tecnólogos, a maior parte dos interessados e aprovados no processo de seleção são de universidades e faculdades privadas, o que aponta para reflexões que podem gerar estudos futuros, tais como a relevância da pesquisa na formação do tecnólogo e/ou o incentivo para a continuidade de estudos de pós-graduação *stricto sensu* pelas instituições em que atuam, inclusive considerando estratégias e oportunidades de formação continuada criadas pelo próprio Ceeteps.

Algo que se observa entre os candidatos aprovados é que há uma variedade de formações iniciais não vinculadas a cursos de licenciatura, o que torna esse mestrado um espaço de formação para esses docentes tecnólogos ou bacharéis. Entre os 74 aprovados, apenas 11 candidatos declararam ter realizado curso de licenciatura, o que caracteriza a maioria desses docentes mestrandos como indivíduos que têm no programa em tela a oportunidade de aprofundar e até iniciar de maneira mais sistemática os seus estudos sobre a área de educação e especificamente da educação profissional.

DISSERTAÇÕES DA PRIMEIRA TURMA DE EGRESSOS (2015)

Da primeira turma do Programa, entre os 23 egressos, 14 são docentes e funcionários técnico-administrativos vinculados

ao Ceeteps. Essa vinculação profissional e institucional, que é uma tendência comum e até desejada para os MPES, inevitavelmente se reflete nos trabalhos de conclusão no formato de dissertações. A experiência desse MPE mostra que o caráter profissional não se dá pelo formato do trabalho de conclusão. A predominância da formação dos profissionais da educação, o conhecimento, o reconhecimento dessa predominância e o constante entrelaçamento entre a vinculação profissional e a natureza da pesquisa produzida são as marcas distintivas de um MPE e não necessariamente o formato do trabalho de conclusão ou a visão pragmática da intervenção resultante da pesquisa. Concordamos com Nogueira, Neres e Brito (2016) quando afirmam que a intervenção decorrente da formação no MPE se refere muito mais ao processo de formação de professores pesquisadores que retornam para suas unidades escolares de maneira diferenciada, tendo construído uma visão ampliada da sua prática, da instituição escolar e de tudo aquilo que a ela se refere, tais como as questões relativas às políticas educacionais e curriculares, aos desafios da gestão e da avaliação escolar, tudo isso aliado à dimensão teórico-prática da formação e da prática docente.

Entre os egressos dessa primeira turma que são docentes do Ceeteps, verificou-se que dez atuam em escolas técnicas e dois, em Fatecs. Os docentes de outras instituições são oriundos do Sistema S, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Universidade Paulista (Unip). Entre os não docentes, há aqueles vinculados a funções administrativas em ambiente educacional (três), em órgão de pesquisa (um), e no mundo corporativo (três).

Dentre as 23 dissertações defendidas, dado que ocorreram duas desistências, 14 encontram-se na linha de *Formação do Formador*, enquanto nove na de *Gestão e Avaliação*. Em função da amplitude dessas linhas, é interessante observar a diversidade dos trabalhos, que acabam mais bem compreendidos a partir dos respectivos grupos de pesquisas constituídos, observando-se uma concentração de trabalhos alinhados ao grupo de *Fundamentos e Práticas da Educação Profissional*. Existindo, como já foi demonstrado, a predominância de docentes, observou-se

que a maioria deles desenvolveu temáticas direcionadas ao ensino técnico (dez dissertações), havendo também grande número de trabalhos voltados especificamente ao ensino tecnológico (sete dissertações). Os demais estudos versaram sobre temas diversos, como: educação corporativa (SILVA JR., 2017; SILVEIRA PINTO, 2017), parcerias estratégicas entre empresa e escola técnica (SILVA, 2017), formação profissional no ensino superior (ANTAS, 2017), comunidades de práticas de professores (DOMINGUES, 2017) e práticas docentes na rede pública estadual de ensino (RUFINO, 2017).

De qualquer forma, mesmo entre os não docentes, a ênfase da temática das dissertações foi sobre a educação técnica ou tecnológica em contextos escolares, totalizando, então, 21 dissertações com contribuições nesse assunto. Considerando que a maioria dos mestrados são docentes vinculados à EPT, a maioria dos trabalhos tratou de questões relativas ao ensino nas unidades escolares do Ceeteps, aparecendo também trabalhos que apresentam e discutem concepções e práticas educativas em instituições como o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (BRAGA, 2017; GONÇALVES, 2017), IFSP (OLIVEIRA, 2017b), Unip (ANTAS, 2017) e escola estadual de ensino fundamental (RUFINO, 2017).

Há múltiplas possibilidades de analisar as dissertações concluídas pelos mestrados da turma de 2015. Uma outra maneira de compreender como foram concebidas é perceber como a maioria delas estabelece discussões e propostas teórico-práticas para o universo da EPT enquanto política educacional específica, exigindo estratégias próprias de gestão e avaliação, além dos estudos permanentes sobre educação, trabalho e tecnologia. Dessa percepção, é possível destacar dissertações que abordam a necessária profissionalização docente como um processo dinâmico entre formação e exercício profissional (PEDRETTI, 2017; RIBEIRO, 2017; RUFINO, 2017), a gestão educacional (TRAMONTE, 2017; CROCE, 2017), as políticas institucionais (ARCANJO, 2017), a compreensão do fenômeno da evasão (CARBONARI, 2017; FEITOZA, 2017), a problematização das concepções e práticas de ensino na EPT considerando estudos sobre egressos (MATA, 2016; OLIVEIRA, 2017b), a educação

integrada (TEIXEIRA, 2017), a relação com outros tipos de formação (MATOS, 2017), além daqueles trabalhos que analisam e propõem estratégias de ensino que possam ser transformadoras no universo escolar (OLIVEIRA, 2017a; ANTONINI, 2017; CILLI, 2017; DIAS, 2017; GONÇALVES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mestrados profissionais surgem com a expectativa de, num sentido amplo, ressignificar a EPT, associada historicamente a uma formação restrita e restritiva na perspectiva de uma oposição entre formação profissional e formação propedêutica. Essa ressignificação também se espera num sentido estrito quanto à formação dos docentes que atuam nas escolas técnicas e tecnológicas, na medida em que os mestrados profissionais se configuram como uma modalidade de pós-graduação em educação profissional.

No caso específico de um MPE com enfoque em educação profissional, há ainda o compromisso de contribuir com a verticalização dos estudos sobre a profissionalização num contexto amplo das relações entre educação, trabalho e tecnologia.

Há que se discutir e estudar a visão superficial de que o profissional capacitado para atuar no mundo do trabalho está preparado para a docência simplesmente por dominar conteúdos técnicos. A formação técnica e profissional de um candidato à docência como principal fator de sua inserção na escola implica uma visão muito simplificada do que é o universo escolar e de qual é o papel do docente nesse universo. Também não é possível ignorar que inúmeros profissionais das mais diversas áreas atuam na docência sem que tenham passado por cursos de formação docente (TARDIF, 2000; SCHÖN, 2000). A ênfase exclusiva, e discutível, no notório saber (BRASIL, 2017) dos possíveis docentes para a EPT tem sido um fator controverso recorrente na história dessa modalidade de ensino.

Ignorar que os indivíduos e as organizações em situações e contextos não escolares desenvolvem concepções e estratégias de formação profissional também não nos faz avançar. Um programa de MPE numa instituição historicamente

vinculada à EPT coloca desafios específicos para o cenário da pós-graduação e é o que tentamos demonstrar ao longo deste estudo.

A formação profissional em contextos não escolares e a ênfase na formação técnica e tecnológica não faz desse Programa algo distanciado da formação docente, já que, como vimos, o atendimento à demanda interna prevista no seu projeto inicial tem sido a marca no processo de seleção dos candidatos e na elaboração das dissertações de seus egressos. Embora o Programa esteja aberto a docentes de outras instituições de EPT e a candidatos oriundos do setor produtivo, o que ocorre é que, seja pela vinculação institucional, seja pela temática das pesquisas e das dissertações de seus egressos, o atendimento a uma demanda interna tem proporcionado ao programa contribuir com a formação de professores, gestores e funcionários administrativos do Ceeteps.

Espera-se que este estudo possa potencializar o necessário intercâmbio e reconhecimento mútuo entre diferentes programas de MPEs, especialmente aqueles ainda poucos que têm enfoque em EPT. As diretrizes para os mestrados profissionais são importantes porque os regulamentam e traçam seus contornos, mas a produção e publicação de artigos relacionados às experiências institucionais singulares quanto a essa modalidade de pós-graduação contribuem não só para a divulgação do que tem sido feito, mas também para a construção coletiva desses mestrados em processo de implementação e consolidação.

Como um desdobramento deste estudo, é possível produzir e difundir o conhecimento e a valorização do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Ceeteps. No entanto, esse é, sobretudo, um exercício de autoavaliação a partir do levantamento e da reflexão sobre as concepções que nortearam a sua implementação diante das circunstâncias e possibilidades que se apresentam em sua trajetória nesses primeiros três anos de existência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. A. Produção de livros didáticos no mestrado profissional de História: relato de experiência a partir de uma disciplina da UFRB. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 221-248, jan./jun. 2016.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- ANTAS, A. G. *Formação e capacitação em propaganda e marketing*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- ANTONINI, R. E. D. *A camada narrativa do design de jogos no ensino gamificado: um experimento no âmbito do ensino profissional*. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- ARCANJO, C. R. O. *Projeto educacional das classes descentralizadas no atendimento à formação de demandas específicas: um estudo sobre a experiência do Centro Paula Souza*. 2017. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- BRAGA, A. B. R. *As competições de educação profissional: experiências do Senai São Paulo*. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- CAMPOS, M. A. T.; GUÉRIOS, E. Mestrado profissional e educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalização docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017.
- CARBONARI, H. O. *Análise da evasão nos cursos superiores de tecnologia de FATECs: um estudo baseado na medida de efetividade*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Proposta do programa do mestrado profissional em educação*. Unidade de Pós-graduação. São Paulo: Ceeteps, 2013.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Perfil e histórico*. 2017. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico/>>. Acesso em: 8 set. 2017.
- CILLI, T. L. B. *O design como saber transversal na formação profissional e tecnológica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Portaria normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009*. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2017.

CROCE, E. F. *A educação profissional empreendedora – estratégias de gestão no ensino técnico de nível médio com foco no empreendedorismo – estudo de caso*. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

CUNHA, C. M.; AGRANIONIH, N. T. Mestrado profissional em educação: teoria e prática de ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017.

DIAS, M. G. S. *Educação profissional: uma abordagem do inglês instrumental sintonizada com a proposta do curso técnico em turismo do Centro Paula Souza*. 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

DOMINGUES, I. *Formação docente em comunidades de prática: um estudo com professores de educação profissional e tecnológica de uma instituição educacional em São Paulo*. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

FEITOZA, A. S. *Fatores de evasão na Educação Profissional Tecnológica: um estudo baseado no olhar do aluno evadido*. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. MPes: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORPRED. *Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação*. Goiânia, 29 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_comissao_forpred_2013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017

GONÇALVES, M. B. *Work-based learning aplicado ao curso de aprendizagem industrial de assistente administrativo da Escola Senai “Antonio Ermírio de Moraes”*. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

HETKOWSKI, T. M.; DANIAS, T. R. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-104, set./dez. 2016.

MACHADO, L. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MATA, M. A. *Os egressos da educação profissional e tecnológica do eixo de gestão*

e negócios: relação entre tecnólogo e trabalho. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2016.

MATOS, S. *Bacharéis e tecnólogos da área de gerenciamento e administração graduados em instituições de ensino superior privadas em São Paulo*. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. de. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. *Revista da FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, G. B. *Educação a distância e aprendizagem significativa: o uso de organizadores prévios de memória em materiais instrucionais multimídia*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017a.

OLIVEIRA, S. R. *Empregabilidade, cidadania e juventude: um estudo sobre os egressos do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – Câmpus SP) entre 2011-2015*. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017b.

PEDRETTI, R. G. *A prática docente e a compreensão de textos na educação profissional: o letramento como suporte*. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. *A formação do formador*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 10).

RIBEIRO, T. M. M. *A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza*. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

ROMÃO, J. E.; MAFRA, J. F. Mestrado profissional: crônica de uma morte anunciada. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-23, abr./ago. 2016.

RUFINO, I. A. M. F. *O docente e os fatores para a escolha da escola de atuação: um estudo em unidades de ensino da Diretoria Regional Sul I da cidade de São Paulo*. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA JR., A. S. A. H. *A perspectiva dos policiais militares do Estado de São Paulo quanto à contribuição da Rede de Ensino a Distância da Secretaria Nacional de Segurança Pública para o seu desempenho profissional*. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

SILVA, L. F. *Parcerias educacionais como fator de transferência de tecnologia e conhecimento entre empresas e instituições de ensino: relato de experiência*. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

SILVEIRA PINTO, L. *Ações de treinamento para líderes de call center: um estudo de caso*. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

SOUSA, C. P. de; PLACCO, V. M. de. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

TEIXEIRA, L. L. *Ensino técnico integrado ao médio: contextualização histórica e desafios para a formação docente*. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

TRAMONTE, A. T. F. S. *Burocracia: a concepção gestora nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo*. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Ceeteps, São Paulo, 2017.

Recebido em: 17 OUTUBRO 2017

Aprovado para publicação em: 3 AGOSTO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

MARIA GORETI FARIAS MACHADO^I
MARIA BEATRIZ GOMES DA SILVA^{II}

RESUMO

O artigo é um recorte de pesquisa e analisa o processo da avaliação institucional em uma Coordenadoria Regional de Educação, buscando identificar a ocorrência, ou não, de mudanças durante e após a realização da avaliação diagnóstica instituída pelo Sistema Estadual de Avaliação Participativa, para a rede estadual de ensino gaúcha. As análises tiveram como fontes o banco de dados do sistema on-line da avaliação institucional, observação em formações realizadas para a implementação da política e entrevista com responsáveis pela elaboração do diagnóstico. Pode-se afirmar que, na instância analisada, os objetivos do sistema de avaliação e a dinâmica prevista para sua realização foram observados e mantidos, gerando conhecimentos e aprendizagens com potencial para qualificar as práticas institucionais.

^I Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS), Porto
Alegre-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5734-4977>;
mgoretimachado@gmail.com

^{II} Faculdade de Educação,
Universidade Federal do
Rio Grande do Sul (UFRGS),
Porto Alegre-RS, Brasil;
00003141@ufrgs.br

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO • PARTICIPAÇÃO • SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA.

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN UNA COORDINADORA REGIONAL DE EDUCACIÓN

RESUMEN

El artículo es un recorte de investigación y analiza el proceso de evaluación institucional en una Coordinadora Regional de Educación, buscando identificar la ocurrencia –o no–, de cambios durante y después de realizarse la evaluación diagnóstica instituida por el Sistema Estadual de Evaluación Participativa, para la red estadual de enseñanza del estado de Rio Grande do Sul. Las fuentes de los análisis fueron el banco de datos del sistema on-line de la evaluación institucional, observación en formaciones realizadas para implementar la política y entrevista con los responsables por la elaboración del diagnóstico. Se puede afirmar que, en la instancia analizada, los objetivos del sistema de evaluación y la dinámica prevista para su realización se observaron y mantuvieron, generando conocimientos y aprendizajes con potencial para cualificar las prácticas institucionales.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • COORDINADORA REGIONAL DE EDUCACIÓN • PARTICIPACIÓN • SISTEMA ESTADUAL DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.

INSTITUTIONAL ASSESSMENT OF A REGIONAL COORDINATION UNIT OF EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes findings from a broader research on the institutional assessment process of a Regional Coordination Unit of Education. It aims to identify if changes occurred during and after the completion of the diagnostic evaluation implemented by the State System of Participatory Evaluation for the state schools of Rio Grande do Sul. The sources of analysis were the online institutional assessment database, observations during trainings for the implementation of the policy, and interviews with people responsible for preparing the diagnosis. The results have shown that the assessment system objectives, as well as the dynamics involved in its completion, were observed and maintained, generating knowledge and learning able to qualify institutional practices.

KEYWORDS INSTITUTIONAL ASSESSMENT • REGIONAL COORDINATION UNIT OF EDUCATION • PARTICIPATION • STATE SYSTEM OF PARTICIPATORY EVALUATION.

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc) é o órgão central responsável pela implementação da política educacional do governo do Rio Grande do Sul (RS), e regionaliza tal política por meio de 30 unidades administrativas, denominadas, cada uma, Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Essas coordenadorias integram a estrutura da Seduc, juntamente com as escolas da rede estadual de ensino de suas respectivas jurisdições, tendo por atribuições: coordenar, orientar e supervisionar as escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da Secretaria.

Dentre essas políticas, em 2011 foi instituído o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap/RS),¹ que consiste em uma avaliação institucional, na qual as CRE, a Seduc e as escolas estaduais elaboraram diagnósticos qualitativos com o protagonismo dos servidores de cada instância e, em se tratando de escolas, também de seus Conselhos Escolares.

O Seap/RS foi concebido como um sistema de avaliação com foco na instituição e nos seus integrantes, envolvendo os processos organizacionais e individuais de desempenho dos

¹ Decreto Estadual n. 48.744/2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

profissionais da educação, avaliados anualmente com a participação de toda a comunidade escolar. Assim, cada instância da Seduc, CRE e escolas ficou comprometida com a avaliação institucional e, para tanto, teve que observar os passos e procedimentos que lhes competiam em relação ao diagnóstico, para que, ao final, o conjunto de informações obtidas sinalizasse outras políticas e ações necessárias à melhoria da rede.

No contexto do Seap/RS, em 2012, 2013 e 2014, as CRE, instâncias intermediárias da rede estadual de ensino, realizaram coletivamente o diagnóstico que incidiu sobre seis dimensões institucionais compostas, em seu conjunto, por 50 indicadores. O processo ocorreu de forma participativa e seus resultados foram inseridos num sistema *on-line* do Ministério da Educação (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – Simec/Seap). A política contou com a avaliação externa de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contratada para realizar, na qualidade de líder,² pesquisa englobando análise e avaliação de processos e resultados do diagnóstico do Seap. Tal atividade compreendeu o processo de formulação da política, os documentos de orientação, os procedimentos de implementação e os resultados das avaliações institucionais produzidas nas escolas estaduais, nas CRE e na Seduc. Os produtos da pesquisa e da avaliação constituíram-se em relatórios qualitativos e quantitativos do processo de implementação e dos resultados dos diagnósticos registrados de 2012 a 2014, contemplando também estudos de caso e a indicação de reformulações dos documentos orientadores de uma edição para outra.

A elaboração do diagnóstico realizado pelas escolas, CRE e Seduc contou com um conjunto de documentos orientadores para a avaliação institucional denominados *Cadernos de Avaliação* e organizados para cada uma das instâncias administrativas da Secretaria de Estado da Educação, totalizando um conjunto de quatro,³ a saber:

- Caderno n. 1 – Orientações para a elaboração da avaliação institucional;
- Caderno n. 2 – Roteiro para avaliação coletiva das dimensões institucional (*sic*) da escola;

2 A pesquisa contou com a participação de pesquisadores da Universidade de Passo Fundo, da Universidade Federal da Fronteira Sul e do Instituto Federal Farroupilha, campus Alegrete/RS.

3 Além de quatro cadernos institucionais, a avaliação instituída pelo Seap/RS também contempla cinco outros documentos denominados *Cadernos de Avaliação dos Membros do Magistério*, que não fazem parte deste estudo.

- Caderno n. 3 – Roteiro para avaliação coletiva das dimensões institucionais da Coordenadoria Regional de Educação;
- Caderno n. 4 – Roteiro para avaliação coletiva das dimensões institucionais da Seduc.

Este artigo trata da análise do processo de implementação do Seap/RS vivenciada no âmbito de uma CRE da região metropolitana de Porto Alegre/RS em 2012 e 2013 e resulta de uma pesquisa que teve como objetivos: identificar e analisar fatores institucionais e procedimentos que fortaleceram e/ou fragilizaram a realização do diagnóstico na CRE estudada; e identificar a ocorrência ou não de mudanças nas práticas da CRE, durante e após a realização do diagnóstico.

As análises consideraram as orientações contidas no Caderno n. 3 e o processo de realização do diagnóstico na CRE estudada, não levando em conta as orientações e o processo ocorrido nas escolas da jurisdição da referida CRE.

A pesquisa se justificou por constituir-se num recorte importante do processo de avaliação institucional participativa, no qual cada CRE tem, também, a responsabilidade de orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Seap/RS nas escolas estaduais de sua respectiva jurisdição. Além disso, permitiu detectar possíveis fragilidades no processo ocorrido em 2012 e 2013 e contribuir para aperfeiçoar a gestão da rede estadual de ensino, visando à melhoria da aprendizagem.

Para elaboração do diagnóstico das CRE, dentre as orientações contidas no Caderno de Avaliação n. 3, foram observadas três etapas distintas, conforme apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Etapas do diagnóstico

1ª etapa	Elaborado pelos coordenadores de setores da CRE	Análise das seis dimensões e indicadores quantitativos do Caderno n. 3
2ª etapa	Realizada pelos coordenadores de setor com seus respectivos coletivos	Reuniões dos coletivos dos setores. Conhecimento, discussão e posicionamento em relação ao diagnóstico preliminar. Escolha de coordenador e relator. Sistematização do trabalho. Escolha do representante para a comissão representativa de elaboração e acompanhamento da avaliação da CRE.
3ª etapa	Realizada pela comissão representativa de elaboração e acompanhamento da avaliação institucional da CRE	Debate por indicador. Inserção da pontuação e da justificativa no portal Seap. Envio da avaliação. Conclusão do processo.

Fonte: Elaboração dos autores com base em roteiro do Caderno de Avaliação n. 3 do Seap/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

As etapas representadas no Quadro 1 compreenderam, sinteticamente: diagnóstico preliminar elaborado pelos coordenadores de setores de trabalho da CRE por meio da análise das seis dimensões e indicadores quantitativos; discussão nos coletivos dos setores da CRE; e debate e tomada de decisões para o preenchimento e envio das informações no sistema informatizado.

Cada uma dessas etapas, contudo, exigiu dedicação e aprofundamento dos itens apresentados no instrumento de diagnóstico. O instrumento foi organizado por dimensões, cada uma com indicadores e descritores relacionados às ações esperadas por parte de cada CRE na implementação das políticas da Seduc, tanto no âmbito interno quanto junto às escolas de suas jurisdições. O Quadro 2 traz os itens contemplados nas seis dimensões (Caderno de Avaliação n. 3 do Seap/RS).

QUADRO 2 - Indicadores por dimensão

DIMENSÕES	NÚMERO DE INDICADORES
Gestão institucional	16
Espaço físico da instituição	4
Organização e ambiente de trabalho	4
Políticas para acesso, permanência e sucesso na escola	20
Formação dos profissionais da educação	2
Práticas pedagógicas e de avaliação	4

Fonte: Elaboração dos autores com base no Caderno de Avaliação n. 3 do Seap/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012).⁴

⁴ O Caderno n. 3, que orientou a elaboração do diagnóstico nas CRE em 2012 e 2013, foi alterado para nova edição em 2014 em relação aos descritores e número de indicadores por dimensão. Essas alterações resultaram de sugestões dos pesquisadores da UFRGS. Para este estudo utilizou-se a versão de 2012 do caderno.

A pontuação desses indicadores, considerando cada descritor, foi definida em uma escala de zero a cinco com a devida justificativa, havendo, também, a possibilidade de assinalar “não se aplica” quando o indicador/descritor não correspondesse às funções de cada CRE.

Todo o processo foi acompanhado por uma equipe de avaliação externa integrada por uma rede de pesquisadores vinculados a universidades públicas e comunitárias gaúchas, lideradas pela UFRGS. A pesquisa compreendeu a análise e a avaliação de processos e de resultados atinentes ao Seap/RS, abrangendo os documentos de orientação, os processos de formulação, os procedimentos de implementação e os resultados das avaliações institucionais produzidas nas escolas estaduais, nas sedes das Coordenadorias Regionais de Educação e na sede da Secretaria Estadual de Educação, durante o período em que o Seap foi realizado (2012-2014), sendo referenciada por vários estudiosos do tema. Esses referenciais, apontados na próxima seção, são convergentes quanto à necessidade do planejamento participativo e da avaliação como elementos que fortalecem a gestão democrática nos sistemas de ensino, desde seus órgãos dirigentes até suas escolas.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Analizada por Belloni (1999, p. 32, 38) com potencial para tornar-se “instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais”, a avaliação institucional, “se destina à avaliação de políticas, de projetos, de instituições”, tendo como objeto de análise o desempenho de uma instituição, por estar focada nos seus processos de funcionamento e nos resultados que alcança. Assim, o objetivo de uma avaliação institucional é identificar fatores que interferem de modo positivo ou negativo no cumprimento das funções institucionais, indicando o que pode ser mantido e as mudanças que devem ocorrer, com vistas à finalidade maior que, no caso, é o aperfeiçoamento de seus serviços.

Outro ponto analisado pela mesma autora é o compromisso dos processos avaliativos com a democratização do

saber e, por consequência, da própria sociedade. Assim, segundo Belloni (1999, p. 36),

[...] é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade em uma sociedade realmente democrática.

Por ser global, isto é, por envolver todas as práticas, sujeitos e instâncias institucionais ou o conjunto de unidades de determinado sistema, a avaliação institucional se caracteriza como um processo capaz de produzir conhecimentos sobre os efeitos provocados pelas práticas da instituição avaliada. Tais conhecimentos costumam ser geradores de outros processos e tomadas de decisão, que, por sua vez, também serão objeto de futuras avaliações. Nessa perspectiva, a avaliação institucional torna-se uma prática contínua e regular, com forte potencial para produzir avanços em direção ao aperfeiçoamento dos serviços prestados por determinada instituição.

Discutindo o tema avaliação externa de escolas e sistemas e apoiado em Tomassia (2004), Horta Neto (2010, p. 86) distingue a avaliação de sistemas daquela que costuma ser aplicada cotidianamente por professores em seus alunos:

[...] um sistema de avaliação – que tem como principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os sistemas educacionais – é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional.

Destaca ainda o autor que o levantamento de dados inclui testes de rendimento escolar e aplicação de questionários, com o objetivo de identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, mas sem estabelecer uma relação de causa e efeito. Para ele, os dados servem para

[...] indicar quais as áreas que deveriam ser prioritárias para a intervenção dos governos e quais as iniciativas

políticas que deveriam ser tomadas, com o objetivo de promover melhorias no ensino. (HORTA NETO, 2010, p. 86)

No contexto da “gestão democrática do ensino público” – Inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) –, a avaliação institucional entra, ao lado de outros mecanismos como, por exemplo, o planejamento participativo, da qual é indissociável, com o objetivo de manter permanente o processo de reflexão sobre as políticas e práticas em andamento em diferentes períodos, visando a seus avanços ou até mesmo mudanças.

Ainda que a avaliação institucional seja considerada um mecanismo de regulação exercido por Estados sobre suas esferas administrativas e os sistemas de ensino e instituições que os compõem (OLIVEIRA; SILVA, 2007; BARROSO, 2005), existe consenso quando sua utilização visa a tomadas de decisões que fortaleçam a oferta educacional. Ou seja, para exercer seu papel de indutor de políticas, o Estado precisa, além de estabelecer objetivos e alocar recursos, ter uma política de acompanhamento da implementação das ações e do uso dos recursos que objetiva alcançar.

Numa análise sobre a relação entre a gestão democrática e a “avaliação educacional na regulação jurídico-legal brasileira vigente”, Freitas (2007, p. 503)⁵ destaca que, numa forma restrita, o princípio da gestão democrática é “geralmente empregado para designar o processo pelo qual se viabiliza determinada política educacional”, mas também é utilizado

[...] para designar um processo mais amplo, que abrange a própria política educacional em suas diversas fases constitutivas (formação de agenda, formulação, implementação, implantação, monitoramento, avaliação). (FREITAS, 2007, p. 504)

Em suas análises, a autora ainda ressalta que:

[...] o discurso dos educadores nas CBEs e no FNDEP, mesmo sem alusão direta e explícita, não deixou de trazer latente a necessidade da *avaliação* educacional, quer fosse para demarcar a ideia de um *padrão de qualidade* nos sistemas de ensino, quer para o *controle social* da execução

5 Em suas análises, a autora incluí os temas debatidos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) realizadas na década de 1980 e início da década de 1990.

de políticas e do cumprimento das *obrigações estatais* na educação, quer para viabilizar formas democráticas de *participação*. (FREITAS, 2007, p. 507, grifo da autora)

Contudo, ainda são diversos os significados atribuídos às avaliações institucionais, assim como são poucos os estudos que refletem as experiências em andamento na educação básica. Na maioria, pode-se dizer que é dada ênfase aos testes de rendimento escolar, embora existam algumas experiências que procurem agregar outros levantamentos por meio de questionários socioeconômicos, a exemplo da avaliação em larga escala promovida pelo governo federal. Contudo, as experiências de governos dos estados e, mais recentemente, nos municípios brasileiros já são uma realidade. Alguns estudos auxiliam na compreensão dos diversos formatos e nas repercussões no meio educacional (HORTA NETO, 2013; BAUER et al., 2017). Uma característica que predomina são as provas que medem desempenho dos alunos. Todavia, as experiências no âmbito dos municípios apontam como foco a instituição, embora prevaleça em todas a avaliação dos alunos (BAUER et al., 2017, p. 10). Cabe ressaltar que, além das iniciativas próprias, os municípios participam das avaliações dos seus estados e do governo federal (BAUER et al., 2017).

As críticas têm se voltado ao uso dos resultados para o estabelecimento de *ranking* das instituições, a definição de políticas meritocráticas em relação ao desempenho dos docentes e das escolas e um crescimento de soluções “milagrosas” a partir de propostas pedagógicas prontas oferecidas por instituições especializadas, assim como a criação de um novo mercado de cursos preparatórios para os exames nacionais de proficiência dos alunos (HORTA NETO, 2013).

Embora pouco utilizada no âmbito da educação básica, convém registrar algumas experiências de avaliação institucional, neste caso no Rio Grande do Sul, iniciadas em outros contextos políticos e governamentais, as quais não serão aqui analisadas, pois fogem dos objetivos deste estudo, mas denotam tentativas de compreender e utilizar seus processos e resultados no estabelecimento de políticas de melhoria da oferta educacional. A primeira experiência ocorreu no

6 Período governado por Antônio Britto Filho (1995-1998), avaliação institucional aplicada em todas as escolas da rede pública estadual.

7 Período governado por Germano Rigotto (2003-2006), com a avaliação institucional sendo aplicada somente em duas CRE.

8 Período governado por Yeda Rorato Crusius (2007-2010), com a avaliação institucional sendo aplicada em todas as escolas públicas estaduais e redes municipais que manifestassem interesse em participar e, também, às escolas particulares que demonstrassem interesse.

9 Período governado por Olívio Dutra.

10 Período governado por Tarso Fernando Herz Genro, cujo mandato iniciou em janeiro de 2011 e se estendeu até dezembro de 2014.

período entre 1996 e 1998⁶ e foi denominada Sistema de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual; a segunda, em 2005,⁷ foi nomeada Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (Saers); e a terceira foi realizada entre 2006 e 2007.⁸ No período de 1999 a 2002,⁹ a política do governo para o setor educacional caracterizou-se pela instauração de um processo denominado “Constituinte Escolar”, com o objetivo de promover a participação das escolas na “formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor” (DAL MORO; BEDIN, 2007, p. 4) e não são encontrados registros sobre instauração de algum processo de avaliação institucional.

São inúmeras as diferenças entre objetivos e procedimentos nas primeiras iniciativas de avaliação institucional no Rio Grande do Sul e, como destacam Koetz e Werle (2012, p. 697):

Percebe-se no Estado do Rio Grande do Sul que, a cada governo, novas concepções modificam as práticas políticas dando um novo enfoque às políticas de avaliação. O processo de avaliação vem progressivamente sendo reestruturado com vistas a fornecer subsídios para gestores e docentes reavaliarem suas práticas administrativas e pedagógicas, a fim de melhorar o rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual. Há, entretanto, uma descontinuidade evidente nestas políticas de forma que elas se constituem como políticas de governos específicos e não como uma política de Estado, razão pela qual não se pode falar de uma cultura de avaliação em processo de consolidação no estado.

Dando continuidade à ideia de que a avaliação institucional é um instrumento que produz avanços no aperfeiçoamento das instituições, a proposta do governo que instituiu o Seap/RS,¹⁰ conforme já referido na seção introdutória deste artigo, integra as políticas para o setor educacional, após a publicação do Decreto n. 48.744 no Diário Oficial do Estado, em 29 de dezembro de 2011.

Essa base legal, no seu artigo 2º, afirma o Seap/RS como política pública de Estado de caráter sistêmico e que alcança todas as instâncias da educação estadual.

Art. 2º O Seap/RS é uma política pública de Estado, de caráter sistêmico e com foco nas instituições e nas pessoas que atuam nas escolas, fornecendo análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos, responsabilidades sociais das diferentes instâncias e equipamentos públicos da educação estadual. (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Além disso, dentre as várias considerações que fundamentam o Decreto, uma delas aponta

[...] a necessidade de obter informações mais detalhadas sobre cada uma das instâncias que compõe a Rede Estadual de Ensino e seus participantes, estabelecendo mecanismos que compartilhem essas informações de forma a aprofundar a reflexão coletiva sobre o tema. (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Cabe ainda lembrar que o Seap/RS atende ao que ficou estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 4/2010 (BRASIL, 2010) que, ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabeleceu, no seu artigo 46, que “A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas”, sendo uma delas, conforme Inciso II, a “avaliação institucional interna e externa” e a outra, conforme Inciso III, a “avaliação das redes de Educação Básica”. Ao detalhar esses dois regramentos, a Resolução enfatiza, respectivamente, nos artigos 52 e 53, que “A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico” e que “A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional”.

Ao delimitar sua concepção de avaliação institucional para a rede estadual de ensino, por meio do Decreto n. 48.744 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, Art. 5º), o governo gaúcho à época definiu que

[...] a composição do Seap/RS envolverá processos institucionais e individuais de desempenho dos órgãos e unidades escolares que compõem a Rede Estadual de Ensino e dos alunos.

Incluídas, portanto, nesse processo, as CRE, como instâncias intermediárias entre a Seduc e as escolas, realizaram seu próprio diagnóstico, referenciadas pelas dimensões, indicadores e descritores que lhes são próprios e que estão descritos no Caderno de Avaliação n. 3, conforme já explicitado anteriormente.

Avaliar essa política pública faz parte do ciclo de políticas iniciado com o surgimento do problema ou demanda, seguindo-se: sua colocação na agenda pública; formulação do programa da política que busca solucionar o problema ou atender à demanda; sua implementação; e, finalmente, sua avaliação, com vistas aos ajustes da própria política (RUA, 2009). Sobre esse aspecto, Farenzena (2014, p. 2) lembra que

[...] a avaliação é uma das fases do ciclo de políticas, um momento relevante, pela aprendizagem que pode proporcionar em termos de identificação de vigores ou de fragilidades da política, permitindo a correção de problemas.

Por se tratar de uma avaliação externa focada na implementação do diagnóstico realizado pela Seduc, pelas CRE e pelas escolas da rede estadual de ensino, é importante considerar também fatores como adesão ou não adesão dos participantes ao Seap/RS, por motivos como: interesses coincidentes ou não coincidentes com os objetivos daquela política; ideologias favoráveis ou contrárias à política de avaliação institucional; interpretações claras ou equivocadas quanto ao seu conteúdo; e crença ou descrença quanto às suas potencialidades como instrumento para o aprimoramento da gestão educacional. Ou seja, o foco do estudo incidiu sobre aspectos organizacionais e de desenvolvimento da política, naquele momento, em curso.

Políticas de caráter participativo, como a instituída pelo Seap/RS, pressupõem formação, diálogo, momentos de discussão em busca de consensos, tempo, espaço, recursos humanos, métodos e procedimentos que garantam as necessárias reflexões sobre os itens a serem avaliados, ou, conforme Mendes e Sordi (2012, p. 242):

Entende-se, nessa política, por participação, o favorecimento da interlocução entre os atores da administração

nas diferentes instâncias do sistema, considerando tempos pedagógicos remunerados, espaços e autonomia (pedagógica e financeira).

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa, que se preocupa com a compreensão de comportamentos de determinado grupo social. Segundo Minayo (2001), estudos qualitativos trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por sua vez, Richardson (1999) afirma que estudos de natureza qualitativa devem ser realizados quando o pesquisador deseja obter o melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno. O autor aponta também que as observações de estudos qualitativos podem ser usadas como indicadores de estruturas sociais. A realização de uma pesquisa dessa natureza compreende a articulação de técnicas de coleta de dados, tais como observação sistemática, entrevistas e levantamento de dados do processo em análise.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma análise dos seguintes dados: informações do banco de dados do Seap/RS 2012 e 2013 inseridos pela CRE estudada no Simec/Seap e consolidado por pesquisadores da avaliação externa; observação das reuniões de formação/avaliação proporcionadas pela Seduc; e entrevista com a coordenadora da CRE e mais quatro integrantes de sua equipe, representando, respectivamente, a Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional da CRE e os setores pedagógico, financeiro e de recursos humanos. A entrevista foi baseada em um roteiro orientador e complementada por registros de atas e fotografias dos quais foram extraídos elementos que identificassem a frequência e a organização das reuniões que antecederam a elaboração do diagnóstico da CRE estudada, considerando o fluxo contido nas orientações do Caderno

11 A entrevista foi realizada em junho de 2014.

de Avaliação n. 3 do Seap/RS, o número de participantes em cada uma e o tipo de participação evidenciado no conteúdo dos registros.¹¹

Esses aportes teórico-metodológicos, juntamente com a legislação vigente, que trata da educação nacional – Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e demais leis ordinárias que tratam da educação – e o Decreto n. 48.744/2011, que instituiu o Seap/RS, constituíram os fundamentos para as análises a seguir apresentadas.

FATORES INSTITUCIONAIS QUE FORTALECERAM OU FRAGILIZARAM A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Em seu conjunto, as análises evidenciaram que, embora as primeiras experiências de avaliação institucional da CRE estudada já tenham provocado reflexões importantes sobre suas fragilidades ou fortalezas, ainda existem passos significativos a serem dados para que os resultados formais do diagnóstico incidam na “formulação e implementação das políticas educacionais da rede estadual de ensino, tendo em conta a perspectiva de melhoria da qualidade da educação” (FARENZENA, 2014, p. 5). Tais análises encontram-se organizadas nos tópicos a seguir e são denominadas: papel do gestor na realização do diagnóstico; fluxo do Seap/RS na realização do diagnóstico; práticas democráticas; e aprendizagem institucional.

PAPEL DO GESTOR NA REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Em qualquer modelo de avaliação institucional, um dos objetivos do diagnóstico é conhecer a situação de determinada instituição, em seus componentes internos (pessoal, estrutura física, objetivos e práticas de trabalho) e externos (relações interinstitucionais, resultados e impactos do trabalho que realiza e atendimento às suas demandas). Os modelos, contudo, costumam estar atrelados a determinadas concepções/formas de gestão, dentre elas algumas que se orientam por procedimentos técnico/burocráticos e outras que apostam em procedimentos participativos, por seu

potencial capaz de provocar reflexões sobre as práticas institucionais, tendendo a melhorá-las em virtude do maior engajamento das pessoas envolvidas nas diferentes etapas do processo avaliativo.

Todavia, manter os integrantes de uma instituição envolvidos numa avaliação participativa pressupõe certas condições, como tempo/espço para discussões, instrumentos adequados, planejamento de reuniões e a presença da autoridade institucional, a fim de estimular e garantir a interlocução entre os participantes (MENDES; SORDI, 2012).

Nesse sentido, os dados obtidos na CRE estudada evidenciam que sua coordenadora, como autoridade institucional, exerceu seu papel, garantindo que os procedimentos previstos para a realização do diagnóstico fossem cumpridos, mesmo diante de obstáculos como: o tempo curto para a implementação da política instituída; o andamento de obras na edificação da Coordenadoria em 2013; a ausência de alguns integrantes da equipe técnica nos dois primeiros anos de implementação do Seap/RS, motivada pela necessidade de atender às demandas de escolas daquela jurisdição educacional; e a troca de pessoal técnico.

Em entrevista concedida às pesquisadoras, a coordenadora da CRE destacou que a *“obra afetou as relações de trabalho e, por consequência, a avaliação”*. Ela salientou, ainda, que as *“trocas de pessoal técnico e administrativo durante o processo de avaliação”*, em 2013, geraram a necessidade de retomar pontos de discussões e outros relacionados à gestão do diagnóstico e que já haviam sido acordados em 2012. Afirmou, também, que nem sempre houve consenso entre os integrantes da CRE. Para ela, *“o olhar sobre a gestão tem a ver com a coordenação do setor”*, ou seja, o modo como as diferentes chefias se posicionam, política e tecnicamente, em relação aos itens avaliados gera pontuações distintas nos indicadores.

A gestão do diagnóstico pode ainda ser analisada por meio de um conjunto de registros consubstanciados em atas das reuniões produzidas pelos diferentes setores da estrutura organizacional da CRE ao longo de 2012 e 2013. No total, foram analisadas 11 atas, sendo seis relativas a 2012 e cinco a 2013. Não foram encontrados dados que justificassem

a diferença no número de reuniões realizadas ao longo dos dois anos em que o diagnóstico ocorreu, porém constatou-se que, em 2012, os encontros aconteceram em outubro e novembro, cumprindo, assim, o cronograma estabelecido pela Seduc/RS, enquanto em 2013 o processo foi desencadeado em setembro, sendo retomado nos dois meses seguintes.

Ponto significativo encontrado na ata de setembro de 2013 foi o registro da fala da coordenadora da CRE. Pelos detalhes observados no registro, acredita-se que ela, mais uma vez no exercício de sua autoridade institucional, pretendeu demonstrar seu envolvimento com o processo e, ao mesmo tempo, conquistar o envolvimento de seus assessores e de sua equipe técnica. O registro da ata informa que a coordenadora “ênfatizou a importância do Seap como ferramenta de gestão e de análise dos diagnósticos para melhorar os processos, na construção de uma educação pública de qualidade”, afirmando, ainda, que “o Seap é fundamental para a qualificação e democratização da gestão”.

Recomendações da coordenadora, todas relacionadas à gestão do diagnóstico, principalmente à sua metodologia e à necessidade da participação de todos os assessores e técnicos, também ficaram registradas na referida ata. Constatou-se, assim, o que Mendes e Sordi (2012) ressaltam sobre a presença da autoridade institucional como um dos fatores que promove o envolvimento das pessoas em processos de avaliação institucional. As recomendações incluíram a necessidade de registrar todas as reuniões do Seap/RS também em fotos, relatórios e nas ferramentas disponibilizadas em sistema informatizado, para servirem como “comprovação da participação dos professores” no processo. Em outro registro desse documento, a coordenadora da CRE também destacou que a

[...] implementação do Seap conta com recursos financeiros do Banco Mundial (BIRD), pois aquela instituição aceitou a política de avaliação da Rede de Ensino Pública Estadual como investimento na área social.

Nessa mesma ata encontra-se registrada a retomada da metodologia instituída pela Seduc para facilitar a interpretação dos resultados e análise dos relatórios do Seap/RS de 2012.

Durante a entrevista realizada com a gestora da CRE e os integrantes da Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional, também foi possível constatar dois aspectos importantes para a gestão do diagnóstico: o primeiro refere-se ao seu conhecimento sobre todas as etapas do processo avaliativo, sobre a amplitude da política instaurada por meio do Decreto Estadual n. 48.774/11 e sobre seu significado para as demais políticas educacionais do governo gaúcho; e o segundo diz respeito à sua percepção dos obstáculos ainda a serem transpostos para a institucionalização de uma cultura de avaliação na rede estadual de ensino. Um desses obstáculos, como ela própria informou, foi *“a diferença de compreensão entre os técnicos sobre a função do Seap/RS”*, interferindo na adesão maior ou menor dos participantes no processo e refletindo-se nas justificativas, nem sempre esclarecedoras e inúmeras vezes repetidas, das pontuações atribuídas aos indicadores das seis dimensões do diagnóstico. Nesse sentido, verificou-se que o foco da formação para a implementação da política foi o passo a passo das diferentes etapas a serem observadas em detrimento da concepção da política.

Os dados até aqui analisados fazem crer que o Seap/RS ainda requer reflexões sobre sua concepção e sua própria dinâmica, e que, para isso, será necessário um tempo maior, de modo que as aprendizagens dos participantes, além de consolidarem a política, sejam transpostas para práticas que qualifiquem a ação técnica e política da CRE pesquisada, em benefício das escolas sob sua jurisdição.

FLUXO DO SEAP NA REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Conforme já explicitado na parte introdutória deste artigo, nos dois primeiros anos da implementação do Seap/RS foram observadas três etapas distintas: diagnóstico preliminar; reunião dos coletivos dos setores; e inserção da pontuação e respectivas justificativas no Simec/Seap. Essa metodologia, baseada na própria concepção participativa com que a política foi formulada, provocou a necessidade de instaurar na CRE as práticas do debate setorial e intersetorial e a tomada de decisão coletiva, que, conforme os dados

analisados, eram práticas restritas a alguns assessores e técnicos dos seus diferentes setores. Ultrapassou-se, portanto, o caráter meramente formal de alguns modelos avaliativos, atingindo, quanto à sua aplicação, um patamar mais complexo, mas, em contrapartida, mais democrático e mais motivador de um maior comprometimento, de atitudes éticas e do estímulo ao uso da autonomia intelectual e política, ou, como explica Belloni (1999, p. 36, grifos da autora):

A avaliação é, portanto, mais que apenas um debate técnico: ela implica um **debate ético e político sobre os meios e os fins da educação**. [...] a avaliação é um instrumento poderoso no processo de reconstrução da educação brasileira, em especial da educação pública, pois a esta cabe a responsabilidade da educação da maioria da população, do desenvolvimento da ciência e tecnologia indispensáveis para o desenvolvimento do País.

De fato, durante os dois primeiros anos de implementação da política, os assessores e integrantes das equipes técnicas dos diferentes setores da CRE viram-se compelidos a adotar procedimentos a serem observados na realização do diagnóstico e que, conforme depoimentos colhidos durante a entrevista realizada com a Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional, consistiram em:

- análise dos cadernos de avaliação encaminhados pela Seduc/RS, especialmente os referentes à avaliação institucional da própria CRE e das escolas;
- discussão por cada setor da CRE;
- constituição da Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional da CRE, formada por dois integrantes de cada setor da CRE, com a função de finalizar o processo de avaliação institucional, por meio da inserção da pontuação de cada dimensão/indicador/descriptores com as respectivas justificativas no Simec/Seap;
- encaminhamento das discussões realizadas em cada setor da CRE, às quartas-feiras, dia reservado ao expediente interno da CRE;
- registros do processo por meio de atas e fotos.

Como pode ser verificado, os procedimentos listados ultrapassaram mecanismos formais como preenchimento de questionários e/ou formulários, pois instituíram uma dinâmica que contemplou momentos de estudos com escolha de representantes setoriais e, simultaneamente, discussões precedentes à pontuação a ser atribuída aos indicadores/descriptores de cada uma das dimensões do Seap. Logo, os participantes do Seap, na CRE estudada, precisaram confrontar ideias e posicionamentos e construir alguns consensos, antes de qualquer decisão, reforçando, assim, o caráter democrático/participativo da política de avaliação daquele momento.

Os conteúdos das duas primeiras atas setoriais de 2012 e das duas últimas de 2013 são os que ilustram com mais detalhes a dinâmica estabelecida ao longo dos dois anos e, em alguma medida, o tom democrático que perpassou as discussões, mesmo diante de divergências ou críticas e autocríticas ao funcionamento da CRE e da rede estadual de ensino como um todo.

Dentre esses conteúdos, cabe destacar que, em 2012, na ata do setor pedagógico da CRE analisada, os registros da reunião que deu início ao processo de avaliação revelam cuidados com a coesão e o preparo técnico do grupo. Constatou-se, por exemplo, que, antes das discussões para o estabelecimento do diagnóstico, a coordenadora pedagógica relembrou a importância da avaliação diante das mudanças necessárias à melhoria da rede estadual de ensino e reforçou que processo semelhante estaria ocorrendo nas escolas públicas estaduais que dependiam das orientações daquela CRE; em seguida, desenvolveu uma dinâmica de grupo com o objetivo de promover a “*sintonia e a união*” dos avaliadores. Conforme descrito na ata, ela também teve o cuidado de relembrar as seis dimensões do Seap/RS, os indicadores de cada uma, a pontuação a ser observada e as etapas do processo.

Aspecto importante constatou-se no registro da justificativa para a pontuação 3 atribuída ao indicador 1¹² da dimensão 1 (gestão institucional) do Seap/RS. O registro revelou a existência de críticas à gestão da Seduc na relação com a CRE e na relação desta com as escolas de sua jurisdição, a saber:

- excesso de demandas da Seduc ao setor pedagógico, as quais acabam impondo alterações no planejamento anual do setor;

12 Conforme o roteiro orientador do Caderno de Avaliação n. 3, o indicador 1 avaliou a “Existência de planejamento anual específico e articulado do gabinete e dos setores da Coordenadoria Regional de Educação” e a pontuação 3 mostrou que, naquela ocasião, havia necessidades de mudanças para que a CRE se aproximasse da condição desejada.

- informações divergentes por parte do órgão central;
- falta de segurança nas orientações vindas da Seduc;
- dificuldade de inserir as escolas no planejamento da CRE.

Nessa mesma justificativa encontrou-se, na ata, registro sobre a dificuldade de comunicação entre as três instâncias da rede estadual de ensino (Seduc, CRE e escolas), como que sintetizando os grandes obstáculos apontados para a efetivação do planejamento. Os registros da ata mostram ainda que as justificativas para as pontuações atribuídas aos demais indicadores da dimensão 1 mantiveram o nível crítico dos debates e discussões em relação ao planejamento da CRE, mas sem impedir o fluxo previsto ou a tomada de decisão que, segundo os avaliadores, melhor representasse a situação da CRE, viabilizando, como diz Freitas (2007), uma forma democrática de participação.

Também em 2012, os registros da ata do setor de recursos humanos revelam que as discussões e o posicionamento dos assessores e técnicos, em relação ao diagnóstico preliminar realizado pelo coordenador daquela unidade administrativa da CRE, ocorreram sem qualquer cerceamento ou quebra do fluxo previsto para a segunda etapa da avaliação institucional (reunião do coletivo do setor). Os comentários, mesmo os que apontassem as insuficiências da CRE em torno da *gestão institucional* (dimensão 1), do *espaço físico da instituição* (dimensão 2) ou da *organização e ambiente de trabalho* (dimensão 3), foram devidamente registrados e serviram como referência para a pontuação posterior dos indicadores avaliados.

Observa-se nos registros das atas de 2012, aqui destacadas em função da maior clareza dos conteúdos registrados, que o espaço para as discussões e debates foi utilizado para apontar as fragilidades institucionais, como em uma espécie de “desabafo” relacionado a condições de trabalho consideradas deficientes ou à falta de integração entre os setores da CRE. Essa é uma atitude própria de discussões nas quais não existe cerceamento das falas, portanto de discussões democráticas, e foi uma característica marcante em 2012, possivelmente porque a metodologia do Seap abriu espaço para a revelação dos problemas da CRE.

Enquanto isso, em 2013, parece que o foco foi com uma análise que gerasse uma pontuação dos indicadores capaz de refletir de forma mais precisa a realidade do trabalho realizado na CRE e com uma elaboração mais coerente das justificativas. Em outras palavras, é possível que o processo avaliativo vivenciado em 2012 tenha incidido mais fortemente sobre aspectos organizacionais, por serem mais prementes naquele momento, enquanto em 2013 reflexões mais densas tenham direcionado os olhares para o desenvolvimento das políticas educacionais destacadas nos indicadores do diagnóstico.

Nesse sentido, os registros das duas atas selecionadas para 2013 ilustram a continuidade de uma prática participativa e o rigor no cumprimento das etapas previstas para a realização da avaliação institucional da CRE pesquisada. Assim, de acordo com os registros da reunião de novembro daquele ano, já com vistas à inserção das pontuações e das justificativas no Simec/Seap, os representantes de cada setor da CRE (recursos humanos, financeiro e pedagógico), indicados por seus grupos nas reuniões coletivas (2ª etapa), estabeleceram consensos quanto às notas e justificativas para os diferentes indicadores avaliados. Nos registros da ata seguinte (dezembro) constata-se a realização de uma reunião final para a avaliação diagnóstica, com a participação da coordenadora da CRE, dos chefes de setores e de todos os assessores e técnicos da instituição. Consta, ainda, que naquela plenária foi feita uma “*reunião final*” para a revisão coletiva dos indicadores avaliados, com intervenções e debates que confirmaram ou alteraram algumas pontuações e justificativas, antes da inserção definitiva no Simec/Seap.

Enfim, os registros das atas de 2012 e de 2013 denotam que os debates e discussões resultantes da dinâmica adotada nas reuniões dos setores da CRE, aqui destacados, além de confirmarem a observância de um fluxo concebido para promover estudos e reflexões coletivos, confirmam, também, o que Mendes e Sordi (2012) definem como parte das condições para um processo participativo, uma vez que todos os avaliadores desenvolveram cada uma das etapas do fluxo estabelecido com autonomia e nos tempos e espaços ocupados

para o trabalho da instituição, sem chamamentos ou convocações extras. A mudança sutil que pode ser observada na comparação entre os dois primeiros anos de implementação da política revela a ocorrência de aprendizagens que tendem a ser utilizadas nas próximas avaliações da CRE, como pode ser visto na subseção seguinte.

APRENDIZAGEM INSTITUCIONAL

Como lembra Belloni (1999), o processo de avaliar as instituições produz conhecimentos que podem qualificar e até mesmo alterar as tomadas de decisão relacionadas às práticas de trabalho. Transpondo-se o que a autora destacou para a CRE estudada, pode-se também afirmar que houve a ocorrência de aprendizagens institucionais decorrentes do diagnóstico realizado em 2012 e 2013. Fruto das reflexões geradas durante as discussões e debates ocorridos no momento de reuniões dos coletivos setoriais e do coletivo da CRE, algumas dessas aprendizagens apontam caminhos para mudanças internas e, outras, para mudanças que envolvem relações com outros espaços públicos. No entanto, é importante ressaltar que são mudanças relacionadas entre si, pois, por envolverem o mesmo grupo de assessores e técnicos da instituição, ambas as formas de mudança dependem do grau e da qualidade de conhecimento adquirido durante o processo reflexivo. Assim, mudanças apontadas pela coordenadora da CRE, durante seu depoimento, oferecem pistas de alguns avanços já ocorridos no cotidiano da CRE que, por sua vez, ampliaram a articulação com outros agentes externos que também prestam serviços educacionais e/ou de apoio educacional. Conforme seu depoimento e o depoimento de integrantes da Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional, as principais aprendizagens resultantes do diagnóstico realizado nos dois anos foram:

- maior conhecimento sobre o trabalho interno de cada setor da CRE;
- melhora na comunicação entre os setores;
- oportunidade para a CRE assumir função motivadora em relação à política de avaliação institucional

das escolas, indo além do assessoramento normalmente oferecido;

- maior conhecimento das políticas educacionais dos governos estadual e federal;
- oportunidade para a CRE perceber-se como parte fundamental da nova política de avaliação;
- utilização dos resultados do Seap/RS para o planejamento da CRE e dos seus setores;
- avanços na relação com outros agentes externos à CRE como, por exemplo, SMEDS e Defesa Civil;
- descoberta do Seap como “ferramenta de gestão”.

Como pode ser constatado, algumas aprendizagens são de natureza mais técnica, enquanto outras, embora em menor número, se aproximam de uma ação política, propriamente dita. Acredita-se que, à medida que forem se tornando estáveis e criando uma nova cultura organizacional, baseada no diálogo e na articulação setorial e intersetorial, as aprendizagens de natureza mais técnica poderão constituir as bases para qualificar as ações políticas que envolvem a relação com outros agentes políticos direta ou indiretamente relacionados com o setor educacional.

Não se pode afirmar algo sobre a intensidade dessas aprendizagens, nem sobre seu alcance numérico, uma vez que os dados do depoimento da coordenadora e de seus assessores revelam a existência também de algumas resistências à política de avaliação, bem como a saída de alguns técnicos e o ingresso de outros, durante o período de implementação do diagnóstico. Mas, considerando-se que o processo reflexivo provocado pelo diagnóstico terá continuidade em função da melhora na comunicação entre os setores da CRE, conforme afirmou a coordenadora, é possível que algumas resistências sejam superadas e os ingressantes se transformem em novos adeptos da política de avaliação institucional.

No seu conjunto, os dados do estudo ainda evidenciam que a realização do diagnóstico teve um caráter formativo que ultrapassou os limites da CRE estudada, uma vez que, em dados momentos, alguns de seus integrantes reuniram-se com integrantes de outras CRE, sob a coordenação da

Seduc, com o objetivo de conhecerem e/ou aperfeiçoarem seu conhecimento sobre o sistema informatizado de avaliação e, também, para relatarem e ouvirem relatos de experiências sobre o desenvolvimento da política e sobre o uso de resultados do diagnóstico para futuros planejamentos. Dessa forma, a indissociabilidade entre o planejamento e a avaliação pôde ser vivenciada na versão participativa, como requer o princípio da gestão democrática do ensino (Inciso VI do Art. 206 da CF/88), perfeitamente extensível à educação como um todo.

Essa aprendizagem mais ampla talvez pudesse ser considerada como sistêmica (FARENZENA, 2014), pelas dimensões que assumiu, ao ir além dos limites da CRE analisada. Contudo, não há como afirmar isso a partir do estudo realizado, considerando que as análises aqui apresentadas incidem sobre os dados de uma única CRE. Fato concreto é que, como parte do processo, algumas aprendizagens ocorreram e têm potencial para qualificarem as práticas da CRE, em benefício interno e das escolas de sua jurisdição, como já afirmamos anteriormente.

CONCLUSÕES

Inicialmente convém ressaltar que as conclusões aqui apresentadas dizem respeito somente a uma CRE da região metropolitana de Porto Alegre, uma vez que são baseadas em um estudo de caso. Também se destaca que são análises restritas a um momento da política de avaliação institucional do Rio Grande do Sul e a um contexto organizacional específico.

A finalidade do estudo foi conhecer o andamento da implementação da política a partir da identificação e análise dos fatores institucionais e procedimentos que fortaleceram e/ou fragilizaram a realização do diagnóstico e das mudanças ocorridas em uma instância intermediária da Seduc durante e após a realização do diagnóstico.

Para tanto, voltando aos questionamentos do estudo, podemos afirmar que, na CRE analisada, os objetivos do Seap/RS e a dinâmica prevista para a realização do diagnóstico foram observados e mantidos durante sua realização e geraram

conhecimentos e aprendizagens com potencial para qualificar as práticas institucionais. Mesmo diante de alguns conflitos relacionados à pontuação atribuída a alguns indicadores do diagnóstico, a Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional mediou a construção de consensos, por meio da reinstauração de debates e diálogo, fundamentando-se na sistematização do trabalho realizado durante a etapa que precedeu a tomada de decisão sobre a pontuação final inserida no Simec. Da mesma forma, o princípio da gestão democrática foi vivenciado em todos os momentos do processo de implementação do Seap/RS, nos seus dois primeiros anos de implementação.

Contudo, as respostas positivas às indagações do estudo não impedem outras reflexões, pois também foram encontrados e analisados outros pontos de análise, decorrentes do contato com a realidade e com os integrantes da CRE estudada.

O primeiro diz respeito aos registros dos momentos de encontros e reuniões para a discussão dos indicadores e descritores do Seap/RS. Constatou-se que os registros são insuficientes como fonte de informação de fatos, pela falta de precisão e, em muitos casos, pela incompletude. Nesse sentido, os depoimentos pessoais foram imprescindíveis para que as pesquisadoras pudessem identificar os pontos frágeis e os avanços do processo vivenciado, assim como as mudanças ocorridas na CRE. Isso indica a necessidade de os técnicos e assessores da CRE evoluírem nos cuidados com documentos que constituem fonte e comprovação do trabalho que realizam, pois quando os registros são consistentes podem oferecer pistas do grau e da intensidade do conhecimento adquirido mediante as experiências profissionais. Do contrário, existe o risco de transmitirem uma mensagem fragmentada a respeito da realidade institucional e de seus processos de trabalho.

O segundo ponto está relacionado ao primeiro, pois se admite que, diante das inúmeras demandas das escolas e da pouca quantidade de técnicos e recursos de deslocamento para atendê-las, conforme declarado durante a entrevista realizada na CRE, qualquer registro fica secundarizado e se transforma em atividade burocrática de menor importância.

Embora esses achados possam não ter uma relação direta com a política de avaliação, indiretamente se refletem nela e em todas as demais políticas, podendo, assim, impedir os avanços que se impõem ao setor educacional e levando os agentes educacionais a desviarem o foco das políticas para questões organizacionais, como parece ter ocorrido, em alguma medida, em 2012.

Felizmente, as aprendizagens ocorridas durante o processo podem representar a inauguração de um novo caminho institucional, fundado no olhar mais atento entre os técnicos dos diferentes setores quanto à concepção da política e num diálogo que resulte em articulações mais efetivas e capazes de beneficiarem as escolas da jurisdição da CRE e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; HORTA NETO, João Luiz; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental dos municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, out. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553035010>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educação da UnB, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul./dez. 1999.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p. 824, 14 de julho de 2010.

DAL MORO, Selina Maria; BEDIN, Silvio Antonio. O prometido e o realizado: da construção à realização da constituinte escolar. In: SIMPÓSIO DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html>. Acesso em: 8 jun. 2014.

FARENZENA, Nalú. *Documento de referência para os subprojetos de avaliação dos processos do Seap – Primeira Versão*. 2014. Mimeografado.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação de educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, João Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000400004&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 jun. 2014.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes de. Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1001>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SILVA, Maria Juliana de Almeida. Regulação: a avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas públicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 48.744, de 28 de dezembro de 2011. Instituto o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – Seap/RS, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Porto Alegre, p. 15, 29 dez. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Sistema Estadual de Avaliação Participativa – Seap/RS. *Cadernos de Avaliação n. 3* – Roteiro para avaliação coletiva das dimensões institucional da Coordenadoria Regional de Educação. Porto Alegre: Seduc/RS, out. 2012.

RUA, Maria das Graças. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília, DF: Capes; UAB, 2009.

TOMASSIA, Cláudia V. Avaliação educacional: experiências e metodologias. Texto apresentado no evento Escola de Avaliação, promovido pela Unesco em Brasília, em 2004. (Não publicado).

Recebido em: 26 SETEMBRO 2017

Aprovado para publicação em: 05 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DOS AGENTES BUROCRÁTICOS

MARIA OCÉLIA MOTA¹

RESUMO

Este estudo traz para o campo da educação novas possibilidades para a análise da implementação de políticas educacionais, ao procurar compreender o processo de implementação do Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) no estado do Ceará, por meio da percepção dos agentes implementadores em quatro pares de escolas parceiras da região do Cariri (CE). As escolhas teórico-metodológicas na perspectiva da Burocracia de Nível de Rua e da Burocracia de Médio Escalão abriram um leque de possibilidades de pesquisa junto aos agentes implementadores e sua interação com o contexto da política. A pesquisa mostra que os agentes implementadores fazem adaptações no currículo, na avaliação e no trabalho pedagógico para a obtenção da premiação. Além disso, essas intervenções afetam a interpretação do PENDez e sua implementação e, por isso, a política termina sendo adaptada às possibilidades e aos constrangimentos impostos pelas agências implementadoras.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; oceliamota@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • METODOLOGIA.

IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES BUROCRÁTICOS

RESUMEN

Este estudio trae al campo de la educación nuevas posibilidades para analizar la implementación de políticas educacionales, al tratar de comprender el proceso de implementación del Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) en el estado de Ceará, por medio de la percepción de los agentes implementadores en cuatro pares de escuelas aliadas de la región de Cariri (CE). Las elecciones teórico-metodológicas desde la perspectiva de la Burocracia de Nivel de la Calle y la Burocracia de Mediano Escalón abrieron un abanico de posibilidades de investigación junto a los agentes implementadores y su interacción con el contexto de la política. La investigación muestra que los agentes implementadores adaptan el currículo, la evaluación y el trabajo pedagógico para obtener la premiación. Además, tales intervenciones afectan la interpretación del PENDez y su implementación y, por ello, a política se adapta a las posibilidades y a los requisitos impuestos por las agencias implementadoras.

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • METODOLOGÍA.

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FROM THE PERSPECTIVE OF BUREAUCRATIC AGENTS

ABSTRACT

The present study introduces new possibilities, for the analysis of educational policy implementation, into the field of education. It seeks to understand the implementation process of the Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) (Award Winning School) in the state of Ceará. This is done from the point of view of implementing agents, in four pairs of partner schools in the Cariri (CE) region. The theoretical-methodological choices, from the perspective of the Street Level Bureaucracy and the Mid-Level Bureaucracy, opened a range of research possibilities along with the implementing agents and their interaction in the policy context. This study shows that the implementing agents make adaptations to the curriculum in the evaluation and the pedagogic work in order to earn the award. In addition, these interventions affect the interpretation and implementation of the PENDez. Therefore, the policy becomes adapted to the possibilities and constraints imposed by the implementing agencies.

KEYWORDS PUBLIC POLICIES • EDUCATION • EDUCATIONAL EVALUATION • METHODOLOGY.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca contribuir com o campo dos estudos da implementação de políticas educacionais que incluem novos modelos analíticos. Dessa forma, a pesquisa realizada se inspirou na área das ciências sociais, à procura de outras possibilidades metodológicas para a análise das políticas públicas educacionais. Assim, os estudos pioneiros de Lipsky (1980) sobre a burocracia de nível de rua e de Lotta (2015) sobre a burocracia de médio escalão trouxeram valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Olhar para uma política por meio da literatura da burocracia de nível de rua e de médio escalão faz com que possamos enxergar os agentes que são diretamente responsáveis pela intermediação da política, os Burocratas de Médio Escalão (BME), e os que são responsáveis pela entrega da política aos seus usuários, os Burocratas de Nível de Rua (BNR). Ao destacar a atuação e percepção dos agentes na implementação das políticas, trazemos também suas percepções, ideais e valores em conjunto com as características do contexto em que atuam.

A maior parte dos estudos de implementação dá mais ênfase aos Burocratas de Nível de Rua, por serem esses os que estão na linha de frente da política e têm contato direto com os usuários. Essa perspectiva analítica começou a ser explorada, na década de 1980, com as pesquisas de Michel Lipsky na área das ciências sociais, tendo sido adotada por muitos pesquisadores desde então. Mais recentemente, no Brasil, um grupo de pesquisadores tem voltado suas atenções para outro grupo de agentes burocráticos que permaneceram no limbo teórico por muito tempo, os Burocratas de Médio Escalão (CAVALCANTE; LOTTA, 2011; FREIRE, VIANA; PALOTTI, 2015; LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015).

Durante a realização do trabalho de campo para a coleta de dados da pesquisa de doutorado, o grupo dos BME se destacou perante as outras categorias, revelando a importância crucial de seu papel na implementação da política investigada.

Portanto, este estudo traz para o campo da educação novas possibilidades para a análise de políticas educacionais, ao procurar compreender o processo de implementação do Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) por meio da percepção dos agentes de médio escalão – gerentes do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), diretores e coordenadores – e de nível de rua (os professores) em quatro pares de escolas parceiras da região do Cariri, no Ceará.

O artigo encontra-se dividido em três seções além desta introdução. A seção seguinte aborda a discussão teórico-metodológica sobre a implementação de políticas públicas. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa e o desenho da política investigada. Por último, trazemos alguns resultados da pesquisa e as considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em uma ampla revisão de literatura, Lotta (2015) constatou a pouca importância dada pelos pesquisadores da área de avaliação de políticas públicas para a fase da implementação. Com efeito, a autora aponta para a lacuna existente nos estudos empíricos sobre essa fase da política e identifica duas abordagens que agregam novas dimensões à análise de

políticas públicas. A primeira busca compreender a implementação como um processo de interação que acontece entre os diversos atores envolvidos na política; a segunda enfatiza os valores e referências desses atores e como eles se relacionam com a discricionariedade exercida na implementação da política.

A implementação de políticas públicas é definida por Lotta (2015, p. 93) como “a interação entre atores no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas”. Nesse sentido,

[...] as dinâmicas políticas são o resultado dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes. (LOTTA, 2015, p. 93)

Assim, a autora considera que “as políticas são implementadas pela burocracia em interação, ou seja, não há mais apenas um agente responsável por todo o processo, mas um sistema” (LOTTA, 2015, p. 93).

Com base em estudos de diversos autores, como Hill (2003), Marques (2003) e Arretche (2001), entre outros, Lotta (2015) ressalta alguns elementos que podem ser usados como perspectivas analíticas no estudo de políticas públicas:

- a) Olhar para a implementação como interação, considerando os diversos atores e fatores que impactam na construção das ações de execução das políticas públicas.
- b) Olhar para os diversos valores e referenciais em jogo na interação entre os atores e para a influência dos fatores sobre a construção das ações.
- c) Olhar para a discricionariedade dos burocratas, considerando o que eles levam em conta para a construção de suas ações e como os diversos fatores e relações influenciam no exercício da discricionariedade. (LOTTA, 2015, p. 194)

O exercício da discricionariedade é inevitável e necessário, na visão de Oliveira (2012). Ele considera que as regras formais não podem dar conta de todos os casos concretos e que, por isso, “o poder discricionário do agente da base torna-se imprescindível para que a organização se amolde

à realidade, funcione e atenda às pessoas” (OLIVEIRA, 2012, p. 1556).

Investigar a discricionariedade na atuação dos burocratas, na percepção de Freire, Viana e Palotti (2015, p. 94),

[...] é compreender que, ainda que as normas e os procedimentos institucionais possam moldar a sua ação, esses atores ainda possuem autonomia para interpretá-los e aplicá-los no processo de implementação.

As decisões tomadas pelos implementadores têm sido abordadas pela literatura

[...] como exercício de sua discricionariedade, considerando que esses agentes têm grande impacto sobre as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação. (LOTTA, 2015, p. 27)

A autora ainda ressalta que essa discricionariedade passa a ser vista

[...] não apenas como uma evidência empírica, mas quase como um ideal normativo, na medida em que fica comprovada a importância da autonomia para o reconhecimento da realidade na implementação das políticas públicas. (LOTTA, 2015, p. 28)

Segundo Lotta e Pavez (2009, p. 6),

[...] ao longo deste processo de formulação e implementação, a política pública vai passando por uma cadeia de atores que transformam, adaptam, interpretam e criam novas regras que vão transformando as políticas centralmente definidas.

Esse movimento, segundo as mesmas autoras, “para além da ideia de erros ou interesses escusos dos atores, é consequência do próprio processo que liga a formulação à implementação” (LOTTA; PAVEZ, 2009, p. 6).

Entre o processo de formulação, em nível federal, estadual ou municipal, e a implementação local, há uma extensa cadeia de atores que exercem o poder de transformar e influenciar as políticas públicas. De forma geral, Lotta e Pavez (2009)

distinguem diversas classes de atores: os responsáveis pela formulação de regras e normas gerais – Burocratas de Alto Escalão; os responsáveis pela formulação das operações e processos de implementação, os atores responsáveis por coordenarem a implementação – Burocratas de Médio Escalão; e, por fim, os atores responsáveis por implementarem a política pública, denominados de Burocratas de Nível de Rua.

Dessa forma, as autoras acreditam que a cadeia entre a formulação e a implementação das políticas é um fenômeno multiplexo. São ciclos que ocorrem em distintos níveis. Cada um desses níveis administrativos e burocráticos constitui em si um locus de formulação e implementação. Dessa forma, a política é traduzida e adequada de acordo com os próprios recursos, linguagens, interações e referenciais da comunidade de profissionais alocados nessas esferas (LOTTA; PAVEZ, 2009, p. 7). Qualquer processo de análise e avaliação de políticas públicas, na visão das autoras, “deveria olhar para o que de fato acontece na implementação a fim de compreender como os programas são realizados e quais são seus resultados reais” (LOTTA; PAVEZ, 2009, p. 7).

Oliveira (2012, p. 1552) reforça essa perspectiva quando considera que

[...] a relação entre implementação das políticas, organização e burocracia é relevante para o debate acadêmico e público porque ela ilumina a face de um problema crucial: o porquê de políticas serem bem-sucedidas ou fracassarem.

A próxima seção destaca o caminho metodológico utilizado na investigação e análise da implementação de uma política educacional.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PENDEz

A pesquisa teve como objetivo principal investigar e analisar a implementação do PENDEz, em quatro pares de escolas parceiras, por meio da percepção e atuação dos agentes implementadores. Como objetivos secundários, este estudo procurou compreender e analisar o papel das burocracias educacionais

na implementação do PENDez, as relações estabelecidas entre as escolas parceiras e o grau de discricionariedade dos atores envolvidos nessa parceria. Buscou também discutir as influências da política nas ações e percepções dos agentes burocráticos (professores, coordenadores, diretores e gerentes do Paic) e a influência desses agentes no desenho da própria política.

O PENDez foi criado em 2009 com o objetivo de funcionar como uma política de incentivo ao Paic. Inicialmente o Prêmio tomava como base os resultados da prova do Spaece-Alfa (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) realizada no 2º ano do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais e estaduais do estado do Ceará. As 150 escolas com melhores desempenhos recebem uma bonificação de R\$ 2.000,00 por aluno da turma avaliada. Porém, o PENDez se diferencia das demais políticas de incentivos, pois, ao mesmo tempo que se utiliza de práticas meritocráticas por meio de premiação, também busca estabelecer uma equidade entre as escolas com menores notas. Através de um sistema de colaboração, as escolas premiadas desenvolvem parceria com uma das 150 escolas que ficaram com índices mais baixos. Por meio de ações de colaboração técnico-pedagógica, a escola premiada deve ajudar a escola apoiada a melhorar a aprendizagem de seus alunos. As escolas apoiadas também recebem um auxílio financeiro no valor de 50% das escolas premiadas, ou seja, R\$ 1.000,00 por aluno do 2º ano. As ações de cooperação entre as escolas têm um prazo de dois anos para serem realizadas, após o recebimento da primeira parcela do prêmio, que é de 70% para as escolas premiadas e de 50% para as escolas apoiadas. A segunda parcela está condicionada ao cumprimento das metas pelas duas escolas (CEARÁ, 2012).

Diversos estudos apontam para o resultado positivo do PENDez na melhora do desempenho dos alunos nas séries iniciais das escolas participantes dessa política (COELHO, 2013; OLIVEIRA, 2016; CARNEIRO; IRFFI, 2014). Levando em conta esses estudos prévios, avançamos na investigação a respeito da ação e da percepção dos BME e dos BNR sobre o PENDez, em uma pesquisa qualitativa desenvolvida em quatro pares de escolas parceiras.

Mais especificamente, investigamos a singularidade dessas instituições escolares e de seus agentes, tomando como referência a literatura sobre BME e sobre BNR. No caso desta pesquisa, cuja referência é a organização da burocrática educacional, o recorte da categoria BME abrange particularmente os diretores, coordenadores no nível das escolas e gerentes municipais, os quais desempenham funções no nível das secretarias municipais de educação (SME) responsáveis pelas oito escolas selecionadas, enquanto a categoria BNR refere-se aos professores, os quais entregam o PENDez a seus beneficiários mais diretos, os alunos.

Lima e D'Ascenzi (2013, p. 101) propõem um modelo de análise de implementação que vai ao encontro dos estudos de Cavalcante e Lotta (2015), Pires (2011) e Oliveira (2012). O modelo dos autores une os dois principais modelos analíticos de políticas públicas. Um deles é operado com base na valorização de variáveis independentes relacionadas à hierarquia organizacional, com foco no processo de formulação (*top down*). O outro modelo enfatiza variáveis referentes às características dos espaços locais de implementação e à atuação das burocracias implementadoras (*bottom up*). Em comum os modelos enfatizam também as condições materiais de desenvolvimento do processo de implementação. O modelo proposto se baseia na integração entre as variáveis centrais ligadas às ideias, aos valores e às concepções de mundo dos atores, indo na mesma direção da perspectiva relacional de análise descrita por Cavalcante e Lotta (2015) e da utilizada na presente pesquisa.

Nessa perspectiva, a análise do processo de implementação leva em consideração alguns fatores do PENDez, entre os quais destacamos três, que serão analisados na pesquisa:

- a. a formulação da política (leis, portarias, decretos relacionados ao Prêmio);
- b. a organização do aparato administrativo responsável pela implementação (secretarias municipais e escolas);
- c. as ideias, os valores e as percepções dos atores (diretores, coordenadores, gerentes do Paic e professores).

Em relação ao primeiro elemento (leis, portarias e decretos), o Prêmio será estudado como um conjunto de disposições que posteriormente serão adaptadas a circunstâncias particulares. Isso significa que sua realização na forma de política depende de qualidades intrínsecas e de circunstâncias externas. Esses fatores levam a resultados e efeitos desejáveis ou não.

Assim, entenderemos o Prêmio como um conjunto de disposições que estimulam, orientam e afetam a implementação pelas seguintes circunstâncias e qualidades: a) definição da arena na qual ocorre o processo; b) papel dos principais atores; c) extensão das ferramentas permitidas de ação; e d) alocação de recursos.

Além disso, o Prêmio provê um sentido específico à política pública, baseado no aumento do desempenho escolar e na diminuição das desigualdades por meio de ações colaborativas entre escolas parceiras.

O segundo elemento, referente à organização do aparato administrativo responsável pela implementação das normas que estruturam o Prêmio, será analisado sob a perspectiva de que essa política é inserida em processos e contextos já estabelecidos; além disso, será inevitavelmente adaptada às concepções e às capacidades das instâncias de governo e das burocracias implementadoras (secretarias e escolas).

Nesse quadro, a análise dessas normas foi útil para a compreensão das diferenças entre as instâncias de implementação. Os objetivos definidos, os atores envolvidos e seus papéis, o fluxo da alocação de recursos, todos são elementos que criam expectativas, geram interpretações e dinâmicas diversas de reação. As percepções que os atores envolvidos têm a respeito do grau de alinhamento de suas práticas ao Prêmio também serão consideradas nesta pesquisa. Serão verificadas, ainda, as formas de divulgação e de convencimento utilizadas para gerar conformidade ao Prêmio.

A operacionalização do Prêmio pelas diferentes instâncias institucionais envolvidas depende de um conjunto de estruturas e normas internas. Por isso, será realizada a análise de processos de implementação, considerando a organização do aparato administrativo responsável. Segundo Lotta (2015, p. 28),

“o processo de implementação e atuação dos burocratas depende tanto de características individuais como de fatores institucionais/organizacionais que influenciam suas decisões”.

Nesse sentido, o Prêmio será absorvido, traduzido e adaptado pelos atores com base na sua discricionariedade, nos constrangimentos propiciados pelas regras da política e nas relações e recursos existentes nas secretarias e escolas. Dessa forma, acredita-se que fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e dinâmica de regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações influenciam a forma como se dará a apropriação e implementação do Prêmio nos espaços locais.

Considera-se que os implementadores da política adaptarão o que se espera que seja feito ao que conseguem (ou querem) fazer, como afirmam Lima e D’Ascenzi (2013, p. 106). Para os autores, “os recursos afetam a interpretação do plano e sua implementação”. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação.

O terceiro elemento, considerado mais complexo, diz respeito à influência das ideias e valores sobre a ação dos atores: “As ideias conformam a percepção que os tomadores de decisão têm dos *policies issues*, influenciando a ação” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 106). A análise das ideias, dos valores e das concepções de mundo dos atores foi viabilizada pela realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do 2º ano (BNR), com gerentes do Paic e gestores das escolas e das secretarias de educação dos municípios selecionados (BME). As entrevistas foram analisadas partindo da discussão teórica acerca da burocracia de médio escalão e da burocracia de nível de rua e do seu papel na produção de políticas públicas e na hierarquia burocrática.

Em síntese, este trabalho está ancorado numa abordagem qualitativa que considera que a trajetória e conformação do processo de implementação do PENDez são influenciadas pelas características e conteúdo do Prêmio, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e concepções de mundo dos atores implementadores.

Para a caracterização do conteúdo da política em tela, foi realizada a análise de documentos referentes ao PENDez (leis, decretos, portarias, etc.), ao Plano de Ação para Aplicação de Recursos Financeiros (PARF), ao Plano de Ação de Cooperação Técnico-Pedagógica e ao Projeto Político-Pedagógico. Para a análise das estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais, foram observados aspectos da organização do aparato administrativo responsável pela implementação do Prêmio.

Assim, foram considerados fatores como a disponibilidade e a qualidade dos recursos humanos e materiais, a estrutura interna e externa, a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), o fluxo e a disponibilização de informações e a organização das atividades escolares, os quais são considerados fatores que influenciam a forma como se dá a apropriação e implementação da política nos espaços locais, no chão da escola.

As escolas investigadas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios:

- a. serem escolas parceiras;
- b. estarem localizadas na mesma Coordenadoria Regional de Educação (Crede), com um grau de proximidade que favoreça a logística da pesquisa;
- c. terem sido premiadas/apoiadas nos anos de 2013 e 2014, de modo a se obter um par de escolas que já concretizaram a política e também três pares de escolas para acompanhamento da implementação da política durante seu período de vigência;
- d. estarem localizadas na área urbana.

A seleção dos agentes decorreu da escolha das escolas e esteve condicionada à sua participação na implementação da política, que naquele momento abrangia um período de dois anos, isto é, professores, diretores e coordenadores deveriam ter atuado na escola quando esta foi premiada e/ou apoiada.

Objetivamente, a realização das entrevistas visou a coletar indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantar informações consistentes que permitissem descrever e compreender a lógica

que preside as relações estabelecidas no interior daquele grupo, dados mais difíceis de obter com outros instrumentos (DUARTE, 2004, p. 215). Hipoteticamente, essas diferentes estratégias de aproximação da política podem ser favoráveis à análise das características do Prêmio e à compreensão das atitudes presentes nas instâncias de implementação do PENDez nas escolas parceiras.

Elegemos para este trabalho três dimensões principais de análise, as quais serão investigadas à luz dos conceitos teóricos dos estudos de Dubet (2008) sobre escola, de Afonso (2009, 2012) e Barroso (2011) sobre *accountability*, de Lascoumes e Le Galès (2012) sobre Instrumentação da Ação Pública (IAP) e de Goffman (2004/1963) sobre estigmas.

A primeira dimensão foi denominada “Perfil de atuação e trajetória dos agentes implementadores”. Os agentes burocráticos foram considerados e analisados à luz da teoria da burocracia de nível de rua e da teoria sobre os BME, teorias para as quais esses agentes desempenham um papel crucial na implementação da política, sendo seu êxito ou fracasso uma decorrência também de sua atuação.

A segunda dimensão refere-se aos “Fatores institucionais e organizacionais no contexto da implementação do PENDez”. Essa dimensão envolve a análise de uma parcela abrangente de leis, portarias, decretos, documentos escolares e instituições em âmbito municipal e estadual. Para tanto, lançamos mão de conceitos que ajudam a compreender melhor o processo de implementação, tais como: federalismo, colaboração, responsabilização, equidade, justiça escolar, meritocracia. O conceito de Instrumentação da Ação Pública, desenvolvido por Lascoumes e Le Galès (2012), colaborou na análise da política estudada, principalmente na abordagem do papel dos gerentes do Paic e dos gestores escolares.

Com essas lentes teórico-metodológicas, propusemo-nos a olhar para a implementação do PENDez, em quatro pares de escolas parceiras na região do Cariri, através da percepção e atuação dos seus agentes implementadores.

A LITERATURA EM DIÁLOGO COM OS RESULTADOS

A produção dos dados da pesquisa – frutos de entrevistas, do diário de campo, da análise da base do Spaece-Alfa, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Censo Escolar, do projeto político-pedagógico das escolas e demais documentos referentes à legislação do PENDez – possibilitou que tivéssemos um olhar ampliado da implementação da política nos quatro pares de escolas investigadas. Para o escopo desse trabalho, trazemos alguns resultados e discussões de cada uma das dimensões destacadas, que foram analisadas na perspectiva teórico-metodológica proposta pela pesquisa.

Na primeira dimensão, analisamos o perfil, a trajetória e a atuação dos agentes burocráticos das escolas parceiras e dos gerentes do Paic, de modo a identificar e caracterizar quem são esses agentes e o que fazem. Levamos em conta que conhecer as características, trajetórias e formas de atuação desses agentes é uma possibilidade de colaborar com a compreensão das influências desses fatores na implementação da política e nos seus resultados.

A efetivação das políticas públicas do Estado é feita pelas mãos dos burocratas, os quais respondem por ele, além de representar suas ações. Segundo a visão de Lotta (2012), para compreender esse processo, é necessário entender justamente a ação e a interação realizadas por esses implementadores. A atuação desses personagens é direcionada pelas instituições. Logo, há regras e normas para determinar suas práticas. Contudo, mesmo que as instituições tentem moldar as ações dos agentes burocráticos, elas não são determinantes, porque eles encontrarão uma forma de readaptá-las ao seu contexto.

Nesse contexto, a IAP

[...] constitui um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador. (LASCOMES; LE GALÈS, 2012, p. 200)

Contudo, o uso da IAP na implementação da política vai depender em grande parte do perfil dos agentes implementadores,

os quais também são influenciados pelas características sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto em que atuam. Por isso, para Lascoumes e Le Galès (2012), a escolha dos instrumentos é claramente uma questão política, pois vai estruturar, em parte, o processo e os resultados.

O primeiro grupo analisado foi o dos coordenadores e diretores, considerados “agentes híbridos” justamente pela multiplicidade dos papéis que desempenham. Cavalcante e Lotta (2015, p. 14) reiteram que esses agentes são relevantes e imprescindíveis para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática. Eles desempenham a função primordial de traduzir decisões para ações. Por tudo isso, a figura desses agentes é imprescindível para a consolidação do PENDez. O papel desempenhado pela equipe gestora da escola na elaboração do PARF e nas visitas de cooperação é capaz de direcionar o êxito ou fracasso do programa.

A equipe gestora é responsável por garantir que as ações do Paic sejam efetuadas com o máximo desempenho a fim de assegurar que a escola receba a premiação ou o auxílio financeiro. Para isso, empenham-se para cumprir as metas estabelecidas pela política. Na cooperação entre as escolas, a equipe gestora tem o papel de planejar e executar as ações. Entretanto, essa equipe não está sozinha: os professores e a equipe do Paic também participam desse processo.

Para Lascoumes e Le Galès (2012, p. 202),

[...] como toda instituição, os instrumentos permitem estabilizar as formas de ação coletiva, de tornar mais previsível e, sem dúvida, mais visível o comportamento dos atores.

As normas e leis do PENDez dão um direcionamento às ações dos agentes. Ao mesmo tempo, incentivam os usuários da política a uma participação mais efetiva nas tomadas de decisão da escola e no acompanhamento das ações planejadas.

Considerando o papel desempenhado pelos professores no trabalho cotidiano de sala de aula, as entrevistas possibilitaram conhecer suas percepções a respeito da política. Afinal, como BNR, eles estão em contato direto com os usuários da política, os alunos e seus responsáveis.

Na complexidade das relações entre as escolas e as SME, o PENDEZ se faz presente na prática pedagógica dos professores, dos coordenadores e dos diretores. A política mexe com todos os agentes, tanto das escolas premiadas como das apoiadas. Os professores são os agentes que se encontram mais expostos aos efeitos indesejáveis da política, pois são os mais afetados diretamente pela cobrança por resultados. Situados no mais baixo nível da hierarquia burocrática, recebem cobranças dos alunos, dos pais, da equipe gestora, da equipe do Paic e da Crede. Se a escola ficou premiada, há pressão para a manutenção dos resultados; se a escola ficou apoiada, a pressão é pela melhora nos resultados.

Portanto, a capacidade desses trabalhadores de nível de rua de adaptar as políticas à realidade das comunidades locais e dos cidadãos clientes pode aumentar tanto a sensibilidade como a efetividade das políticas públicas (MEYERS; VORSANGER, 2010, p. 258). Além disso, os professores não atuam de forma isolada. São muitos os fatores e agentes de diferentes níveis que interferem na implementação da política.

Na perspectiva de análise relacional, os gerentes do Paic são “interpretados como atores que interativamente sintetizam e disseminam informações para os níveis superiores e inferiores da organização” (LOTTA, 2015, p. 42). Ainda segundo a autora, destacam-se

[...] as responsabilidades cognitivas e comunicacionais desses atores, que, dada sua posição estrutural, estão sempre em interação, agindo entre outros atores a seu redor, reconciliando as distintas perspectivas do topo e da base (além do entorno). (LOTTA, 2015, p. 42)

Essa forma de atuação é identificada nas funções das equipes do Paic das cidades selecionadas.

As atribuições do gerente do Paic são bastante amplas, pois o processo de implementação do Paic é todo coordenado, acompanhado e monitorado por esse agente, desde quando sai da Crede até a sua implementação em sala de aula. Outro destaque é a interlocução que ele mantém com as diferentes instâncias e agentes. Embora as ações prescritas sejam muitas e variadas, na prática, no dia a dia, as ações

dos gerentes ultrapassam as normas e adentram os muros da escola.

No uso de sua discricionariedade, os agentes do Paic interpretam ao seu modo as normas da política, segundo as condições oferecidas pelo contexto onde atuam, sem fugir da norma prescrita. Como já apontado por alguns estudos, os agentes burocráticos utilizam sua discricionariedade para ajustar-se aos novos modos de regulação das políticas públicas, desenvolvendo práticas não previstas pelos formuladores.

A segunda dimensão abordada na pesquisa foi o contexto organizacional e institucional da implementação, na tentativa de compreender de que forma os diferentes contextos podem influenciar na tomada de decisão dos agentes, durante o processo de implementação da política. Nessa dimensão, as análises dos fatores organizacionais e institucionais permitiram identificar peculiaridades em cada município e categoria de escolas (premiadas e apoiadas).

A base de dados do Spaece-Alfa de 2007 a 2016 permitiu traçar um perfil do desempenho das escolas selecionadas. Os resultados foram complementados com os dados do Ideb, nas séries iniciais de cada município e escolas, e do Censo Escolar. A triangulação dos dados nos permitiu verificar que o desempenho positivo do Spaece-Alfa estava sendo acompanhado pelos dados do Ideb e do Censo Escolar. A percepção dos agentes a respeito dos resultados em cada escola ajudou a esclarecer os motivos e o contexto em que cada dado foi produzido e como isso contribuiu para o sucesso ou fracasso da política.

Nas duas categorias de escola, destaca-se o estilo de cada gestor. A percepção de uma coordenadora, embora represente uma única voz, informa-nos sobre a relação entre a diretora e os professores, agentes dos dois níveis burocráticos: o de nível médio e os da linha de frente. Em seu depoimento, é colocado em pauta, ao mesmo tempo, a importância e a discricionariedade da diretora na implementação do PENDez. Segundo a coordenadora, a diretora chega junto aos professores não para apontar culpados, mas para promover interações. Elas buscam resgatar dimensões simbólicas do professor, como sua autoestima e o reconhecimento do seu trabalho pedagógico, e também apoiar o seu trabalho em

sala de aula. É dessa forma particular que os BNR e os BME implementam a política e garantem seu sucesso.

Nas escolas apoiadas, destaca-se o estilo de liderança de uma diretora que assumiu a gestão após a escola ter ficado apoiada. Uma das medidas tomadas por duas diretoras foi o resgate da autoestima dos professores e funcionários; outra medida em comum foi investigar os motivos que levaram a escola a ficar apoiada. Elas também fizeram uma intervenção pedagógica com ênfase nas avaliações do Spaece-Alfa e Spaece¹, focada no trabalho com os descritores da avaliação.

A prática dos gestores é influenciada pelos constrangimentos da política. Usando sua discricionariedade, os diretores das escolas pesquisadas lançam mão de estratégias variadas para garantir uma presença de 100% dos alunos no dia da avaliação do Spaece-Alfa. Fazem contagem regressiva diária, distribuem brindes para os alunos e realizam reunião com os responsáveis. Também contam com a ajuda do transporte escolar, de todos os funcionários, de irmãos e amigos no monitoramento da presença dos alunos que serão avaliados. Tudo para incentivar a participação dos estudantes na avaliação. São feitos avisos e apelos constantes nas salas de aula. Até anúncios na rádio local. Com tudo isso, os diretores envolvem a comunidade escolar a fim de posicionar sua escola como uma das concorrentes ao PENDez.

Na terceira dimensão da pesquisa, abordamos a percepção e atuação dos agentes do PENDez a partir de quatro categorias. Na análise, consideramos questões que julgamos serem importantes na implementação da política. São elas:

- a. a percepção dos agentes burocráticos a respeito da implementação do PENDez;
- b. a cooperação técnico-pedagógica entre os pares de escola;
- c. o uso dos recursos financeiros pelas escolas apoiadas e premiadas;
- d. as estratégias utilizadas pelos agentes em busca dos resultados.

Analisar a implementação “significa interessar-se pela forma com que um programa público é apropriado e não

¹ O Spaece realiza avaliações nos 5º e 9º anos e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. O Spaece-Alfa avalia a alfabetização no 2º ano do ensino fundamental.

apenas pela forma como ele foi concebido e estruturado” segundo Lascoumes e Le Galès (2012, p. 66). Nesse sentido, por meio da percepção dos agentes implementadores, intencionamos conhecer o exercício da sua discricionariedade e o contexto de implementação da política.

Nesse espaço de imprevisibilidade da atuação dos agentes, destacamos a perspectiva relacional na análise das entrevistas, tendo em vista a ênfase dada às relações que os agentes estabelecem entre si e seu entorno. Concordamos com Lotta, Pires e Oliveira (2015), quando afirmam que as diversas redes de atores internos e externos às políticas e o contexto social e cultural onde atuam podem influenciar os resultados da política.

Lascoumes e Le Galès (2012) defendem que, para compreender a atuação dos agentes locais, é preciso conhecer suas interações, os pactos realizados e as alianças seladas na implementação da política. Enfim, analisar a execução de uma política é “procurar explicar de forma compreensiva as lógicas de uma dinâmica quase sempre imprevisível em suas formas, seus participantes e seus efeitos” (LASCOUTES; LE GALÈS, 2012, p. 91).

Uma das questões que este estudo buscou compreender foi a reação das escolas ao saber que foram premiadas ou apoiadas. Essa pergunta foi feita a diretores, coordenadores e professores. Além disso, também pretendíamos conhecer as primeiras ações realizadas, tanto em relação à manutenção dos resultados entre as escolas premiadas, como em relação à busca de uma recuperação entre as escolas apoiadas. As rotulações “escolas apoiadas” *versus* “escolas premiadas” podem se transformar em símbolo de prestígio que vai se contrapor ao símbolo de desprestígio.

Para a sociedade, esses rótulos não ficam restritos somente à instituição escolar, que passará a ser conhecida como “escola premiada” ou como “escola apoiada”. Eles se estenderão também a seus professores, gestores e alunos, os quais carregarão consigo o prestígio de serem nota dez ou o desprestígio de serem apoiados. Por mais que se tenha uma preocupação com a “sorte dos vencidos” (DUBET, 2008, p. 10), expressa na busca da equidade, as escolas apoiadas não deixam

também de pagar um preço pelo seu desempenho inferior. Sua imagem fica estigmatizada e o apoio passa a ser uma marca que a escola carregará por muito tempo.

De fato, percebe-se que, quando um município tem suas escolas premiadas, o prestígio do diretor da escola, do secretário de educação e do prefeito são ressaltados. Transforma-se o prêmio em trampolim para se galgar novas posições na área política e educacional; esses municípios e agentes ganham um papel de destaque no cenário político estadual e até nacional.

Já nas escolas apoiadas a sensação muitas vezes é de revolta, insatisfação, de buscar uma justificativa para compreender os resultados e encontrar o erro. Cada escola apoiada se sente fracassada. Nem o auxílio financeiro recebido ameniza o sentimento de ser colocada em uma situação de desvantagem e desprestígio. Os depoimentos parecem refletir a afirmação de Dubet (2008, p. 103) segundo a qual

[...] a igualdade de oportunidades é um princípio competitivo que distingue vencedores e vencidos, mesmo depois de todos os esforços realizados para promover as condições da igualdade de oportunidades.

Avaliação, prestação de contas e responsabilização são características das políticas de *accountability*. Esses elementos podem ser identificados no PENDez, que também é sustentado por outras premissas, como a busca da equidade, da transparência, do direito à informação, e a participação da comunidade escolar.

A concepção de *accountability* mais ampla proposta por Afonso (2009) parece bem sintonizada com o desenho dessa dimensão do PENDez que articula avaliação, prestação de contas e responsabilização com equidade, transparência, direito à informação e participação comunitária. Para o autor, *accountability*

[...] não pode ser reduzida a uma prestação de contas simbólica, nem ser associada a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestonárias ou de mero controle, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares. (AFONSO, 2009, p. 16)

Os relatos dos diferentes agentes indicam que o trabalho pedagógico vem se fortalecendo cada vez mais com foco nos descritores das avaliações do Spaece, tanto nas escolas premiadas como nas apoiadas. Como a literatura estrangeira e brasileira recorrentemente mostram, há riscos das políticas de avaliação externa contribuírem para desvirtuar o currículo escolar ao privilegiar os conteúdos avaliados e secundarizar outras aprendizagens e conhecimentos diversificados e importantes para a educação de crianças e jovens.

Em prol da promoção da equidade entre as escolas parceiras, o PENDez busca reduzir as desigualdades entre elas. O objetivo primordial do PENDez é incentivar as escolas a melhorarem seus resultados em sintonia com as intenções do Paic e fazer com que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa. Para esse objetivo, as trocas de experiências e conhecimentos entre as escolas tornam-se um instrumento capaz de mobilizar os agentes escolares por meio de suas ações de colaboração com a escola parceira.

Geralmente, as “boas práticas”, ou seja, as “experiências exitosas”, no linguajar nordestino, estão associadas “ao que funciona”. Elas consagram “um tipo de conhecimento explícito (profissional, organizacional) e promovem a sua circulação por atores no terreno”, na visão de Barroso (2011, p. 106). A troca de simulados entre escolas é um tipo de conhecimento que mobiliza os agentes escolares, principalmente nos meses que antecedem a aplicação do Spaece.

De diferentes formas acontece a troca entre as escolas por meio das quais o PENDez tenta introduzir um novo tipo de conhecimento na política e no trabalho docente. Um conhecimento que

[...] é considerado, pelos seus promotores, mais científico que estatal; mais pragmático que ideológico; mais técnico que político; mais prático que teórico; mais próximo dos professores e das escolas que dos burocratas da administração. (BARROSO, 2011. p. 108)

O PENDez se diferencia da maioria das políticas públicas por não se basear apenas nos resultados das avaliações. Ele é uma política estruturada em ações que visam à diminuição

das diferenças e à colaboração entre as escolas por meio do sistema de parceria. Todavia, o PENDez não deixa de ser uma política de *accountability* com consequências *high stakes* para as escolas e seus agentes burocráticos, o que termina impingendo certos constrangimentos às escolas apoiadas.

O uso da discricionariedade dos agentes implementadores ficou mais evidente na escolha dos agentes escolares que seriam contemplados pelo prêmio. Nas quatro escolas premiadas que foram selecionadas para a pesquisa, a escolha aconteceu de formas diferentes. Algumas escolas reuniram o Conselho Escolar e decidiram em conjunto quais eram os funcionários, além do professor da turma premiada que era “merecedor de receber a bonificação”. Dessa forma, o Conselho considerou um grupo de doze pessoas, incluindo o professor da turma, diretor e coordenador, como merecedores. Em sentido contrário, houve escola em que essa decisão foi tomada apenas pelos gestores: assim, apenas o professor da turma premiada, diretor e coordenador receberam a bonificação.

Nessa diferenciação de estilos de implementação, a Escola Premiada 2 optou por alocar o benefício em um número mais restritos de agentes, enquanto a Escola Premiada 1 optou por distribuir o prêmio de modo a beneficiar o maior número possível de envolvidos. As duas escolas seguiram as regras de alocação previstas no PENDez, mas cada uma adotou estratégias diferentes, que se orientaram por valores distintos, para tomar as decisões relativas à distribuição dos recursos destinados à bonificação dos profissionais da escola.

No caso da Escola Premiada 1, os agentes escolares veem a premiação como resultado de um esforço coletivo da escola. A escolha dos que seriam bonificados passou por uma ampla consulta a agentes de diferentes níveis da burocracia. Esse caminho levou em consideração o grau de envolvimento e cooperação desenvolvido pelos mais diversos membros da escola na busca de um resultado comum.

Ao ampliarem a bonificação, de modo a abranger um maior número de agentes, os burocratas estão fazendo uso de sua discricionariedade e interpretando as regras do Prêmio segundo seus valores e entendimento. Logo, fazem escolhas que consideram mais relevantes, legais, sem infringir as normas

do prêmio. Ao mesmo tempo, produzem um sentimento de satisfação e justiça entre os membros da escola ao estender a bonificação a outros setores.

Embora a SME não interfira diretamente nas decisões tomadas pela escola quanto ao uso do auxílio financeiro, há um acompanhamento da sua aplicação. O próprio PARF apresenta os critérios a serem atendidos. Ademais, documentos e comprovantes fiscais devem ser anexados ao Plano. Tudo isso limita o espaço de discricionariedade da escola. E ainda há o Conselho Escolar, que atua como um regulador dessas ações.

Os relatos dos agentes revelaram que algumas normas do PENDez têm provocado diversos constrangimentos nos agentes burocráticos, induzindo-os a realizar ações que nem sempre estão de acordo com seus valores sociais. A meta exigida para que a escola possa concorrer ao PENDez é da presença de no mínimo 90% dos alunos matriculados na turma. No entanto, há uma pressão “não oficial” para que as escolas alcancem 100% de participação dos alunos nas avaliações do Spaece, mesmo que para isso alguns “jeitinhos” precisem ser dados.

Nesse caso, percebemos que, para garantir a participação total dos alunos a fim de não prejudicar os resultados da escola no Spaece-Alfa, os agentes burocráticos utilizam estratégias inusitadas, como disputar uma criança para que esta vá fazer a prova no seu município. Nesse contexto, em busca de solucionar “problemas” provocados pelo Censo Escolar, esses agentes passam por constrangimentos. Ao mesmo tempo causam constrangimentos aos usuários da política, alunos e pais. A norma da política criada com a finalidade de coibir possíveis arbitrariedades dos agentes, como a estratégia de deixar de fora da avaliação os alunos considerados de menor desempenho, termina também provocando competição e pressão entre municípios e escolas. Ao mesmo tempo, influencia negativamente na atuação dos agentes escolares, afetando dessa forma os alunos.

CONSIDERAÇÕES

O que esta pesquisa nos ajudou a entender é que o PENDez, notadamente por meio da premiação do auxílio financeiro e pelo seu valor simbólico, torna-se indutor dos objetivos do Paic. Com

ele as prefeituras parecem se interessar mais pela melhoria da educação municipal; os gestores de escolas contempladas pelo PENDez procuram direcionar seus esforços para a melhoria dos resultados e essa melhoria passa a orientar a aplicação dos recursos financeiros, tanto em escolas premiadas como apoiadas.

Assim, o PENDez incorpora elementos de prestação de contas e de responsabilização (AFONSO, 2009) próprios das políticas de *accountability*. Esses elementos e as estratégias de controle empregadas pelo Prêmio fornecem as condições para a implementação dessa política. E os agentes burocráticos das escolas pesquisadas se orientam pelos seus valores e se utilizam de estratégias variadas que desenham estilos diferenciados de interação com os usuários da política e com os professores, que operam, em graus variados, no alargamento e estreitamento daquelas mesmas condições.

Na busca pelo êxito nos resultados das avaliações e obtenção da premiação, os agentes implementadores fazem adaptações no currículo, na avaliação e no trabalho pedagógico. Essas intervenções afetam a interpretação do PENDez e sua implementação; por isso, a política termina sendo adaptada às possibilidades e aos constrangimentos impostos pelas agências implementadoras.

Acreditamos que as escolhas teórico-metodológicas para as análises e produção do material foram, de certa forma, um caminho promissor que abriu um leque de possibilidades de olhares para os agentes implementadores na interação com o seu contexto social, político e cultural. Permitiu-nos também compreender como essa fase da política é interpretada de acordo com as idiosincrasias presentes em um determinado contexto onde a política está sendo implementada. Isso nos ajuda a entender que os agentes implementadores têm o poder de influenciar no desempenho das políticas, assim como estas também terminam por influenciar os agentes em suas ações de implementação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 13-29, jul. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARNEIRO, Diego Rafael Fonseca; IRFFI, Guilherme Diniz. Políticas de incentivos à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental? Uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez. In: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 10., 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2014.

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela. Desvendando a burocracia de médio escalão do governo federal: uma análise sobre os perfis, trajetórias e relações de dirigentes do setor público. GT30 Políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2011.

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 VII, n. 234, p. 615, dez. 2015.

COELHO, Maria Izolda C. de A. *Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Pacto de Avaliação na Idade Certa – PAIC*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

DUARTE. Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Vale. Revisão técnica de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Alexandro de O. Gouveia; VIANA, Rafael Rocha; PALOTTI, Pedro L. de Moura. Influência sobre o processo decisório: o que explica o protagonismo da burocracia federal de médio escalão. In: CAVALCANTI, Pedro L. Costa; LOTTA, Gabriela S. (Org.). *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação*. Brasília, DF: ENAP, 2015.

GOFFMAN, Erving. *Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. 2004 (data da digitalização). Publicado originalmente em 1963.

HILL, Heather. Understanding implementation: street-level bureaucrats' resources for reform. *Journal of Public Administration Research and Theory*, v. 13, p. 265-282, July 2003.

LASCOURMES, Pierre; Patrick, LEGALE. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luis, v. 9, n. 18, jul./dez. 2012.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela S. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Org.). *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2012.

LOTTA, Gabriela S. *Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na estratégia saúde da família*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

LOTTA, Gabriela S.; PAVEZ, Thais. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. Rio de Janeiro: LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), 2009.

LOTTA, Gabriela S.; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores de políticas públicas. In: CAVALCANTE, Pedro L. Costa; LOTTA, Gabriela S. (Org.). *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação*. Brasília, DF: ENAP, 2015.

MARQUES, Eduardo. *Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo*. São Paulo: Anablume, 2003.

MEYERS, Marcia K.; VORSANGER, Susan. Burocratas de nível de rua e implementação de políticas. In: PETERS, Guy B.; PIERRE, Jonh (Org.). *Administração pública: coletânea*. Tradução de Sonia Midori Yamamoto e Miriam Oliveira. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: ENAP, 2010.

OLIVEIRA, Antonio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 1551-1573, nov./dez. 2012.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. *Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio "Escola Nota Dez"*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PIRES, Roberto Rocha C. Burocracias, gerentes e suas "histórias de implementação": narrativas de sucesso e fracasso de programas federais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2011. p. 1-30.

Recebido em: 20 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 06 NOVEMBRO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

CATEGORIAS DO JUÍZO PROFESSORAL: ENTRE INTERPRETAÇÕES, JULGAMENTOS E IMPLICAÇÕES

JAQUELINE MAAS OLIVEIRA^I

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS^{II}

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o julgamento professoral realizado pelos agentes escolares nos momentos dos conselhos de classe de um colégio público estadual. Trata-se do conjunto de achados derivados de uma pesquisa qualitativa que teve, como principal técnica para a produção de dados, observações dos conselhos de classe e, em seguida, a análise de documentos escolares. Tais elementos foram organizados e interpretados tendo como fio condutor a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a análise de conteúdos de Bardin (2011). Os dados empíricos possibilitaram a categorização dos elementos observados, especificadamente, as adjetivações proferidas sobre os estudantes, o que viabilizou a constatação de que aspectos extraescolares são mais lembrados pelos educadores do que aqueles relacionados ao desenvolvimento acadêmico. Ademais, apurou-se que as expectativas prognosticadas pelos professores frente aos discentes cumpriram-se e que aspectos relacionados à estrutura familiar tiveram significância durante o julgamento.

^I Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, Brasil; jaqmaas@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, Brasil; cricacm@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE CONSELHO DE CLASSE • JUÍZO PROFESSORAL • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • BOURDIEU, PIERRE.

CATEGORÍAS DEL JUICIO PROFESORAL: ENTRE INTERPRETACIONES, JUICIOS E IMPLICACIONES

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de discutir el juicio profesoral realizado por los agentes escolares durante los consejos de clase de un colegio público provincial. Se trata del conjunto de hallazgos derivados de una investigación cualitativa cuya principal técnica para la producción de datos fueron observaciones de los consejos de clase y luego, el análisis de documentos escolares. Tales elementos se organizaron e interpretaron utilizando como hilo conductor la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y el análisis de contenidos de Bardin (2011). Los datos empíricos posibilitaron la categorización de los elementos observados y, más específicamente, las adjetivaciones relativas a los estudiantes, lo que hizo factible la constatación de que aspectos extraescolares son más recordados por los educadores que aquellos relacionados al desarrollo académico. Además, se verificó que las expectativas pronosticadas por los profesores frente a los alumnos se cumplieron y que aspectos relacionados con la estructura familiar fueron significativos durante el juicio.

PALABRAS CLAVE CONSEJO DE CLASE • JUICIO PROFESORAL • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • BOURDIEU, PIERRE.

CATEGORIES OF TEACHERS' JUDGMENT: INTERPRETATIONS, JUDGMENTS AND IMPLICATIONS

ABSTRACT

This study aims to discuss teachers' judgment carried out by school agents during class councils at a state public school in Paraná. It consists of a set of findings from a qualitative study, based on data from class council observations followed by analysis of school documents. These elements were organized and interpreted applying Pierre Bourdieu's sociological theory and Bardin's (2011) content analysis. The empirical data allowed the categorization of the observed elements, specifically the terms used to describe the students. This led to the conclusion that non-scholastic aspects are more memorable for educators than those related to academic development. In addition, it was found that teachers' expectations of students were fulfilled, also that aspects related to family structure were significant during the class council assessment.

KEYWORDS CLASS COUNCIL • TEACHERS' JUDGMENT • LEARNING ASSESSMENT • BOURDIEU, PIERRE.

INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de uma investigação que teve a intenção de compreender e identificar os elementos que compõem as categorias de juízo professoral, ou seja, interpretações e julgamentos explicitados na apreciação de resultados acadêmicos de alunos dos sextos anos de uma escola pública, nos momentos dos conselhos de classe, bem como analisar teoricamente os possíveis motivos que levam os docentes a adotarem tais critérios avaliativos, além de suas implicações na vida escolar dos estudantes.

Justifica-se o investimento nessa temática a partir do exposto por Bourdieu e Saint-Martin (2015), no texto “As categorias do juízo professoral”, quando defenderam que o julgamento professoral e as impressões sobre o outro, constituídas no espaço escolar, perduram até mesmo após a morte do agente, momento em que são mencionadas as suas características de origem, a forma de ser e estar no espaço escolar que se perpetuam. Mesmo se tratando de um contexto francês e suas pesquisas tendo sido realizadas em 1975, as afirmações dos autores se mostram atuais, principalmente

quando demonstram também que a escola transforma adjetivos sociais em escolares, ou seja, que a vida extraescolar do aluno tem peso determinante no julgamento realizado pelos docentes e que essas implicações afetam a existência do estudante de forma intensa e complexa.

Além de buscar descrever os resultados da investigação, que objetivou realizar a inferência sobre os elementos que compõem as categorias do juízo professoral que professores de quatro turmas de sexto ano de um colégio público estadual no Paraná proferem por ocasião de conselhos de classe, procura-se neste texto resgatar a conceituação, a implementação e os significados dos conselhos de classe, optando-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, no contexto da descoberta. Em tal abordagem, não se objetiva testar ou comprovar teorias, e sim preencher lacunas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos (ALVES-MAZZOTTI, 1998), especificadamente relativos à cultura da escola no que se refere ao processo de avaliação no espaço dos conselhos de classe,¹ a partir de chaves de interpretação desenvolvidas pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Citam-se como chaves utilizadas as noções de *habitus* (BOURDIEU, 2009), em que, a partir do componente *hexis*, foi possível identificar as posturas e as disposições do corpo interiorizadas no indivíduo no processo de socialização. Recorreu-se igualmente à noção de violência simbólica (BOURDIEU, 2010), o ajustamento das estruturas subjetivas e das estruturas objetivas ou, ainda, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação que ocorre com a cumplicidade inconsciente dos que dela são vítimas e que, assim como o juízo professoral, possui impacto na ação pedagógica e na compreensão do fenômeno da avaliação da aprendizagem, especialmente relacionado aos conselhos de classe. Ainda com o intuito de melhor compreender o cenário observado e seus agentes, empregou-se a noção de capital cultural (BOURDIEU, 2015), a saber, o conjunto de bens simbólicos sob formato de qualificações intelectuais, advindos primeiramente do ambiente familiar e posteriormente do espaço escolar.

Embora, pelo tempo despendido no campo empírico, esta pesquisa não possa ser caracterizada como do tipo

¹ Forquin (1993, p. 167) define cultura da escola como um espaço "que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos." Ao mesmo tempo, alerta que esse conceito não deve ser confundido com a cultura escolar, esta entendida como "o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas." (FORQUIN, 1993, p. 167). Mafra (2003, p. 126) evidencia que os estudos preocupados em compreender a cultura da escola "buscam dar visibilidade ao que se denomina *êthos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida no cotidiano escolar".

etnográfico, foram utilizadas técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação e a análise documental. Assim, realizaram-se observações dos conselhos de classe, em quatro momentos, referentes aos três trimestres de quatro turmas de sextos anos de um colégio público estadual no ano letivo de 2015. Após os conselhos de classe, no início de 2016, teve-se acesso a documentos elaborados pela equipe pedagógica, professores e secretários da escola, relativos ao mesmo ano letivo dos mesmos sextos anos. Esses documentos são: fichas individuais, que são registros alimentados principalmente pela equipe pedagógica durante atendimento a alunos e responsáveis, em que se relatam os problemas enfrentados e combinados visando à sua resolução; livro dos conselhos, elaborado e alimentado pela equipe pedagógica durante os pré-conselhos e conselhos de classe, em que se relatam brevemente as notas, os problemas de aprendizagem, as dificuldades dos alunos e sugerem-se ações para a resolução; boletins escolares; e livros de chamada dos professores. Nestes, buscaram-se escritos que denotassem os julgamentos de forma a contribuir com os dados das observações, para a análise posterior.

Entende-se que a observação permite registrar o comportamento dos agentes em seu contexto histórico e de espaço. Esta se deu de forma não estruturada, utilizando de registros escritos no momento da observação (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005), em que a pesquisadora esteve atenta às condutas dos agentes, percebendo a maneira como são encaminhados os conselhos de classe, as formas de pensar a avaliação, os julgamentos proferidos, a percepção dos profissionais quanto aos alunos passíveis de sucesso ou fracasso escolar.

Para uma análise prévia dos resultados, de forma a organizar e conseguir visualizar as informações contidas nas anotações de campo e nos documentos aos quais se teve acesso, elaboraram-se instrumentos apoiados na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que, associados às noções desenvolvidas por Bourdieu, serviram de base para a elaboração das categorias e a inferência dos dados.

As observações nos momentos dos conselhos de classe, aliadas aos documentos escolares, contribuíram para uma

primeira análise e elaboração de categorias estruturadoras. Assim, utilizando dois instrumentos para a produção de dados (observação e análise documental), procurou-se estabelecer uma relação confiável entre os resultados, de modo que um validasse e complementasse o outro.

Após a delimitação da problemática, a justificativa da relevância do tema, a exposição sobre a metodologia, contendo as técnicas de produção e análise dos dados em campo empírico definido, contidos nesta introdução, divide-se este artigo em três etapas. Inicia-se por uma contextualização dos conselhos de classe, sua implementação e características. Em seguida, discorre-se sobre as classificações e julgamentos presentes na prática avaliativa, para, enfim, mostrar os dados produzidos no campo empírico e as análises correspondentes que apresentam sua sistematização para efeito de fechamento nas considerações finais.

CONTEXTUALIZANDO O CONSELHO DE CLASSE

Com relação aos aspectos históricos envolvidos na introdução da prática dos conselhos de classe no Brasil, recorre-se ao estudo de Any Dutra Coelho da Rocha, publicado em 1982, no qual a autora esclarece que a introdução da ideia dos conselhos de classe no país se deu entre os educadores do Rio de Janeiro, quando da realização de estágios e visitas ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, França, em 1958, os quais tiveram o objetivo de estudar as classes experimentais introduzidas no contexto francês em 1945.²

As experiências-piloto no contexto brasileiro foram desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1959. Seu êxito foi evidenciado pela extensão dos conselhos de classe para todas as turmas do colégio, posteriormente para outras classes experimentais em diferentes estados da nação e, após a promulgação da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), de forma gradativa para todo o território nacional (ROCHA, 1982).

Entende-se que o cenário da educação brasileira se demonstrava favorável à implementação dos conselhos de classe, pois, anteriormente à Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971a), com

2 Nesta perspectiva, Dalben (1995) relativiza o conselho de classe no território francês, mencionando que este tinha em seus princípios um cunho classificatório e determinista, pois era utilizado para direcionar o futuro acadêmico dos estudantes conforme suas aptidões.

o aumento da demanda do ensino no país, houve um movimento do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC) de alterações da organização no ensino com a descentralização do processo avaliativo, o que fez com que aos poucos os inspetores externos, que eram os grandes responsáveis pelos exames, fossem substituídos pela escola, que passa a ter mais autonomia no processo avaliativo. Assim, “os exames formais foram substituídos por um acompanhamento constante do rendimento do aluno ao longo do ano letivo” (LEITE, 2012, p. 71).

Embasando-se em Compiani (1965), Leite (2012) elucida a implementação dos conselhos de classe no Colégio Estadual do Paraná,³ que se deu juntamente à implementação do projeto de classes integrais, em 1960, as quais objetivavam resolver problemas referentes aos altos índices de reprovação e desistência dos alunos do secundário. Coordenado pela própria Ruth Compiani, que também esteve em Sèvres, o projeto das classes integrais previa reuniões semanais entre os professores para discutir o aproveitamento dos alunos e também para deliberar sobre a sua aprovação ou não no caso de não aproveitamento em uma disciplina.

Leite (2012), em sua análise dos conselhos de classe entre os anos de 1970 e 1990, evidenciou que, no estado do Paraná, desde seu princípio, havia certo distanciamento das práticas dos conselhos de classe em relação à legislação, situação essa que continua a acontecer.

A maneira como se dá a avaliação da aprendizagem no espaço escolar hoje tem relação direta com sua institucionalização, que ocorreu após proclamação da República, em 1888. Rosa Fátima de Souza (1998) investigou a implementação da escola primária graduada no estado de São Paulo no período de 1890-1910, abordando aspectos da reorganização escolar que passou a ser adotada em todo o território nacional. Segundo a autora, a sistematização e institucionalização do sistema avaliativo deu-se juntamente à implementação das escolas seriadas, ocasionando a necessidade de classificar os alunos por grau de conhecimento.

De acordo com Souza (1998), anteriormente a 1888, durante o Brasil Império, a avaliação escolar não era sistematizada.

3 Conforme Leite (2012), o Colégio Estadual do Paraná servia na época como referência para todo o estado, sendo sede de um complexo escolar composto de sete instituições. Também cabe destacar que o conselho de classe não recebia essa denominação na época da implementação das classes integrais.

Os estudantes tornavam-se aptos assim que concluíam o processo. Com o advento da proclamação da República, instaurou-se a necessidade de reformas nas instituições públicas, o que, na esfera escolar, deu-se especialmente na introdução dos exames públicos. O desejo republicano era universalizar a educação popular (caráter democrático republicano), mas ao mesmo tempo ter uma escola de qualidade e prestígio, que deveria ser “austera e rigorosa” (SOUZA, 1998, p. 242). Dessa forma, a avaliação formal passou a fazer parte da reestruturação do sistema de ensino do século XIX, “baseada na graduação escolar e na necessidade de classificação e seleção permanente dos alunos” (SOUZA, 1998, p. 242). O resultado das avaliações “evidenciava não apenas a apropriação de um capital cultural socialmente valorizado e de acesso restrito na época como manifestava a qualidade do ensino ministrado pela escola” (SOUZA, 1998, p. 245).

Assim, o sistema avaliativo classificatório nasce respaldado por um projeto republicano pautado pela racionalização do tempo e espaço. A implementação da escola graduada se deu e ainda vive embebida por desejos de homogeneizar e classificar os estudantes, reproduzindo as formas de interpretar, classificar e julgar conforme os saberes valorizados.

Há no meio acadêmico certa dualidade quanto à abordagem dada ao colegiado, conselho de classe, sendo este tratado em sua realidade, ou seja, em como está de fato se efetivando no seio escolar, e, em outro viés, com cunho mais otimista, no sentido de trazer relatos de experiências positivas, tendo-o como fomentador da gestão democrática escolar. Papi (2015), ao realizar uma análise de 67 resumos de teses e dissertações que trouxeram a temática dos conselhos de classe como colegiado escolar no período entre 2002 e 2011, concluiu que o conselho de classe vem se demonstrando como espaço profícuo para a análise de diversas problemáticas no âmbito da educação. Ao observar as conclusões pontuadas nos resumos analisados, Papi (2015, p. 516) verificou que a prática dos conselhos de classe “tem marcas do tradicionalismo e da exclusão, embora também se destaquem ações democráticas que impulsionam a construção de saberes políticos”.

Dalben (2004), autora que vem estudando o conselho de classe e que alicerça muitas das discussões sobre o tema, considera-o uma instância coletiva na escola, responsável pela avaliação da aprendizagem do aluno de forma conjunta. Para ela, o conselho está intimamente relacionado às concepções de avaliação e ensino contidas no espaço escolar, as quais interferem diretamente no modo de atuar dos agentes envolvidos no processo:

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (DALBEN, 2004, p. 31)

A autora entende que esse espaço tem características específicas:

a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; c) a centralidade da avaliação escolar com foco de trabalho da instância. (DALBEN, 2004, p. 31)

Fernandes e Freitas (2007) pensam o conselho de classe como um espaço rico de possibilidades para a discussão das necessidades e progressos dos estudantes, espaço para troca de informação, para estabelecimento de estratégias com objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno e também como local para o resgate do aspecto coletivo do trabalho docente, com as trocas de experiências. Alertam, porém, que, em muitas realidades escolares, o conselho de classe

[...] ou tornou-se uma récita de notas e conceitos, palco de lamúrias e reclamações ou, simplesmente, inexistente. Acontecendo dessa forma, o conselho de classe coaduna-se com a perspectiva da avaliação classificatória e seletiva, perdendo seu potencial. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 36-37)

Machado (1991, p. 12) também aponta essa contradição ao afirmar que o conselho de classe pode se desenvolver como:

[...] um mecanismo de absorção das tensões e conflitos regulando-os a favor da manutenção da estrutura vigente ou pode representar a possibilidade de inovação, se permite a realização de potencialidades inexploradas como: a participação direta e crítica de todos os envolvidos no processo pedagógico, processos avaliadores capazes de redirecionar as práticas vigentes e alternativas de integração disciplinar visando romper com a fragmentação do conhecimento.

No entanto, o que se constata é o desenrolar de uma forma de fazer o conselho de classe que vai de encontro à proposta avaliativa defendida como promotora de aprendizagem e igualdade no espaço escolar.

Tendo como suporte metodológico a etnografia, Dalben (1995, p. 112) pesquisou o conselho de classe em uma escola pública de Belo Horizonte, onde constatou a sua ineficácia, pois as propostas para resoluções de problemas pautados não se concretizaram. Notou também a ausência de tempo para que todos os professores pudessem participar das discussões e a inexistência de uma análise do significado do conselho de classe. A autora evidencia que os professores constroem uma fotografia da turma em que relatam fatos e notas desconexas entre si,

[...] como se estivessem dando conhecimento e “satisfação” a si mesmos e a seus pares daquilo que está acontecendo, especialmente com relação ao rendimento das turmas com as quais trabalham.

Considera que, no conselho escolar, a atenção fica restrita às medidas e a análise fica concentrada nas questões de ordem individual, de forma a justificar os resultados, em que o aluno é o culpado por não aprender. Segundo Dalben (1995, p. 114):

[...] as discussões não ultrapassam o cunho da avaliação pessoal de cada professor, transcorrendo um processo

individualista e compartimentado, oposto à visão inicial do papel do Conselho de Classe como aglutinador de análises, numa perspectiva de visão global do aluno.

Assim denuncia que o papel do conselho de classe no cotidiano escolar:

[...] tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrar em seus diários, e não de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade. (DALBEN, 1995, p. 114)

A seguir à explanação do contexto histórico da realidade do conselho de classe nas escolas brasileiras, desenha-se o cenário em que esta pesquisa foi desenvolvida: trata-se de um colégio estadual de um município da região metropolitana de Curitiba, Paraná, onde foram analisadas as interpretações e julgamentos realizados por professores sobre alunos dos sextos anos nos momentos de reunião do conselho de classe, este composto por docentes (professores de Matemática, Português, Ciências, Educação Física, Arte, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna e Ensino Religioso) de determinada turma, juntamente com a equipe pedagógica, um representante da secretaria e um da direção escolar.

O sexto ano foi escolhido por alguns motivos, como o fato de os professores não conhecerem esses alunos previamente, pois a grande maioria (com exceção dos repetentes) adveio de escolas municipais (quinto ano), o que evitaria assim pré-julgamentos sobre os mesmos. Também se considera que o sexto ano é para os alunos uma fase complicada de transição, pois, ao passarem para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), mudam de escola, tendo que se adaptar à pluridocência. Orenge e Corrêa (2014) salientam que, com o ingresso em uma nova escola, de ensino fundamental II, o aluno é visto pelos professores de cada disciplina de forma diferente, o que caracteriza a fragmentação. Nesse meio, o aluno precisará adaptar-se às exigências impostas, exigências essas que podem ser diferentes para cada docente. Esse momento de transição envolve aspectos pertencentes aos

âmbitos tanto social quanto emocional, cognitivo e biológico, sendo que muitos dos estudantes estão atravessando a puberdade. Ao entrevistar professores que lecionam em turmas de sextos anos, as pesquisadoras observaram que ora os alunos são julgados como interessados e curiosos, ora como despreparados e imaturos. As queixas principais apontadas pelos docentes estariam no fato de muitos alunos não apresentarem conhecimentos prévios necessários para acompanhar de forma satisfatória o sexto ano, bem como na falta de articulação entre as escolas municipais e estaduais (ORENGA; CORRÊA, 2014).

A PRÁTICA AVALIATIVA: CLASSIFICAÇÃO E JULGAMENTO

A partir das leituras da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, pode-se inferir que a avaliação é um processo muito mais cruel do que simplesmente a verificação de aprendizagem, já que nesse processo é colocada em pauta não só a capacidade intelectual, mas também características sociais, morais e culturais dos alunos, favorecendo aquele indivíduo já “treinado”, “socializado” pela família, com mais capital cultural compatível com a instituição. Para Resende (2017, p. 328), que aborda o sistema de ensino a partir da obra desse sociólogo francês, os exames escolares e seus vereditos correspondentes, ou seja, as classificações deles decorrentes, constituem para Bourdieu uma ocasião privilegiada para se observar a arbitrariedade pedagógica, bem como a ocultação de tal arbitrariedade. Revelam a lógica de funcionamento do sistema de ensino, cujas avaliações demonstram, ao olhar mais atento, que o que está em jogo são não somente os conhecimentos e habilidades efetivamente ensinados, mas também um conjunto de normas implícitas, de critérios difusos e inconscientes da percepção social, que configuram um verdadeiro julgamento de classe e da relação com a cultura, a partir dos parâmetros da classe dominante.

O texto privilegiado para compreender de modo especiais tais vereditos foi escrito por Bourdieu e Saint-Martin (2015). Descreve observações sobre os sistemas de classificação dissimulada que são produzidos por práticas de gerações sucessivas,

sendo esquemas de percepção, apreciação e de ação diante dos alunos. Esses sistemas acabam por operar na prática as estruturas objetivas e tendem a se reproduzir, como, por exemplo, nos julgamentos que ocorrem ao relacionar a avaliação à origem social de estudantes. São as classificações ou taxinomias, como referenciam os autores:

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhes são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 213)

Compreende-se que o juízo professoral é em si a condição do professor enquanto docente. Faz parte de sua função julgar e avaliar através da ação pedagógica. O julgamento que é realizado pelos professores leva em conta não somente a aparência física, como a cor da pele, mas também o tratamento social do corpo, como a roupa que se veste e maneiras de conduta (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015). Assim, associa-se a origem social à qual o indivíduo pertence a partir de sua *hexis* corporal:

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 53)

Dessa forma, os autores definem a escola como uma máquina de transformação de adjetivos, convertendo adjetivos sociais em adjetivos escolares, em que as funções sociais do sistema de classificação são dissimuladas. Tais funções estão no princípio das classificações escolares e funcionam “segundo a lógica da denegação: ele [o professor] faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 217):

O professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social (“vulgar”, “pesado”, “pobre”, “estreito”, “mediocre”, “gauche”, “desajeitado”, etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa “pensar mal”; a neutralidade escolar não passa na

verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz por exemplo com que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como *escolares* as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 219, grifo do original)

As categorias estruturadoras da investigação da qual deriva este artigo, a exemplo do destacado por Bourdieu e Saint-Martin (2015), também se ancoraram nas adjetivações proferidas pelos professores e equipe pedagógica. Tendo como base as etapas da análise de conteúdo especificadas em Laurence Bardin (2011) (a pré-análise ou leitura flutuante, a exploração do material e a inferência dos dados), fez-se primeiramente uma leitura geral dos dados coletados nas observações, organizados em um diário de campo em que se anotaram depoimentos e opiniões proferidas sobre os alunos. Além dessa descrição, utilizaram-se os documentos escolares para identificar qual foi o resultado acadêmico do aluno ao final do ano letivo. Na fase da exploração do material, após uma visão geral dos dados coletados, foi possível pensar em unidades de registros que pudessem fazer emergir categorias, as quais, após seu refinamento, deram origem às categorias estabelecidas (QUADRO 1). Tais categorias tiveram a função de agrupar frases semelhantes direcionadas aos discentes ao serem avaliados e que se mostraram relevantes para análise, em função das adjetivações. A análise categorial:

[...] pretende tomar em consideração a “totalidade de um texto” passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 42-43, grifo no original)

Dessa forma, elaborou-se o quadro abaixo, em que são consideradas as quatro categorias estabelecidas para organizar as frases, frases essas carregadas de julgamentos, sejam eles positivos ou negativos.

QUADRO 1 - CATEGORIAS ELABORADAS A PARTIR DOS DADOS EMPÍRICOS

COMPORTEAMENTO	Adjetivações relacionadas ao comportamento, formas de agir do estudante no espaço escolar.
CONTEXTO SOCIAL	Adjetivações relacionadas ao contexto social, como a origem do aluno, menções sobre os seus responsáveis, etc. Subdividido em: familiar, saúde, origem e outros.
HEXIS CORPORAL	Componente do <i>habitus</i> , forma física de estar que reflete sua condição de classe. São os aspectos corporais externos mencionados pelos professores.
PRODUÇÃO ACADÊMICA	Adjetivações relacionadas diretamente ao rendimento acadêmico.

Fonte: Elaborado por Oliveira (2017) a partir dos dados empíricos produzidos durante as observações dos conselhos de classe e análise documental.

As quatro categorias foram referenciadas nas noções e conceitos da teoria sociológica de Bourdieu e procuram estabelecer, de forma relacional, como funciona o espaço social estudado. O Comportamento e a *Hexis Corporal* derivam do conceito de *habitus*, ou seja, do sistema de disposições incorporadas no processo de socialização, que imprime maneiras de perceber, de sentir, de fazer e de pensar, levando o agente à ação (BOURDIEU, 2009). Como o *habitus* é indissociável das questões do corpo, da cognição e da ética, as categorias da Produção Acadêmica e do Contexto Social afunilam o olhar para o agente, localizando seu pertencimento e as ações de classificações que seu pertencimento suscita por outros.

Quanto à categoria Comportamento, as queixas mais recorrentes são relacionadas a conversa, preguiça, caráter, etc., expressos em adjetivos como: indisciplinado, preguiçoso, dissimulado, quietinho, mentiroso, disperso, imaturo, apática, sarrista, conversadeira, agitado, desligado, debochada, desatenta, resistente, cara de pau, coitadinho, trastinha, tímido, parágrafo, chato, falso, sem-vergonha, bebezinho, malandro, vagabundo, autista, descarada, folgadinho, danado, atrapalhado e galinha. Adjetivos declarados considerados positivos são: educado, carinhoso, participativo, excelente, comportado, responsável, esforçada, preparada, ótimo, bom, fofura e fofo. Tais adjetivos foram manifestados em frases como:

*Professora de História: “Mas é fofo demais! Fofura! Destaque!”
(Anotações de campo. Conselho 2, 6D, 10/11/2015)*

Professora de Português: “Se você perguntar qualquer coisa, qualquer assunto, ele sabe falar, só que é preguiça. Ele é muito preguiçoso!”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6D, 17/02/2016)

Professora de Matemática: “Ele é sem-vergonha! Pra mim é isso. Preguiçoso!”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6B, 17/02/2016)

Professora de História: “Esse é largadinho. [...] Esse também é bem folgadinho.”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6C, 17/02/2016)

Professora de História: “[...] é dissimulada, descarada e mal-educada.”

(Anotações de campo, Conselho 3, 6C, 17/02/2016)

Como exemplos de adjetivos referentes à *Hexis* corporal, temos *bonitinho*, *lindinho*, *gracinha*, *gordinho*, *velha*, *moreninha*, *pequenininho*, *sujinho*, *bebezinho* e *largadinho*, que foram verbalizados em frases como:

Professora de Ciências: “Eu acho ele tão lindinho! Adoro ele!”

(Anotações de campo, Conselho 2, 6C, 10/11/2015)

Professora de Português: “É tipo um bebezinho. Ele ficou uma semana em casa na feira cultural, porque ele falou que não precisava vir e ela (a mãe) também não ligou pra ver.”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6C, 17/02/2016)

Professora de Matemática: “Ele é bonitinho, uma gracinha.”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6C, 17/02/2016)

Professor não identificado: “É pequenininho, um bebezinho. [...] Dá vontade de pegar no colo...”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6C, 17/02/2016)

Na categoria *Contexto Social*, elencaram-se frases julgadoras relacionadas à origem do estudante, contexto familiar, saúde e outros. Dessas, observa-se que o contexto familiar e

as questões referentes a problemas de saúde dos alunos são mais recorrentes:

Diretora: “Gente, esse menino tem problema. Não tem? Ele é... hiperativo?”

(Anotações de campo, Conselho 3, 6B, 17/02/2016)

Professora de Matemática: “Não tem mãe, não tem pai. Tem que chamar a vó. Ele mora com a vó.”

(Anotações de campo, Conselho 3, 6B, 17/02/2016)

Professor não identificado: “Morou um tempo em abrigo.”

(Anotações de campo, Conselho 1, 6A, 25/07/2015)

Somente na categoria nomeada de Produção Acadêmica é que as frases com adjetivos que têm relação direta com a escolarização foram elencadas. Elas foram expressos, em sua grande maioria, de forma negativa: muito fraco, fraquinha, baixo rendimento, caso grave, tem bastante dificuldade, não entregou trabalho, repetente, ele não faz, relaxado, bomba, coisa, reprovado, etc. Mesmo que de forma discreta, adjetivos positivos são também observados, como: boa, bom, destaque, excelente, maravilhoso, ótimo, esperto e inteligente. Exemplificam-se nas falas abaixo:

Professora de História: “Bom aluno. Ele não é destaque?”

Professora não identificada: “Ele é tão esperto que às vezes ele extrapola.”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6B, 10/11/2015)

Professora de Educação Física: “Ela é fraquinha, mas é aquela aluna mediana.”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6B, 11/10/2016)

Professora de Geografia: “Gente, ele já é repetente!”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6B, 11/10/2016)

Professora de Matemática: “Mas ele não fez nada de propósito. Por... por ele achar que é repetente, que ele ia passar. Ele não fez nem as recuperações...”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6B, 11/10/2016)

Professora de Matemática: “Não. É uma turma tão, tão boa, sabe. Pra gente pegar e jogar essa bomba.”

(Anotações de campo. Conselho 3, 6D, 17/02/2016)

Os dados empíricos demonstraram, como em Fernandes e Freitas (2007), que os professores avaliam aspectos além dos conhecimentos propagados pela escola, como valores e atitudes. Verifica-se que a maioria das frases julgadoras constatadas possui características voltadas ao Comportamento, *Hexis Corporal* e ao Contexto Social e não às questões acadêmicas. As frases relacionadas às questões acadêmicas expressam-se, em sua maioria, com justificativas pouco formuladas, como: fraco, tem muita dificuldade, caso grave, repetente, fraquinha; não faz tarefas, etc. O pouco aprofundamento nas justificativas pelo baixo desempenho dos alunos demonstra a falta de conhecimento sobre ele, bem como sobre a prática e objetivos docentes. As falas de professores que demonstram relativa especificidade sobre as dificuldades dos alunos são raras.

Além das adjetivações, destaca-se, como já foi evidenciado de forma semelhante por Bourdieu e Saint-Martin (2015), o que confirmaram Catani e Gallego (2009, p. 22), quando ressaltam que:

[...] os alunos são avaliados quanto à disciplina, comprometimento, apoio familiar, dedicação aos estudos e à escola, vontade de aprender, cumprimento das obrigações, lugar que ocupa no interior da sala, entre outros componentes.

Há, como esperado pelas disposições já inculcadas nos professores, resistência a mudanças, o que é agravado pela quase ausência de disciplinas que tenham a temática da avaliação nos cursos de licenciatura, para que, assim, uma possibilidade de reestruturação seja plausível.

Observou-se que os conselhos ao longo do ano letivo denotam características diferenciadas, sendo que o último tem maior peso deliberativo, no sentido de que formalmente se decide pela aprovação ou reprovação do aluno.

Após apreciação geral sobre a turma, conversa-se individualmente a respeito de cada caso. Nos dois primeiros

conselhos de classe observados, a fala da equipe pedagógica se pautou em: “*Vamos falar dos casos mais críticos*” (Anotações de campo. Conselho 1, 6A, 25/07/2015).

Nos dois primeiros conselhos, cada aluno era citado, mas os que não apresentavam problemas de notas ou de comportamento eram somente mencionados e logo substituídos por outros na discussão. São os casos “ok”.

As resoluções previstas para os problemas são terceirizadas, no sentido de se chamar os pais pra resolver, encaminhar para profissionais de saúde, etc. Como constatado por Mattos (2005, p. 226), os professores tentam se eximir “de possíveis culpas quanto as suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas, recorrendo a recursos diversos”.

Com base nas observações realizadas, juntamente com o caderno de campo e os boletins escolares, pôde-se constatar que alguns alunos tiveram seu destino escolar traçado já no segundo conselho de classe e que, de certa forma, todas as “previsões” aconteceram.

Importante salientar que a ajuda ou a não ajuda destinada aos alunos esteve em dar oportunidade para que estes realizassem atividades extras para a complementação da nota e não necessariamente na preocupação com a aprendizagem do conteúdo com o qual o estudante encontrava dificuldade. Algumas falas dos professores e da equipe pedagógica demonstraram a maneira de realizar a tal ajuda:

Professor não identificado: “Só em uma não reprova.”

Professor não identificado responde: “Dá trabalhinho.”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6C, 10/11/2015)

Pedagoga: “Deem trabalho pra dificultar um pouquinho...”

Pedagoga: “Estamos dando oportunidade, não vamos passar de graça. Vamos dar trabalho.”

(Anotações de campo. Conselho 2, 6C, 10/11/2015)

O fato de os professores ajudarem os alunos com atividades extras para que estes melhorem suas notas e possam ser aprovados demonstra que a preocupação apresentada pelos docentes está atrelada somente ao aspecto quantitativo,

não havendo maiores preocupações com a aprendizagem de fato. O conteúdo a ser aprendido não é valorizado, ao passo que o esforço do aluno em fazer tarefas extras é tido como positivo, ação que possibilitaria uma aprovação. Essa forma de interpretar quantitativamente o conhecimento acaba por ser uma moeda de troca, uma estratégia de dominação no ambiente escolar:

É sabido, por exemplo, que o professor procura respaldo na avaliação para exercer o controle sobre o comportamento dos estudantes na sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota. Assim, o estudante estuda apenas para ter uma nota e não para ter suas possibilidades e leitura do mundo ampliadas. Isso, é claro, limita os horizontes da formação do estudante e da própria avaliação. O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 24)

A ação pedagógica, segundo Bourdieu (2010), é um dos exemplos fundamentais da violência simbólica, como um processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural e também de imposição de formas de ser, saber e agir na instituição escolar. O aluno sempre será subordinado, sempre reconhecerá a autoridade pedagógica de forma não intencional, pois o docente é o possuidor dos saberes. Por outro viés, Rojas (2007) menciona que os alunos estabelecem uma relação mercantil com as notas, o que dificulta o envolvimento com seu próprio aprendizado. Tal relação, a pressão dos pais para a manutenção dos métodos tradicionais de avaliação e a burocracia escolar estabelecem dificuldades para a inovação das práticas avaliativas. Entende-se que há apego às notas e à classificação e que, nesse sentido, a tendência é que as práticas escolares avaliativas se reproduzam, apresentando-se no *habitus* estudantil e professoral, na formação dos agentes.

O *habitus* professoral, constituído na prática docente, traduz-se na incorporação de práticas pedagógicas e posturas

corporais da ação docente, capazes de orientar as ações de maneira inconsciente e sistemática. Tais disposições e ações do professor são responsáveis por disposições e ações que se imprimem nos alunos, como reações ao vivenciado sistematicamente, como repostas imediatas e objetivas. Os comportamentos dos professores geram comportamentos nos alunos (SILVA, 2011).

Verifica-se, assim, que as expectativas dos professores sobre os alunos desencadeiam ações que favorecem o acontecimento de profecias. Explicitamente os alunos ajudados tiveram seu destino escolar favorecido; já quanto àqueles não ajudados, observou-se o contrário. Rosenthal e Jacobson (1991/1968) descrevem achados em uma pesquisa realizada em uma instituição de ensino primário nos Estados Unidos, em que professores foram levados a crer que determinado grupo de alunos, escolhidos de forma aleatória, tinha maior potencial de desenvolvimento que outros. Os autores evidenciaram no estudo que a expectativa dos professores é um determinante não intencional da capacidade dos alunos, ou seja, aquilo que o docente espera como resultado do aluno acaba por acontecer, fenômeno a respeito do qual os autores criaram o conceito de “profecia autorrealizadora”. Se o professor espera bom desempenho do aluno, de fato o rendimento deste acontecerá conforme o esperado, ao passo que, se a expectativa for oposta, o resultado também o será: “O professor consegue menos, porque espera menos” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1991/1968, p. 258).

Rosenthal e Jacobson (1991/1968) verificaram que as expectativas dos professores determinam o aumento do desempenho intelectual do aluno e que isso parece ocorrer devido ao maior acompanhamento dos professores aos alunos tidos como mais promissores. O professor investe naquele que pensa que dará resultado positivo e não naquele aluno que mais precisa, naquele visto como sem potencial.

Os alunos com maiores dificuldades são precocemente condenados à reprovação e de fato reprovam, pois não são estabelecidas estratégias para que o contrário possa acontecer. Os professores, equipe pedagógica e diretiva não acreditam que o aluno possa mudar, não investem nele e, dessa maneira, parecem trabalhar para que a profecia seja cumprida.

Também se justifica a reprovação como forma de punir os pais que não seguem as orientações dadas pela escola para encaminhamentos externos, punição essa que é direcionada ao aluno.

Sá Earp (2006, p. 314), que realizou um estudo sobre a cultura da repetência em escolas cariocas, levantou a tese de que “os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar”. Assim, a autora constatou que a repetência acontece não porque os alunos não aprendem, ou porque os professores não sabem ensinar, mas sim pela lógica cultural da sociedade que está nas representações docentes. O professor ensina para alguns alunos e não para todos. De acordo com a autora, a sala de aula é organizada de acordo com uma estrutura, a qual denominou centro-periferia. Alunos-centro são os escolhidos pelos professores para serem ensinados, ao passo que os alunos-periferia são aqueles que são negligenciados. Verificou que, de uma maneira geral, todos os professores:

[...] acreditam que a reprovação serve para selecionar, “filtrar”, os “bons” dos “maus” alunos; que os alunos são reprovados porque “não sabem nada”, “não se interessam”, “não querem nada” e “não têm jeito”. Os professores não acham estranho reprovar 50% de uma turma, outros acreditam que a reprovação deveria ser maior ou que é normal reprovar uma turma inteira. (SÁ EARP, 2006, p. 314-315)

Sá Earp (2010, p. 26) menciona que no sistema de ensino brasileiro, culturalmente,

[...] parece existir uma crença generalizada de que alguns alunos são menos capazes de aprender. Segundo essa crença, não adianta ensinar, porque alguns estudantes não vão mesmo aprender.

Assim, acabam por ser reprovados ou agraciados com “ajudas” sem critérios definidos. A cultura da repetência constitui-se em prática pedagógica, delineando-se em *habitus* professoral; é o saber fazer docente que se apresenta de forma regular, compartilhado no campo, gerando consequências diretas na vida dos estudantes.

A partir da análise dos dados empíricos, compreende-se que os agentes escolares participantes dos conselhos de classe observados focalizam a avaliação do aluno em aspectos externos à aprendizagem de fato. A tendência é considerar o caráter, a postura, o comprometimento, a composição familiar e se esse estudante possui ou não problemas de saúde. Aspectos da aprendizagem são superficialmente julgados, e os professores reduzem o trimestre de aulas a um adjetivo isolado: aluno “fraco”. Mais uma vez a escola é negligente, pois solicita outros meios para resolução das dificuldades dos seus alunos, que não estão na escola, terceirizando assim as possíveis soluções.

Os adjetivos sociais tornam-se escolares. A escola continua a ser, como evidenciado por Bourdieu e Saint-Marín (2015), uma máquina que transforma adjetivos sociais em escolares, classificando os estudantes de forma dissimulada, subjetiva, sem critérios evidentes ou padronizados. Não obstante, também se exerce no espaço escolar a lógica da fabricação de hierarquias de excelência descrita por Perrenoud (1996), pois os docentes, juntamente com a equipe pedagógica e diretiva, decidem pelo êxito ou fracasso dos estudantes, classificando-os como “fracos” ou “destaques” e, assim, hierarquizando-os. Para Perrenoud (1996), os saberes e o saber fazer dos alunos estão traduzidos em hierarquias explícitas, normas, as quais trazem importância simbólica e consequências para o percurso escolar. Essa norma de excelência funciona como o ponto de referência que induz a uma ordem, uma classificação; assim, as práticas específicas acabam por gerar competição entre os praticantes da mesma ação, os quais buscam aproximar-se da perfeição. Os participantes dessa dinâmica, no caso os estudantes, ocupam um lugar nessa hierarquia, sendo que os que se aproximam da excelência são julgados como os mais inteligentes, os alunos “destaque”, ao passo que os que mais se distanciam são os adjetivados como “incapazes”, “fracos”. Nesse meio, a escola tem poder de lei sobre a construção da representação do indivíduo sobre si e sobre o outro, e, atribuindo a cada aluno o seu nível de excelência, fabrica a imagem da realidade imposta como a realidade correta, categorizando e hierarquizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da instituição pesquisada mostra toda a complexidade das relações que nela acontecem, como de fato se espera pelas diversas interações que o campo escolar permite.

As observações e contínua organização dos dados empíricos possibilitaram identificar, assim como em Dalben (1995), que os docentes têm visão compartimentada do aluno, em que a nota é o critério de qualidade. Se a média seis é atingida, o aluno que é “ok” está dentro da normalidade, sugestionando-se que ele aprendeu o necessário, o mínimo para a promoção ao sétimo ano. No entanto, além de questões quantitativas, outros critérios são considerados relevantes ao julgar o aluno, especificadamente se ele corresponde ou não aos padrões sociais e de conduta esperados, expressos em seu comportamento e na composição do seu núcleo familiar (categorias Comportamento e Contexto Social).

Os dados empíricos aqui mostrados possibilitam corroborar a visão de Bourdieu e Saint-Martin (2015) por evidenciar que, além das questões acadêmicas, estão presentes, nas discussões entre os educadores nos momentos conjuntos de avaliação, outros fatores, externos ao escolar, como a atitude dos pais, o esforço, o comportamento (se brinca em sala, se é preguiçoso, se é mentiroso, dissimulado, organizado, responsável, entre outros), bem como a sua *hexis* corporal (bonitinho, gordinho, loirinho, etc.). As categorias *Hexis* Corporal, Contexto Social e Comportamento foram mais representativas em comparação às frases que se enquadram na categoria Produção Acadêmica. Essa afirmação faz refletir sobre a qualidade e a função da educação que se intenciona. Ora, se a escola enquanto instituição de ensino não se responsabiliza pela aprendizagem, ou seja, não se atém a critérios de produção acadêmica ao avaliar e deferir, qual a sua finalidade? O que intenciona ao considerar critérios extraescolares ao avaliar a aprendizagem? Não se pretende aqui responder de forma absoluta tais questionamentos. Entretanto, defende-se que a escola contribui para a construção de estigmas, classificando e adjetivando de forma dissimulada e inconsciente os estudantes, sendo executora de violência simbólica, em sua relação de dominação e imposição de um arbitrário cultural.

A escola investigada funciona como uma máquina de conversão de julgamentos sociais em escolares (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015) e, dessa forma, o juízo professoral emitido aos alunos no período escolar passa a acompanhá-los para a vida, repercutindo no seu destino acadêmico. A escola é um dos meios socializadores mais representativos na vida do estudante, na qual ele está se constituindo e sendo constituído, forjando seu *habitus*.

Os eventos dos conselhos de classe observados mostram ser, como naqueles descritos por Mattos (2005), Sá Earp (2006, 2012, 2014), Sá Earp e Prado (2016) e Dalben (1995, 2004), um espaço de exclusão, em que o professor não questiona as suas práticas, sua metodologia e acaba por projetar a culpa pelo fracasso escolar dos alunos neles mesmos, em sua condição familiar e de saúde. Não houve, em nenhum momento durante as observações dos conselhos de classe, indagações/reflexões dos professores sobre as suas práticas. O problema e a solução para a aprendizagem estiveram sempre atrelados a fatores externos.

O sistema escolar tende a manter a homogeneidade, excluindo de forma dissimulada aqueles que nela não se encaixam, sem que esses alunos ou professores percebam, pois tudo se dá pelos imperativos do campo. Na escola pesquisada, a exclusão acontece pela negligência, no sentido de que ela se isenta das responsabilidades educativas que lhe caberiam. Nossos resultados de pesquisa corroboram os de Dalben (1995), ao evidenciar que, alicerçados na ideologia do dom e do mérito, os professores muitas vezes, ao avaliar, não se dão conta de que consideram aspectos da aprendizagem que acontecem tanto dentro como fora da escola, contribuindo para o pensamento de que as discrepâncias sociais são naturais.

Pode-se constatar que a avaliação classificatória está enraizada na cultura da escola pesquisada, sendo alimentada pelo *habitus* professoral que tende a se reproduzir dentro da instituição, pois faz parte do saber fazer que é compartilhado entre os docentes, atuando no campo.

Mesmo que a legislação e as orientações oficiais para a realização da avaliação da aprendizagem e o andamento dos

conselhos de classe mostrem-se favoráveis à aprendizagem qualitativa, sendo momento para o professor rever e reorganizar seu planejamento, os exercícios desses eventos continuam a favorecer a exclusão e a manutenção de uma prática classificatória e burocrática. É a conservação de um sistema que se instalou no final do século XIX, com a institucionalização do sistema classificatório de avaliação (SOUZA, 1998).

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 108-203.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A violência simbólica. In: BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cássia. *Avaliação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

COMPIANI, Ruth. *Colégio Estadual do Paraná: classes integrais (experimentais) – 1960/67*. 1965.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LEITE, Lilian Ianke. *Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)*. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Prefácio. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n02/v31n02a05.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- OLIVEIRA, Jaqueline Maas. *Categorias do juízo professoral em conselhos de classe: entre interpretações, julgamentos e implicações*. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- ORENGA, Dayane Cristina; CORRÊA, Isabele Miranda. *Transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: expectativas e angústias das crianças e professores*. 2014. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Conselho de classe: que colegiado é esse? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- RESENDE, Tânia de Freitas. Sistema de ensino. In: CATANI, Afrânio Mendes. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de classe: burocratização ou participação?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROJAS, Hugo de los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. Tradução de Maria Lídia Sica Szumanski. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p. 258-295. Trabalho original publicado em 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Antropologia e educação: um estudo sobre a repetência. *ENFOQUES: Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 10-29, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/97>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ESTUDOS, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Araraquara: Junqueira & Morin, 2012, livro 3, p. 1970-1981. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2019b.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. Etnografia no conselho de classe: avaliação e juízo professoral. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. *Anais...* Goiânia: Anpae. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Maria deLourdesSaEarp_GT1_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/Maria%20deLourdesSaEarp_GT1_integral.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SÁ EARP, Maria de Lourdes; PRADO, Ana Pires. O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 33-53, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1699>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA, Marilda da. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, p. 335-369, dez. 2011.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

Recebido em: 13 JUNHO 2017

Aprovado para publicação em: 10 SETEMBRO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

CONSELHO DE CLASSE COM PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL: COMPREENSÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA^I
ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES^{II}**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a participação de estudantes em conselho de classe e os possíveis significados dessa para a avaliação da aprendizagem. Partiu-se da compreensão de que tal participação e a interação com os docentes nesse espaço podem se constituir como elemento de fundamental importância para favorecer a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes e, ainda, outras práticas de aprendizagens e avaliação. Apoiado na pesquisa de natureza qualitativa, foi realizado um estudo de caso em uma escola que possui conselho de classe com participação dos estudantes. As compreensões dos sujeitos que integram o conselho de classe revelam que a participação estudantil consegue proporcionar uma relação mais horizontal, de diálogo e negociação entre docentes e estudantes, o que favorece algumas reflexões e mudanças nos sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagens.

^I Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife-PE, Brasil; rubia.cv@hotmail.com

^{II} Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Recife-PE, Brasil; ana.abranches@fundaj.gov.br

PALAVRAS-CHAVE CONSELHO DE CLASSE • PARTICIPAÇÃO DO ALUNO
• AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

CONSEJO DE CLASE CON PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: COMPRESIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar la participación de estudiantes en el consejo de clase y sus posibles significados para evaluar el aprendizaje. Se partió de la comprensión de que tal participación y la interacción con los docentes en dicho espacio pueden constituir un elemento de fundamental importancia para favorecer la autonomía y el desarrollo de los alumnos, así como otras prácticas de aprendizajes y evaluación. En base a una investigación de naturaleza cualitativa, se llevó a cabo un estudio de caso en una escuela que posee un consejo de clase con la participación de estudiantes. Las comprensiones de los miembros del consejo de clase revelan que la participación estudiantil logra proporcionar una relación más horizontal, de diálogo y negociación entre docentes y alumnos, lo que favorece algunas reflexiones y cambios en los individuos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE CONSEJO DE CLASE • PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO.

CLASS COUNCIL WITH STUDENT PARTICIPATION: UNDERSTANDINGS ABOUT LEARNING EVALUATION

ABSTRACT

This article aims to analyze student participation in class councils and its possible meaning for learning evaluation. It was based on the understanding that such participation and interaction with teachers in this context can constitute an essential element which favors student autonomy and development, as well as other learning and evaluation practices. Based on qualitative research, a case study was carried out in a school with a class council having student participation. The understandings of the subjects in the class council reveal that student participation can provide a more horizontal relationship, dialogue and negotiation between teachers and students. This favors reflections and changes in the subjects that comprise the teaching and learning process.

KEYWORDS CLASS COUNCIL • STUDENT PARTICIPATION • LEARNING ASSESSMENT • TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um tema bastante discutido e não há dissenso quanto à sua importância para a educação. Esteja fundamentada numa concepção tradicional, em que se objetiva medir e verificar as aprendizagens, tendo como eixo a dicotomia entre o certo e o errado para ratificar a seleção e a meritocracia, ou esteja apoiada numa concepção mais humana e formativa, que compreende o estudante como sujeito participante de seu processo de construção do conhecimento, a avaliação sempre é vista e entendida como elemento indispensável aos fins educacionais.

Em torno do discurso neoliberal, é necessário avaliar o quanto a escola, os professores e os estudantes estão correspondendo ao que lhes é solicitado, por meio dos programas e das políticas educacionais que são criados e implementados a fim de assegurar maior eficiência e produtividade educacional. Nesse sentido, as escolas são submetidas a avaliações externas e internas, e os seus resultados são comparados e publicados para fomentar o jogo desigual da competição e do mercado de trabalho. Desigual, porque, no fim de tudo, a

responsabilização pelo insucesso escolar recai sobre os professores e os estudantes, por meio da validação da meritocracia.

Por essa perspectiva, os estudantes são compreendidos como seres que precisam adquirir mais habilidades e mais competências para lidar com o mercado de trabalho cada vez mais especializado e exigente, e os professores são vistos como os profissionais que devem fornecer maior conhecimento e capacitação aos estudantes. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem precisa estar polarizado em grandes quantidades de conteúdos e em avaliações que verifiquem e certifiquem essa aquisição de conhecimentos. Os resultados dessas avaliações geralmente são desconectados da realidade do estudante e não conseguem enxergar as aprendizagens sendo construídas processualmente, tampouco conseguem observar e compreender as diferentes dimensões que compõem a complexidade do que é ser humano. O que importa nesse processo é o resultado quantificável, ou seja, os números e as posições dentro de uma escala ou padrão pré-estabelecido.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar serve como instrumento de seleção e exclusão social à medida que separa aquele sujeito mais preparado, e certamente aquele que teve mais acesso a bens culturais e materiais, daqueles que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acessar esses bens.

No entanto, se acreditamos em uma concepção de educação que pode conduzir o ser humano à formação integral, a partir das experiências de aprendizagens mediadas por um contexto escolar que propicia diálogo, interação e negociação entre os sujeitos envolvidos com o ato de ensinar e aprender, a avaliação da aprendizagem escolar serve como um instrumento de grande valor para obtenção de informações úteis à melhoria do processo de ensino e aprendizagem:

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do

aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14)

Compreendendo a avaliação como instrumento de acompanhamento e de regulação das aprendizagens, ou seja, como instrumento em que o educador observa e segue de perto o desenvolvimento das aprendizagens, mas com a qual também vai criando, recriando e/ou descartando estratégias em função destas, a avaliação será fundamentalmente formativa.

De acordo com Perrenoud (1999), não há dúvidas de que a avaliação pode auxiliar a aprendizagem do aluno, e de que há muito tempo nas escolas educadores vêm lutando contra as notas, procurando colocar a avaliação mais a serviço dos alunos do que do sistema. Sendo assim, pouco a pouco a escola muda e a avaliação também evolui, de maneira que falar de avaliação formativa já não significa mais falar de atributos de seres de outros planetas e, desse modo,

[...] talvez passemos - muito lentamente - da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Todavia, nada está pronto! (PERRENOUD, 1999, p. 10)

É necessário percorrer um longo caminho para o rompimento com a cultura tradicional de avaliação da aprendizagem e para a construção de uma cultura de avaliação transformadora e formativa, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação escolar está situada entre duas lógicas, uma tradicional e outra emergente. Na lógica tradicional, a avaliação das aprendizagens na escola está associada à criação de hierarquias de excelência e, na lógica emergente, direciona-se a uma avaliação formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana, de modo que:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores,

didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão do professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna criador de *situações de aprendizagem* “portadoras de sentido e de regulação”. (PERRENOUD, 1999, p. 18)

E, embora a escola, de um modo geral, ainda esteja muito ligada à prática de uma avaliação tradicional, uma concepção diferente de educação, que busca formar indivíduos autônomos, críticos, reflexivos, solidários, responsáveis, comprometidos e conscientes com o meio social e político em que vivem, vem solicitando um novo modo de conceber e realizar a avaliação das aprendizagens dos estudantes.

De acordo com Luckesi (2008, p. 81), se queremos que a avaliação sirva à democratização do ensino, de modo que todos os estudantes possam desenvolver as suas aprendizagens e formação integral, é preciso “modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”. Desse modo, a avaliação não fica a serviço da aprovação ou reprovação do aluno, mas se torna instrumento de compreensão para saber em que estágio de aprendizagem o estudante se encontra para, a partir daí, tomarem-se decisões assertivas para melhorar o seu desenvolvimento. Ainda segundo Luckesi (2008), a avaliação como instrumento diagnóstico para o avanço das aprendizagens terá funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e do aluno.

Nesse sentido, a avaliação realizada com o estudante dá subsídios para que o sistema de ensino venha a se autoavaliar a partir do alcance dos objetivos estabelecidos. O professor, por sua vez, através do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, pode também avaliar o seu trabalho docente. E o educando estará permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem está, tomando consciência do seu limite e das necessidades de avançar em seu percurso. Porém, para que a avaliação funcione para o estudante como meio de autocompreensão, é preciso que tenha caráter de avaliação participativa, no sentido de que professor, a partir dos

instrumentos adequados de avaliação, venha a discutir com os alunos o estágio de aprendizagem no qual se encontram, e com isso consiga equacionar as dificuldades encontradas. Desse modo, “estaríamos, pois, superando o modo de agir comum e autoritário que vem atravessando as atividades de avaliação da aprendizagem escolar, de forma antidemocrática” (LUCKESI, 2008, p. 84).

Ainda refletindo sobre o papel da escola e o tipo de avaliação que fundamenta sua prática, encontramos em Álvarez Méndez (2002, p. 62) a necessidade de questionar os objetivos que fundamentam a educação e o tipo de ensino que a escola concretiza: “seleção/exclusão ou ascensão das pessoas pelo acesso ao saber via aprendizagem e melhoria ou aperfeiçoamento da competência individual?”.

Compreendendo a educação como um processo de acesso democrático ao conhecimento e à ascensão das pessoas, é necessário transformar a avaliação numa atividade de conhecimento em que se garanta uma formação contínua tanto do educando quanto do educador. Sendo assim, a tarefa de avaliar “é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 63). E ainda:

Por meio da avaliação, queremos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo - decisão que brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da *avaliação formativa*, que também será contínua e pessoal. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 64)

Diferentemente de uma concepção tradicional, que busca avaliar as aprendizagens com a intenção de corrigir, punir e classificar, a avaliação formativa se constitui como aquela que, por meio da observação e intervenção do professor, com um acompanhamento próximo e individualizado, torna-se capaz de assegurar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo esse autor (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), só é possível falar com propriedade em avaliação formativa quando a avaliação atua a serviço do conhecimento e da aprendizagem, e de outros interesses formativos, de maneira que se aprende com ela à medida que transformamos o momento da correção em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem. Apenas ao assegurar a aprendizagem é que se assegura a avaliação formativa.

Para se configurar como formativa, Álvarez Méndez (2002) ressalta algumas especificidades, entre as quais: a necessidade de a avaliação ser democrática, transparente, negociada, estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem – principalmente de quem aprende –, ser uma atividade motivadora e orientadora, nunca punitiva.

Perrenoud (1999, p. 78) também aponta que a avaliação formativa se relaciona diretamente com o desenvolvimento e a melhoria do processo de aprendizagem:

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Na avaliação formativa, existe sempre a intenção de regulação, sempre se procura observar o que já foi construído em termos de conhecimentos e o que ainda falta, com o objetivo de realizar as intervenções necessárias para potencializar as aprendizagens em andamento (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Contribuindo para essa reflexão, Hoffmann (2014) também aponta que, numa perspectiva de acompanhamento e melhoria do desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação deva ser mediadora, na qual a qualidade da educação é sinônimo de desenvolvimento máximo de cada aluno, visando permanentemente ao “vir a ser” de cada um:

Assim, o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender sua fala, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo

todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a sua autonomia moral e intelectual [...]. (HOFFMANN, 2014, p. 36-37)

A referida autora (2014, p. 72) aponta alguns princípios coerentes com a ação da avaliação mediadora; um deles se refere a “oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias”. Embora Hoffmann (2014) esteja tratando do contexto da sala de aula, é possível considerar que esse princípio também pode ser aplicado ao conselho de classe, à medida que o consideramos como espaço de avaliação formativa, onde o diálogo e a troca de informações entre educadores e educandos podem favorecer um melhor desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Todavia, muito mais do que espaço para expressão de ideias, o conselho de classe traz em sua configuração a possibilidade de a avaliação ser conduzida por características de diagnóstico, de mediação, de negociação e de regulação das aprendizagens.

Quando os professores e os orientadores pedagógicos ou outros serviços ligados à aprendizagem podem trocar experiências e opiniões diferentes em torno do processo de formação do estudante, e quando a participação do estudante por meio das queixas, das dúvidas e até dos elogios favorece tanto a autoavaliação docente quanto a autoavaliação discente, o momento coletivo de avaliação no conselho de classe se torna extremamente rico e fecundo para a construção de práticas avaliativas formativas e aprendizagens significativas.

O conselho de classe como instância escolar responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do estudante, com a participação discente e orientado pela concepção de avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2008), de avaliação como regulação (PERRENOUD, 1999), de avaliação mediadora (HOFFMANN, 2014) e de avaliação formativa (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), consegue direcionar o processo de ensino e aprendizagem a um nível superior, quebra barreiras de autoritarismo, rompe com a discriminação e a exclusão, torna a relação entre docentes e estudantes mais horizontal e mais

dialogada, o que colabora substancialmente para a formação integral do educando.

A compreensão de construção da prática da avaliação formativa, na qual professores e estudantes podem juntos refletir e dialogar sobre o que vem sendo ou não construído em termos de aprendizagens, traz uma outra perspectiva para o conselho de classe, e é uma possibilidade de transformação no modo de pensar e agir desses sujeitos que compõem o ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, o conselho de classe com a participação dos estudantes permite que todos os sujeitos presentes nesse espaço coletivo de avaliação se tornem colaboradores responsáveis quanto ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem:

Essa prática exercida no conselho de classe deve desempenhar um papel no sentido de mobilizar a avaliação na perspectiva de desenvolver um maior conhecimento a respeito do aluno e envolvê-lo no processo de forma a ser sujeito da educação e da avaliação. Aproveitar esse espaço para reflexão é direcionar um projeto democrático de atuação pedagógica, no qual a avaliação tem importância fundamental, não apenas para análise de resultados, mas para a retomada das dificuldades encontradas. Essa forma de organização de conselho de classe possibilita repensar mecanismos pedagógicos para avançar no ensino-aprendizagem, como conscientizar cada integrante que a ação coletiva é uma referência para o exercício da cidadania. (SANTOS, 2010, p. 309-310)

A participação do estudante em seu processo avaliativo coloca-o como sujeito que partilha com o educador a tarefa de pensar sobre o que se alcançou, o que ainda falta e quais as possibilidades de ação para alcançar maiores conhecimentos e experiências.

Partindo de uma concepção democrática, a proposta de um espaço coletivo de avaliação que tem a participação dos sujeitos envolvidos com o ato educativo consegue favorecer não apenas maior diálogo e interação, mas também o desenvolvimento das aprendizagens, na medida em que os estudantes presentes nessas reuniões podem colocar suas

dificuldades e queixas no que diz respeito tanto à metodologia de ensino como à relação professor-aluno estabelecida em sala de aula.

Por outro lado, essa participação não deve ser compreendida apenas como presença; é preciso alteridade para refletir sobre o que está sendo solicitado, para modificar o que não está efetivamente ajudando no processo e aprendizagem, e ainda são necessários comprometimento e seriedade quanto ao seu papel enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento:

Quando o aluno percorrer os diversos momentos das avaliações, com interesse e responsabilidade, passando de um sujeito passivo para um ativo, por intermédio da reflexão sobre seu papel e seus direitos como educando, estará buscando a qualidade na educação. O sentido da avaliação e sua relação com o agente direto, o aluno, devem ser completas, interferindo sobre todas as dimensões, imprescindível para ajudar a responder às demandas da vida, a fim de gerar novos conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 306)

Numa perspectiva de avaliação como prática formativa, reconhecemos o conselho de classe como um encontro formal e sistematizado, que pode proporcionar aos docentes e orientadores pedagógicos reflexões a partir dos diagnósticos levantados, favorecer a mobilização, a criação e a reformulação de estratégias pedagógicas que venham a possibilitar o maior e melhor desenvolvimento e construção de conhecimentos e experiências educativas (afetivas e cognitivas) em função do educando e, ainda, favorecer a tomada de decisões mais justas e responsáveis frente à avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Como espaço de diálogo e participação, o conselho de classe que tem a participação dos estudantes pode permitir também a estes o direito de apresentar suas queixas e necessidades. No entanto, essa participação vai solicitar ao estudante a compreensão de que o lugar ocupado nesse espaço não se refere ao papel de vítima, mas que lhe exige um comprometimento com seu processo de aprendizagem a

partir de sua autoavaliação e das colocações e intervenções feitas pelo conjunto de profissionais que compõem esse espaço coletivo de avaliação.

Refletindo sobre a importância da atuação de um conselho de classe participativo, que venha a fomentar processos avaliativos mais formativos dentro do ambiente escolar, o objetivo desse estudo é analisar a participação dos estudantes no conselho de classe e os significados para a avaliação das aprendizagens.

O interesse para este estudo surgiu de nossa pesquisa anterior (MAGNATA; SANTOS, 2015) sobre conselho de classe, que buscou analisar esse espaço coletivo de avaliação como possibilidade para a avaliação formativa. Tal estudo revelou que, segundo os professores entrevistados na ocasião da pesquisa, a participação dos estudantes nas reuniões do conselho de classe era um elemento de fundamental importância tanto para a avaliação das aprendizagens dos estudantes feitas pelos docentes quanto para a avaliação da própria prática docente. Como resultado da pesquisa, a participação discente no conselho de classe levantou novos questionamentos: de que maneira a participação dos estudantes se materializa no conselho de classe? Quais os significados e as compreensões dessa participação para professores e alunos? De que maneira a participação dos estudantes no conselho de classe contribui para os processos de avaliação das aprendizagens?

Para responder a essas questões, retornamos ao mesmo campo empírico da pesquisa anterior, uma vez que a escola estudada tem um conselho de classe com configurações participativas, ou seja, tem a participação de todos os estudantes de uma turma em suas reuniões, o que se torna um diferencial entre a grande maioria das escolas públicas atuais.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Compreendendo a escola como espaço dinâmico, carregado de símbolos, culturas, concepções e ações de diferentes sujeitos, buscamos coletar dados significativos e pertinentes para o contexto e o nosso objetivo geral: analisar a representação e participação dos estudantes no conselho de classe e os

significados para a avaliação da aprendizagem e para a gestão democrática na escola. Assim, optamos, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, pelo estudo de caso, que, segundo Gil (2010, p. 37), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. E que, segundo Chizzotti (2006, p. 102), corresponde a:

Uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Para a coleta de dados, foram feitas observações nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico das turmas do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio e ainda realizamos entrevistas com 11 professores das diferentes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Exatas e da Natureza; Comunicação e Expressão e Educação Artística; e Estudos Sociais. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas nos dias e horários conforme disponibilidade dos mesmos. Elas foram gravadas em aparelho celular para posterior transcrição com a autorização dos professores, com exceção de uma professora que informou que, para sentir-se mais à vontade, preferia não gravar a entrevista; nesse caso, anotamos as respostas em diário de campo. Os critérios de escolha dessa amostra foram: 1) tempo de serviço na escola; 2) serem professores efetivos; 3) exercício de uma outra função ou cargo no colégio para além da docência; 4) serem professores de diferentes áreas de conhecimento; 5) e disponibilidade de participação.

O tempo de experiência dos professores entrevistados na escola varia em média de um a trinta anos de docência. Todos os entrevistados exercem ou já exerceram uma outra função/cargo no colégio, como, por exemplo, direção, coordenação de setor, coordenação de projetos, supervisão de turma, chefia de área, coordenação de ensino fundamental e médio, entre outros.

Dos 11 professores entrevistados, dois têm pós-doutorado, cinco têm doutorado, um tem doutorado em andamento, e dois têm mestrado. Há ainda um docente do qual não conseguimos a informação.¹ Foram realizadas também entrevistas com duas técnicas educacionais, uma na função de pedagoga, outra na função de psicóloga, atuando respectivamente no Serviço de Orientação Educacional (SOE) e no Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica.

1 As informações sobre a formação de cada docente foram obtidas através do *Curriculum Vitae* da Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: jan. 2017.

A amostra de estudantes representantes de turma tem o quantitativo de seis participantes. São dois representantes do 9º ano do ensino fundamental, dois do 2º ano e mais dois do 3º ano do ensino médio, sendo que, nesse último, são dois representantes da mesma turma, ao contrário dos demais, que são um para cada turma. E ainda, desse total, dois estudantes representantes de turma participaram por meio de entrevista semiestruturada e quatro estudantes representantes de turma participaram via questionário semiestruturado, devido à dificuldade que encontramos em realizar as entrevistas. Importante esclarecer que as perguntas das entrevistas são as mesmas utilizadas no questionário.

O estudo dos dados coletados foi realizado por meio de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser designada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Chizzotti (2006, p. 98), o objetivo da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Buscando analisar como a participação dos estudantes no conselho de classe é compreendida pelos diferentes sujeitos que compõem esse espaço coletivo de avaliação, as categorias de análise foram determinadas a partir das falas dos participantes da pesquisa.

Para os trechos dos registros de observações nos conselhos de classe e para os trechos das entrevistas, fizemos o uso de letras: docente (D), estudante (E), técnico educacional (TE). As letras foram seguidas de um número a depender do quantitativo dos participantes, por exemplo: Docente 1 (D1), Docente 2 (D2), Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2), Técnico Educacional 1 (TE1), e assim por diante.

ANÁLISE DOS DADOS

Por ter como diferencial um conselho de classe que tem a participação de todos os estudantes de uma turma, este estudo tem como campo empírico o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).²

² Temos autorização do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica para identificar a instituição escolar pesquisada.

De acordo com seu projeto político-pedagógico institucionalizado (PPPI, 2015), o colégio tinha, no ano de 2014, um total de 44 professores efetivos, com regime de trabalho de 40 horas, com dedicação exclusiva, com formação acadêmica em: mestrado (17 docentes), doutorado (16), especialização (10) e graduação (1) e ainda 11 professores substitutos com regime de trabalho de 20 ou 40 horas sem dedicação exclusiva. O corpo discente é composto por 420 alunos, sendo 240 alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e 180 alunos do ensino médio (1º ao 3º ano).

A escola realiza processo seletivo para ingresso no 6º ano do ensino fundamental, no qual os candidatos fazem provas de Matemática, Português e Produção Textual (Redação). Segundo o PPPI (2015) do colégio, o processo seletivo tem, em média, por ano, um total de 1700 candidatos, a fim de preencher o quantitativo de 55 vagas, o que demonstra a alta concorrência (30,9 candidatos para uma vaga) e o grande interesse de pais e estudantes por essa instituição de ensino. Importante informar que, quando há casos de evasão ou retenção, o que dificilmente ocorre, também existe seleção de estudantes por meio de provas.

O colégio, por estar inserido no contexto da Universidade e atuando como espaço de ensino, pesquisa e extensão, bem como ser campo de estágio e formação docente para os estudantes das diversas licenciaturas, além do fato de seu

corpo docente e técnico ter alto nível de formação e o corpo discente corresponder a candidatos selecionados por um processo de avaliação seletivo e meritocrático, é uma instituição escolar que se diferencia da grande maioria das escolas públicas do país. O modo de funcionamento e organização, com a participação dos estudantes no conselho de classe desse colégio, também se revela como um elemento que distingue essa escola.

No entanto, é preciso analisar como a dinâmica da participação estudantil acontece no conselho de classe dessa instituição de ensino e como tem sido compreendida pelos docentes, pelos técnicos educacionais e pelos próprios estudantes, a fim de entender se essa dinâmica participativa consegue de alguma forma favorecer que a prática avaliativa se torne mais formativa.

Importante explicitar, nesse momento, que o conselho de classe do Colégio de Aplicação da UFPE está organizado em cinco reuniões durante o ano letivo, dispostas do seguinte modo:

- a. 1º conselho de classe – Prognóstico (**sem** a presença dos estudantes), ocorre no início do ano letivo para fins de planejamento e conhecimento da turma;
- b. 2º, 3º e 4º conselhos de classe – ocorrem durante o ano letivo, servem para realizar o acompanhamento pedagógico das aprendizagens dos estudantes (dividem-se em dois momentos: um primeiro momento **com** a presença dos estudantes e um segundo momento **sem** a presença dos estudantes);
- c. e o 5º conselho de classe – ocorre ao final do ano letivo e serve para realizar a promoção (aprovação) ou retenção (reprovação) dos estudantes.

Desse modo, observa-se que, embora todos os estudantes de uma turma possam e devam participar das reuniões do conselho de classe para acompanhamento pedagógico, a participação deles se restringe ao primeiro momento do conselho de classe, mesmo a escola suspendendo as aulas nos dias destinados aos conselhos e considerando essa atividade no calendário escolar como dia letivo.

O conselho de classe para acompanhamento pedagógico da escola, de modo geral, funciona da seguinte forma:

no primeiro momento, o(a) supervisor(a) de classe que está encarregado de coordenar o conselho abre a reunião com a leitura do texto coletivo da turma, tarefa que geralmente é feita pelo representante de turma. Em seguida, é aberto espaço para que os demais estudantes, caso queiram acrescentar ou enfatizar algo, possam falar. Logo após, abre-se a fala para os professores, os quais, de modo geral, respondem ao que foi colocado pelos estudantes.

O que mais se evidenciou nesses momentos observados foi a predominância de uma discussão em torno de questões comportamentais dos estudantes. E, embora nesse momento os estudantes façam, além de uma autoavaliação da turma, avaliações sobre os docentes, observou-se que os estudantes acabam sendo o centro das avaliações, na medida em que eles mesmos colocam, em suas autoavaliações, a necessidade de maior comprometimento e responsabilidade com o processo de desenvolvimento das aprendizagens, como se pode verificar nestes registros:

- Elogios à professora e à metodologia, a turma tem relação excelente, o que ajuda bastante. No entanto, alguns alunos não se esforçam, sugerimos à turma que se esforcem e participem mais;

- Conteúdo de forma esclarecedora e direta. A turma não cumpre com as atividades, sugerimos que a turma cumpra a sua parte;

- A professora trabalha bem, mas a turma se dispersa, tem desrespeito à fala da professora, é preciso maior concentração. Professora, continue, bom trabalho! (Trechos do texto coletivo dos estudantes lido no conselho de classe e registrados em diário de campo). (Grifos nossos)

Por conseguinte, os docentes, nos seus momentos de fala, também fizeram considerações positivas em relação à turma, mas sempre buscavam enfatizar os problemas denominados de “casos individuais”:

- A mudança da turma foi muito boa, diferente do outro conselho, houve realmente uma mudança (P1).

- Turma muito boa, legal. Não acho que vocês perdem o foco não! (P2).

- Quero agradecer pela avaliação, o empenho da turma, vocês respondem as propostas, agradeço bastante pelo apoio. Existem os casos individuais que extrapolam, é preciso rever um pouco (P3).

- É preciso passar da consciência para a ação de fato. Os casos individuais a gente vai ponderar. É uma turma muito boa (P4).

- O trabalho com a turma em geral é satisfatório, problema são os casos individuais! (P6) (Grifos nossos).

Observa-se que os estudantes colocam no texto coletivo considerações de que a turma ou parte dela está precisando rever atitudes e mudar comportamentos, enquanto que os docentes não aparentam interesse em saber se precisam mudar alguma coisa. Quando as falas dos estudantes são para agradecer e elogiar, consideram-se verdadeiras, de modo que o professor não precisa modificar nada. Quando as falas dos estudantes são para dizer que eles próprios ou os colegas precisam se modificar, que precisam colaborar e cumprir com as atividades, isso é reforçado pelos docentes: “é preciso passar da consciência para a ação de fato”.

Nesse contexto, percebemos que, mesmo que o estudante esteja participando do conselho de classe, ele ainda é o centro das avaliações, seja das avaliações feitas pelo corpo docente, seja das avaliações feitas por eles mesmos (autoavaliação).

No entanto, houve também, nessa reunião, um movimento diferente e interessante: quando elogiada pelos alunos pelo seu modo de trabalhar o conteúdo da disciplina “de forma mais subjetiva e profunda que os outros professores”, a professora respondeu: “Obrigada, eu me sinto muito bem trabalhando com a turma. Vocês se sentem acolhidos diante dos sustos?”. Isso demonstra o interesse da docente em saber da turma como eles se sentem em relação às diferentes

estratégias de ensino utilizadas por ela. Não uma simples troca de elogios, foi um questionamento sobre como os estudantes enxergavam e sentiam esse processo de aprendizagem que estava sendo construído. Esse momento fugiu à regra, saiu do ritual de fala e réplica. Abriu, naquele instante, espaço para que os estudantes falassem mais e sobre algo que não estava programado para o conselho de classe. Os estudantes responderam que sim, que, embora a metodologia fosse bem diferente do que aquelas a que estão acostumados, era interessante e os levava a uma maior reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Num outro momento, ainda no conselho de acompanhamento pedagógico, observamos que os estudantes colocaram que a relação da docente com a turma era estritamente profissional e solicitaram a ela que uma aula fosse separada para tratar sobre “fórmulas”. A docente respondeu: *Acho que o trabalho tá adequado. Quanto a rever, estamos revendo desde o primeiro dia de aula!* Os estudantes riram e o assunto se encerrou nesse mesmo momento. Isso nos remete ao que Dalben (2004) afirma sobre as experiências de conselho de classe participativo que ela observou:

O que se tem observado com essas experiências é que os alunos falam, apresentam as questões discutidas por eles sobre cada professor, e, em seguida, esse professor, colocado em evidência, justifica suas atitudes, que acabam por ser aceitas pelos alunos, encerrando, assim, os argumentos. O processo, em vez de ser dialógico, transforma-se num bate-bola sem aprofundamento. (DALBEN, 2004, p. 66)

Embora na sala de aula também possam ser colocadas questões como essas, referentes à metodologia docente, é no conselho de classe por meio da participação estudantil que isso é dito oficialmente diante do coletivo, o que pode gerar diálogo e interação entre docente e estudante, mas que também pode reforçar uma relação conflituosa e autoritária entre esses sujeitos. O que é gerado a partir da avaliação que os estudantes fazem sobre os docentes pode servir como reflexão e ajustes da prática docente, mas também pode servir

para manter a relação de poder já existente em sala de aula. Isso vai depender das concepções que os docentes têm sobre educação e avaliação que fundamentam suas práticas. O que se observa na dinâmica de funcionamento do conselho de classe com participação discente é que nem sempre essa participação consegue promover maior interação entre estudantes e docentes, tampouco consegue promover algum tipo de análise mais profunda em relação ao desenvolvimento das aprendizagens.

Buscando entender de que maneira a participação é compreendida pelos diferentes sujeitos presentes numa reunião de conselho de classe, solicitamos, aos estudantes, docentes e técnicos educacionais participantes da amostra de pesquisa, uma definição do que seria participação. Para os estudantes, a participação não diz respeito apenas ao estar presente numa reunião; ela está relacionada ao sentido de oportunidade para expressar ideias e opiniões, de externar e de discutir os problemas com objetivo de resolvê-los e ainda como forma de colaborar com o grupo:

Expressar sua opinião para o grande grupo, e/ou estar presente para ouvir o que tem a ser falado sobre você. (E6)

É, se você sente que tem algum problema, alguma dificuldade ou até algo positivo que você quer externar, isso sempre pra tentar avançar, sempre tentar melhorar, acho que é isso. (P5)

A participação é a forma mais efetiva de contribuir para que os objetivos do conselho de classe sejam atingidos. Participar não é apenas indo ao conselho, mas também nas discussões sobre os professores em classe, durante a construção dos textos, que ao meu ver é a mais importante. (E3) (Grifos nossos)

Importante refletir que falar ou debater uma questão num determinado grupo não significa necessariamente estar participando. Luck (2013, p. 39) explica que frequentemente, em reuniões escolares com professores, pais ou alunos, é possível perceber que “a reunião é considerada boa quando o nível de ‘falação’ é elevado e quando os ‘participantes’ ficam satisfeitos pela oportunidade de se fazerem ouvir”. No

entanto, é necessário compreender que a participação solicita, sim, a presença e a fala, mas fundamentalmente exige o interesse e o compromisso com o que está sendo colocado no grupo, a fim de se alcançarem os objetivos esperados por todos. Para a autora (2013), participar expressando ideias e discutindo só tem efeito quando se alcança o avanço por meio de um processo de compartilhamento de entendimentos sobre o que foi discutido e quando se tomam decisões para enfrentar os desafios e as limitações, compartilhando o poder e a responsabilidade pela sua realização.

Nesse contexto, observamos que a participação dos estudantes no conselho de classe da escola às vezes ganha um sentido de engajamento, que, de acordo com Luck (2013), significa estar envolvido no processo e ainda assumir a responsabilidade de agir com empenho e competência a fim de alcançar os resultados desejados:

A gente teve um caso agora, eu acho que foi no terceiro bimestre ou foi no segundo bimestre, que uma turma tava tendo muitos problemas com um professor específico, e aí, eles tomaram, porque esse problema já vinha acontecendo com outras turmas anteriormente, então eles tomaram a frente pra tentar resolver esse problema de uma forma que eu acho que nunca foi vista no colégio. Então eu acho que cada vez mais, quanto tempo vai passando, mais os alunos ficam cada vez mais engajados, nesse senso de mudança mesmo. De ver um problema e tentar resolver. (E5) (Grifos nossos)

Para os docentes e técnicos educacionais, participação, num sentido geral, varia entre a ideia de participar para falar, para expor ideias ou argumentos, ou participar para ouvir e refletir, e ainda participar para tomar decisões:

Veja, a participação pode se dar de diversas formas na minha perspectiva é, desde a participação enquanto escuta, eu acho que ouvir é uma forma de participar né, e aquela escuta atenta. Não adianta estar presente, mas não estar muito ali, né? Então a participação, ela se dá pela escuta, pela fala, ela se dá pela, através do processo de reflexão sobre aquilo que é escutado, que é falado, né? (P4)

*Bem, participação, a meu ver, não é somente estar presente fisicamente, nem uma participação, se a gente for pensar numa participação de cunho democrático, tá certo? **Participação de cunho democrático ela vai envolver a possibilidade do sujeito tomar parte nas decisões.** [...] participação democrática necessariamente ela tem que tomar, tem que ter as pessoas envolvidas no processo, se estão interessadas naquele processo, elas têm que ter parte nas decisões. (TE1) (Grifos nossos)*

Observa-se que os docentes atribuem à participação um sentido maior, não a restringindo à presença, à expressão ou à discussão de ideias; ela compreende também uma escuta atenta que proporcione uma reflexão acerca do assunto ou problema discutido pelo grupo e também a possibilidade de fazer parte na tomada de decisão. Todos esses aspectos são inerentes à participação; no entanto, é preciso atentar que não basta discutir, refletir ou tomar parte nas decisões, se não houver de fato um comprometimento com acompanhamento e cobrança de realização do que foi decidido.

De um modo geral, segundo os entrevistados dessa pesquisa, a participação dos estudantes no conselho de classe por meio das avaliações sobre a metodologia e sobre a relação com o docente pode favorecer avanços no processo de ensino e aprendizagem, pois, sem as colocações dos estudantes sobre o trabalho docente e sobre as dificuldades que interferem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagens, o conselho de classe permaneceria limitado ao olhar de apenas um dos sujeitos envolvidos nesse processo, de modo que não seria possível corrigir o que não vem funcionando bem em termos de metodologia. Nesse contexto, observamos que, para docentes e técnicos educacionais, a participação dos estudantes no conselho de classe ganha um papel de relevância porque:

[...] é o momento que eles podem falar pra todos os professores, todos os colegas. É uma instância oficial da escola, um espaço aberto próprio pra que eles é, externalizem o que sentem, o que estão pensando. É importante, se eles não participam, se eles se calam, dá pra o professor ter a ideia de que tá tudo bem e aí você não tem como corrigir o problema, imaginando que

está tudo bem, como também você não consegue ter uma visão da sala sem a fala deles; fica só na fala dos professores e às vezes para o professor tá tudo bem e a realidade pode ser bem diferente. (P5)

Com certeza, porque, se não tiver o momento da fala dos estudantes, seria algo que apenas o peso dos docentes, seria apenas a fala dos docentes que ia pesar sobre isso, sobre esse momento tão importante e o processo ele se faz por estudantes e docentes e não só pelas ações docentes. Então, é preciso sim ouvir como os estudantes vêm percebendo, como eles vêm percebendo inclusive nossas práticas, porque eles falam delas sobre isso, e como eles vêm se percebendo naquele grupo, no grupo classe, com aquele docente, com aquele campo de conhecimento. Então, se a gente não tiver a devolutiva dos estudantes, é, ficaríamos também, é... (pausa) ficaria uma lacuna nesse processo. (P9) (Grifos nossos)

No entanto, nem sempre esse momento de participação que envolve os estudantes e os docentes no conselho de classe gera uma troca ou um *feedback* num sentido positivo. Algumas vezes, a participação estudantil pode gerar incômodos. Isso depende do nível da relação entre esses sujeitos e até mesmo da compreensão do educador quanto ao fato de estar sendo avaliado pelos estudantes, os quais podem ser compreendidos como sujeitos não qualificados ou não os mais adequados para avaliar alguém que possui mais conhecimento e experiências que eles:

Pessoalmente não tenho nenhum problema, nenhuma restrição. Agora, às vezes, eu percebo que alguns colegas se sentem incômodos, algumas situações criam um mal-estar e isso deve, no meu entendimento, isso deve ser uma coisa muito tranquila, porque, como qualquer profissional, nós somos sempre sujeitos a processos de avaliação e isso faz parte da própria construção do profissional, da construção da sua atuação pedagógica. Então, vejo isso como muito importante, com muita tranquilidade. (P3)

É uma participação, de certa forma, generalizando, muito boa, né. Salvaguardando algumas exceções, às vezes, tem professores

que levam para o lado pessoal ou então já estão num processo de desgaste grande com a turma e acaba também trazendo esse desgaste à tona, né, de uma forma não muito madura. Porque uma coisa é o desgaste tá estabelecido e o professor conseguir trazer isso de uma forma tranquila, outra coisa é trazer de, recheado de emoção, né. E, às vezes, essa devolutiva é um pouco mais acalorada e gera alguns rebatimentos, né, pós-conselho, mas, de certa forma, os professores participam de forma interessante. (P4)

Embora os entrevistados afirmem que as situações de desconforto entre alguns docentes quanto à participação estudantil no conselho de classe sejam esporádicas, compreendemos que a relação estabelecida no primeiro momento do conselho de classe de acompanhamento pedagógico não é uma ação tão fácil de ser realizada pelos docentes:

Como ainda é pouco rara entre nós professores a cultura de autoavaliação, também é raro abrir espaços para sermos avaliados pelos alunos. Fomos educados apenas para julgar os outros. Quando somos submetidos a julgamento do trabalho em que sempre atuamos como soberanos, ficamos abalados em nosso poder. (CRUZ, 2005, p. 53)

Culturalmente, no conselho de classe, é o estudante que é o avaliado, seja em relação ao seu desempenho das aprendizagens seja em termos de atitudes e comportamentos. Colocar o docente na posição de sujeito que tem sua prática e sua relação com a turma avaliadas, ainda que em um curto período de tempo, é uma dinâmica passível de resistência:

A escola, reproduzindo as estruturas sociais e de poder do sistema capitalista, está estruturada com base no incentivo à competição, à superação do outro, ao saber particular, individualizado. A competição entre os profissionais da educação reforça sobremaneira a resistência à aceitação de sugestões ou críticas sobre seu trabalho, principalmente em relação à avaliação, porque envolve questões de autoritarismo e competência na sua disciplina. (HOFFMANN, 2014, p. 140)

Se, para os docentes, existe uma resistência a receber sugestões ou críticas de seus pares, como apontado por Hoffmann (2014), ela se intensifica quando são os estudantes que fazem esse tipo de avaliação. Nesse sentido, compreendemos a dificuldade de encontrarmos escolas que tenham essa prática de conselho de classe, pois não se trata apenas de instituir, por meio de normativas ou diretrizes, a realização de uma avaliação mais democrática e justa nesse ambiente de avaliação; trata-se, sim, de haver esforço coletivo e transformação de concepções tradicionais de ensino, que determinam as posições hierárquicas e relações desiguais entre docentes e estudantes, em concepções mais humanas de educação e avaliação que tomam o diálogo e o compromisso com a formação do ser integral como elementos que servem para orientar e fundamentar suas práticas.

No entanto, quando a escola se propõe a ter como prática um conselho de classe com a participação dos estudantes, inicia-se a construção de processos mais democráticos, de forma que se consegue transpor barreiras de autoritarismo e caminhar em direção a uma avaliação com maior diálogo e negociação entre estudantes e docentes. Um trecho de entrevista colabora para essa reflexão quando destaca que a participação estudantil no conselho e a avaliação que faz sobre a prática docente são importantes porque ajudam a dirimir o poder que o docente exerce sobre os estudantes:

Os alunos devem participar do processo como acontece entre nós nesse processo de autoavaliação coletiva do comportamento, das atitudes da turma. Como também avaliando o processo de ensino e aprendizagem de cada uma das cadeiras, né. [...] Eu penso que os alunos têm um papel fundamental nisso, até pro professor, tem que se perceber, porque, muitas vezes, o professor pode pensar que é Deus, ou, às vezes, pai de Deus (risos)... (P3).

O surgimento de situações de conflitos é inerente aos espaços participativos: não existem participação nem processos democráticos que não tenham diferentes interesses e expectativas e concepções se inter cruzando em torno de uma mesma questão. Nesse contexto, as situações de incômodo ou de conflitos que podem vir a surgir no conselho de

classe que se propõe a colocar docentes e estudantes num mesmo momento como sujeitos avaliadores e avaliados podem ser compreendidas como momentos de ajustes e até de aprendizagens para ambos, quando consideramos que não somos seres acabados, prontos, mas sim seres em constante evolução, em constante aprendizado (FREIRE, 2015),³ principalmente no que diz respeito à relação que estabelecemos com o outro.

Sintetizando o modo como os sujeitos desta pesquisa enxergam a participação dos estudantes no conselho de classe da escola, podemos afirmar que não há divergências nas falas quanto à necessidade e à importância dessa participação, seja para favorecer aspectos relacionados ao avanço das aprendizagens, seja para tratar de problemas de relação entre os sujeitos do ato de ensinar e aprender, como também para favorecer a construção de processos mais democráticos na escola e de uma avaliação da aprendizagem mais formativa, através do *feedback*, do diálogo e dos acordos que podem se estabelecer entre docentes e estudantes.

Em relação à avaliação das aprendizagens, destacamos, dentre os trechos das entrevistas dos estudantes, a participação deles nesse espaço como importante porque os coloca como sujeitos que também se avaliam, que avaliam a prática docente, que refletem e contribuem, assumindo a corresponsabilidade pelo andamento do processo de ensino e aprendizagem:

Uma das coisas mais importantes do conselho é proporcionar esse momento de troca entre alunos e professores e que a turma ouça os pontos nos quais precisa melhorar e como foi a unidade. Sem os alunos, os conselhos teriam bem menos sentido e daria menos frutos. (E2).

Nada mais justo do que eles poderem contribuir para a melhoria do dia a dia em sala de aula, se autoavaliarem, avaliarem seus professores, falarem dos incômodos e, por que não, elogiar os bons métodos que alguns professores adotam. É de uma importância tremenda que os estudantes participem desse momento; é lamentável que em muitas escolas isso não aconteça. (E3)

3 Segundo Freire (2015, p. 102), "Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente".

Quando questionados se o conselho de classe nessa perspectiva participativa colabora de alguma forma para a avaliação das aprendizagens, os **estudantes** entrevistados demonstram compreender o conselho de classe como um momento propositivo para mudanças dos docentes e também de si próprios:

Acho que ajuda muito porque a gente reflete se aquilo tá funcionando ou não pra gente, os métodos e tudo mais, a metodologia do professor, as formas que ele tá passando o assunto para gente, tudo isso. Acho que ajuda. Agora assim, né, tem que partir do professor, porque depende muito do diálogo que você for estabelecer e tal, tem que ter o resultado. Eu acho que esse momento é importante, mas o que vem depois também é importante, porque, se você tiver esse momento e o professor ou o aluno não se esforçarem pra mudar a realidade que, tipo, eles refletiram que existia no momento de conselho, aí o conselho não tem sentido, entendeu? Porque o conselho é um momento propositivo; daí as pessoas têm que estar dispostas a mudar depois dele. (E1)

Para Silva (2010, p. 42), a avaliação não é apenas parte do trabalho pedagógico, na materialização do processo de ensinar e aprender; ela é fundamentalmente reguladora desse processo “no prisma de possibilitar ajustes na prática docente, subsidiando possíveis inovações pedagógicas, como na ação discente favorecendo auto-regulações nos percursos de aprendizagem”.

Nesse sentido, a dinâmica do conselho de classe em que docentes e estudantes se autoavaliam e avaliam uns aos outros contribui para que ambos se coloquem como sujeitos que podem refletir sobre suas atitudes e práticas e mudar a fim de melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Hadji (2001), a avaliação se torna importante quando atua objetivamente “como um momento forte em um processo de regulação”. Ele explica que o esquema que envolve o *feedback* e o julgamento conduz ao ajuste, de modo que se evidencia, de um lado, que a “avaliação é apenas um momento em um processo geral de condução da ação, mas, de outro, que esse momento é decisivo” (HADJI, 2001, p. 130). Sendo assim, como espaço coletivo de

avaliação, espera-se que o conselho de classe consiga favorecer a docentes e estudantes a ação e a decisão de mudança frente aos entraves e às dificuldades apresentadas, em prol dos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar.

Na compreensão de avaliação como processo formativo, os docentes entrevistados demonstram compreender o conselho de classe, no momento que conta com a participação dos estudantes, também como um momento em que a avaliação está direcionada não apenas aos estudantes, mas também à prática docente, devido à troca e ao *feedback* estabelecidos:

É um espaço de troca, um espaço de certa forma de avaliação da prática docente, porque existe um feedback dos alunos no momento que os alunos participam, e essa escuta do aluno no momento do conselho é muito rica. [...] Então, de certa forma, é o momento que o professor reconhece alguma fragilidade do próprio docente, de pactuar o acordo que vai mudar ou que vai começar um processo de mudança, ou então, justificar o porquê de algumas atitudes, né, então é um momento bastante rico, porque é um momento de troca, né. (P4)

Então é importante ele participar, ele dizer o que tá sentindo. Você pode estar achando que seu trabalho está sendo excelente, e muitas vezes eles não falam, por mais que você insista no papo. E, no conselho de classe, ele pode expor, ele expõe e isso é um feedback. Então, ele tem que ter o momento dele, ele tem que falar. [...] Se no conselho de classe forem apenas os professores, isso não faz sentido. Se é um conselho de classe, o aluno tem que estar presente. (P8)

Importante refletir que a mudança na prática docente não vai ser efetivada pelo conselho de classe. Ele por si só não tem a força nem o poder de intervir diretamente na prática de nenhum educador. O que o conselho de classe faz é colocar todas as informações relativas aos estudantes e docentes nessa instância colegiada para que, de forma coletiva, isso possa ser pensado e discutido por todos. No entanto, a reflexão é pessoal, e a mudança em alguma estratégia pedagógica para melhorar o desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem é uma decisão e um compromisso de cada docente a partir da sua compreensão sobre o que é avaliar.

Contudo, há de se destacar que, embora alguns participantes da pesquisa afirmem que a participação do estudante no conselho de classe contribui para a reflexão e a mudança da prática docente, seja em relação à metodologia, à didática ou ao modo de avaliar, entre outros aspectos, para outros participantes da pesquisa, é exatamente a ausência de ou a pouca mudança, por parte dos docentes, em suas práticas que diminui ou desmotiva a participação discente no conselho de classe. Isso gera desânimo e desvalorização em relação ao conselho de classe como um espaço de diálogo, de negociação, de acordos e de compromisso com o processo pedagógico:

E, assim, às vezes eu entendo os alunos, principalmente no ensino médio, de ficarem desanimados. Porque tem professor que não muda, que a prática não muda, e aí como a gente vai fazer com isso, né? É como se fosse assim, tá fazendo uma coisa mecânica, em alguns casos, reproduzindo um ritual de conselho de classe, mas sabe-se que uns professores não vão mudar sua prática, isso já é uma coisa histórica. [...] Aí acho que eles pensam: Qual a razão de ser disso? Eu vou lá dizer isso e isso, e o professor não vai mudar! Se a gente sabe que é há anos desse jeito, todo mundo fala que é desse jeito! Eu creio que parte, boa parte, do desestímulo é isso. (TE1)

Eu acho que a participação no momento do conselho de classe é se colocar nessa formativa, no processo de aprendizagem. E eu acho que nem todo mundo tem essa compreensão, o que se reflete na falta da adesão no conselho de classe e tal. É... (pausa), mas eu acho que isso também é fruto do, porque eu falei que o conselho de classe é o momento de refletir sobre as coisas que precisam mudar, mas, depois do conselho de classe, a gente precisa mudar, entendeu? E historicamente tem alguns professores que nunca mudam, isso desvaloriza. Desmotiva a gente a participar, a levar aquilo a sério. (E1)

Quando questionados sobre o que os motiva e os desmotiva a participar dos conselhos de classe do colégio, alguns estudantes responderam:

O que motiva: o fato de ter esse espaço, que de certa forma é privilegiado em relação a outros colégios em que os estudantes praticamente não têm voz para que suas demandas sejam atendidas, os incômodos e os conflitos passam sem ser resolvidos, etc. O que desmotiva: situações que mesmo com o conselho não se resolvem. Coisas mais específicas como a metodologia de certos professores, etc. (E3)

O que motiva: poder expressar sua opinião. O que desmotiva: o fato de alguns professores não mudarem de atitude. (E6)

Compreendendo a avaliação como processo de acompanhamento e de regulação das aprendizagens e a educação como meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, o conselho de classe precisa ser realizado com o objetivo de avaliar para apontar caminhos e elementos suficientes para garantir esse desenvolvimento; nesse sentido, a prática docente precisa estar disponível para passar pelo crivo da reflexão e da mudança.

No entanto, não é apenas ao docente que o conselho de classe pode favorecer reflexões e mudanças; os estudantes, enquanto participantes comprometidos e interessados, também são instigados à reflexão acerca do que ainda precisam modificar e/ou melhorar para alcançarem maior desenvolvimento de suas aprendizagens. Uma vez que se compreende que o objetivo do conselho de classe é realizar o acompanhamento das aprendizagens por meio de uma avaliação processual e formativa, compreende-se que essa tarefa não se restringe apenas ao docente; também cabe aos estudantes a compreensão sobre o seu papel enquanto indivíduos reflexivos e ativos nesse processo de desenvolvimento, como se pode observar nesta fala:

[...] porque eu falei que o conselho de classe é o momento de refletir sobre as coisas que precisam mudar, mas, depois do conselho de classe, a gente precisa mudar, entendeu? (E1)

Embora não seja perfeito, e não aconteça exatamente como se deseja ou como esteja proposto nas normas e orientações, o conselho de classe, quando realizado com as prerrogativas de buscar coletivamente o sucesso do ensino e das aprendizagens, precisará sempre ser revisto, repensado, reformulado e executado como uma atividade que não se encerra nela mesma, mas que abre possibilidades para que a escola renove suas práticas e reconstrua seu cotidiano em torno de princípios democráticos e de uma avaliação das aprendizagens mais justa e formativa. Diante do que já viemos refletindo sobre o processo da análise dos dados, parece não haver dúvida quanto ao alto grau de importância que é conferido à participação dos estudantes no conselho de classe.

No entanto, observou-se que, no primeiro momento do conselho de classe com a participação dos estudantes, os conflitos e os desgastes gerados pelos comportamentos considerados indesejados ou insuficientes, tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes, aparecem como tema principal, ficando relegados a segundo plano os temas sobre aprendizagens e avaliação da turma, o que entendemos como uma discussão superficial, sem grandes imersões pedagógicas, didáticas ou buscas de respostas às necessidades que se apresentam. Hoffmann colabora para essa compreensão quando aponta que, no conselho de classe,

Há uma relação por demais estreita entre as discussões que se estabelecem sobre os alunos e as questões de conhecimento. O que o aluno não compreende e por que não compreende são questões raramente abordadas nesses momentos, privilegiando-se, demasiadamente, as questões atitudinais. (HOFFMANN, 2014, p. 145)

Ressaltamos que, no segundo momento do conselho para acompanhamento pedagógico, os estudantes são impedidos de participar, visto que, nessa etapa do conselho, serão discutidas questões referentes às aprendizagens e não aprendizagens individuais. Os motivos apresentados pelos docentes entrevistados para a não participação dos estudantes na segunda etapa do conselho de classe envolvem os cuidados

com a ética e a confidencialidade dos resultados das aprendizagens, como modo de evitar constrangimentos e comentários entre os estudantes.

Importante destacar que a participação dos estudantes ao longo de toda a reunião do conselho de classe foi trazida à tona nas entrevistas de alguns docentes: muitos se posicionam de forma contrária e poucos levantam essa possibilidade, o que nos leva a compreender que essa questão tem sido alvo de alguma reflexão. Ressaltamos que apenas dois docentes se posicionam a favor da participação dos estudantes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico nos dois momentos, defendendo que o conselho de classe com a participação dos estudantes para discutir as aprendizagens seria um momento extremamente rico, tanto no sentido da avaliação quanto no sentido da participação. E alegam que é necessário esclarecer que, para os casos individuais em que existissem problemas de aprendizagens ligados a problemas emocionais e/ou familiares, isso não poderia ser colocado diante de todos; poderia ser tratado de modo mais particular numa outra reunião ou ocasião, como é evidenciado na fala abaixo:

Eu acho definidor, se eu entendo que é para o processo de ensino e aprendizagem, para os processos de ensino e aprendizagem. É... (pausa) eu ainda colocaria que os alunos deveriam participar de tudo. Eu fui voto vencido sempre. [Pesquisadora: O aluno participar de todos os momentos?]. Dos dois momentos, de falar do que o outro aprendeu. Porque a responsabilidade do outro [...] pelo limite do outro é do grupo, e o grupo às vezes não ajuda! O grupo teria que se conscientizar de que, aí eu tenho dois ou três alunos que estão com dificuldades, e esses dois, três alunos teriam de fato que ter um apoio, ter um olhar, ter o grupo pra ajudar. Então, lógico, nós não trataríamos de demandas particulares, e aí é a defesa do grupo que não quer que eles fiquem o tempo inteiro. Então, uma pessoa que tem um aluno que tem um problema psiquiátrico "X", e que vem um laudo dos pais, não era ali o momento de se tratar. Teria que se ter uma outra chamada, um outro contato com os professores pra se comunicar. Um momento onde um acontecimento na vida do aluno foi um baque, a perda de alguém muito importante... (pausa) ou

ali não era o momento de tratar, o SOE⁴ não iria tratar nesse nível em si, no nível do ensino e da aprendizagem, tá certo? E a gente iria talvez se prender muito mais ao pedagógico do que às vezes ao psicologismo que acaba acontecendo, e às vezes, né, acontece. Então eu acho que é muito importante a presença do aluno. (P10)

Destacamos ainda que, embora afirme a possibilidade da participação estudantil em todos os momentos do conselho de classe, existem ressalvas quanto a essa participação:

No meu entendimento, no modelo atual, ele é bastante saudável; talvez a gente teria num futuro, não sei quando, que preparar melhor para que talvez os alunos participassem de toda etapa, eles não participassem apenas de parte do conselho. Eu não sei que tipo de amadurecimento nós teríamos pra que esses alunos participassem no processo de discussão de casos individuais, não sei como poderia ser isso. Talvez no futuro pudessem participar integralmente do conselho de classe, inclusive daquele que decide pela retenção ou promoção. Mas repito que isso precisa de um longo processo de amadurecimento para que haja participação equitativa e objetiva de todos, inclusive dos alunos. [Pesquisadora: Já existiu na escola algum movimento de participação nesse sentido?]. Não tenho conhecimento! (P3)

Compreendemos que o Colégio de Aplicação da UFPE, por se apresentar como uma escola de aplicação de teorias e conhecimentos, que atua como espaço de experimentação e fomentação de projetos e pesquisas, poderia, talvez por um processo de bastante análise e estudo, fazer a experiência de possibilitar a presença dos estudantes de uma turma numa reunião de conselho de classe durante todos os momentos. Nesse sentido, haveria informações mais concretas se de fato os estudantes podem ou não participar de todo um conselho de classe para acompanhamento pedagógico, no qual, para além da discussão sobre comportamentos, atitudes e relação docente-turma, o processo de ensino e aprendizagem poderia ser pensado e analisado pelas duas partes que compõem esse processo – docentes e estudantes.

CONSIDERAÇÕES

O conselho de classe com a participação dos estudantes se apresenta como uma prática significativa e transformadora da cultura dominante de avaliação escolar. No entanto, observou-se que a participação dos estudantes no primeiro momento do conselho de classe não consegue ir além das discussões sobre atitudes e comportamentos deles e dos docentes. E, embora os entrevistados informem que essa dinâmica participativa favorece o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que as avaliações dos discentes sobre os docentes e vice-versa são colocadas no coletivo, é possível perceber que o que é avaliado por esses sujeitos gira em torno dos conflitos e dos desgastes gerados pelos comportamentos considerados indesejados ou insuficientes, tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes, deixando-se em segundo plano as questões sobre as aprendizagens, o que entendemos ser uma discussão superficial, sem grandes imersões pedagógicas, didáticas e sem buscas por respostas às necessidades que se apresentam.

Embora o conselho de classe com a dinâmica participativa nem sempre consiga alcançar efeitos mais significativos para a melhoria do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é interessante pontuar que, mesmo com o movimento de continuidade e descontinuidade, de avanços e retrocessos, esse tipo de organização e de funcionamento de conselho de classe consegue promover a construção de uma cultura mais democrática e participativa na escola, como também colabora para que a avaliação das aprendizagens esteja ligada aos princípios do diálogo, da negociação e da regulação.

Por essas possibilidades e se acreditamos numa educação que possa favorecer a formação de indivíduos críticos, reflexivos, autônomos, cidadãos, há de se pensar em incentivar e construir na escola uma cultura avaliativa que conte com a participação dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o conselho de classe com a participação dos estudantes é um exercício de avaliação democrática possível e com relativo êxito nesse caso específico.

E, embora possamos correr o risco de duvidar que a prática de um conselho de classe com essa dinâmica de

funcionamento e organização, como foi observado nesse estudo de caso, possa ser adotada em outras escolas públicas, pelas diferenças dos contextos sociais e econômicos nas quais estão inseridas, arriscamo-nos a afirmar que isso depende do interesse dos sujeitos que fazem a gestão da escola. Pensar a escola pública que tenha como objetivo a formação integral de seus estudantes é pensar em fomentar processos democráticos via participação plena de seus integrantes, o que inclui a produção de conhecimento, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. ed. revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Conselho de classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Séries Cadernos de Gestão).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação educacional do trabalho pedagógico docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, Fátima Maria Leite (Org.). *Teorias e práticas em avaliação*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

Recebido em: 18 AGOSTO 2017

Aprovado para publicação em: 12 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

AVALIAÇÃO E REGISTRO NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ARTHUR MÜLLER^I
MARCOS GARCIA NEIRA^{II}

RESUMO

A avaliação abarca um dos temas mais controversos e polêmicos dentro do sistema educacional. De acordo com a atitude curricular, essa prática adquire os mais variados contornos, podendo assumir desde um caráter classificatório e excludente, até um caráter investigativo ou analítico. Adotar esse segundo viés implica o desprendimento da quantificação, da atribuição de valores para aprendizagens ditas bem-sucedidas e a classificação dos estudantes. O presente artigo tem como objetivo analisar a função que o registro adquire no currículo cultural da Educação Física. Para tanto, submetemos ao escrutínio documentação pedagógica elaborada por um professor que atua em uma escola estadual paulista, analisando como reorganiza suas ações didáticas de acordo com os registros das atividades de ensino e das respostas dos estudantes. Os resultados evidenciam o potencial do registro como recurso para a avaliação do trabalho realizado e a consequente reorientação da rota.

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; educacaofisica_arthur@yahoo.com.br

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; mgneira@usp.br

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO FÍSICA • AVALIAÇÃO • CURRÍCULO CULTURAL • REGISTRO.

EVALUACIÓN Y REGISTRO EN EL CURRÍCULO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

La evaluación abarca uno de los temas más controvertidos y polémicos dentro del sistema educativo. Según la actitud curricular, esta práctica adquiere los más variados contornos y puede asumir desde un carácter clasificatorio y excluyente hasta un carácter investigativo o analítico. Adoptar este segundo sesgo implica el desprendimiento de la cuantificación, de la atribución de valores para aprendizajes considerados exitosos y la clasificación de los estudiantes. El presente artículo tiene el objetivo de analizar la función que el registro adquiere en el currículo cultural de la Educación Física. Para ello, sometemos al escrutinio documentación pedagógica elaborada por un profesor que actúa en una escuela estadual de São Paulo, analizando cómo reorganiza sus acciones didácticas de acuerdo con los registros de las actividades de enseñanza y de las respuestas de los estudiantes. Los resultados ponen de manifiesto el potencial del registro como recurso para la evaluación del trabajo realizado y la consecuente reorientación de la ruta.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN FÍSICA • EVALUACIÓN • CURRÍCULO CULTURAL • REGISTRO.

EVALUATION AND DOCUMENTATION IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Evaluation covers one of the most controversial issues within the educational system. According to the curriculum in action, this practice acquires the most varied contours, assuming either a classificatory and excluding character or an investigative and analytical character. Adopting the latter implies disregarding quantification and the assignment of values for successful learning, as well as the classification of students. The purpose of this article is to analyze the function that the documentation acquires in the cultural curriculum of Physical Education. Thus, we scrutinized pedagogic documentation prepared by a teacher who works in a public school in São Paulo state, analyzing how didactic actions are reorganized according to the records of teaching activities and student responses. The results show the potential of documents as a resource for the evaluation of the work performed and the consequent reorientation of the route.

KEYWORDS PHYSICAL EDUCATION • EVALUATION • CULTURAL CURRICULUM • DOCUMENTATION.

A ROTA DOCENTE: O CURRÍCULO CULTURAL

O esforço que a sociedade brasileira tem empreendido nas últimas décadas vem transformando a escola, de um espaço exclusivo para determinados grupos, em um ambiente favorável ao ingresso e permanência de todos. A consequência é o constante choque entre culturas de chegada e aquelas historicamente privilegiadas no currículo. Nesse sentido, o termo “tolerância”, tão comum no trato com as diferenças, tem sido paulatinamente substituído nos documentos e textos educacionais por “valorização”, o que vai além da simples verificação e compreensão das culturas.

Trata-se de considerar aspectos culturais, sociais e históricos, tornando possível, assim, a compreensão da colocação em destaque ou não das várias culturas que integram o ambiente escolar e seu entorno. E mais, trata-se de compreender e analisar quais os mecanismos que permitem que certas culturas gozem de certo prestígio social, deixando tantas outras de lado, atribuindo-lhes um caráter marginalizado e calando as vozes de seus representantes. (MÜLLER, 2016, p. 47)

Uma proposta de Educação Física pautada nesses pressupostos, aqui denominada “currículo cultural” ou “culturalmente orientado”, requer o diálogo com práticas mais solidárias, contribuindo para que os sujeitos da educação reconheçam os saberes dos grupos minoritários, alinhando-se às lutas que têm empreendido pelo direito à representação. É nesse contexto que a negociação cultural ganha força no combate à imposição e homogeneização. Afinal, o ponto medular tem que ser a resistência à opressão, ao preconceito e à discriminação, com o objetivo de construir uma sociedade menos desigual.

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAUI, 2008, p. 23)

Conceitualmente, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais constituem-se em campos teóricos que inspiram intervenções pedagógicas a favor das diferenças (NEIRA, 2018). Enquanto o primeiro e o segundo nos auxiliam a compreender os discursos que atravessam as relações sociais, hierarquizando saberes e práticas, o terceiro e quarto concebem a cultura como um terreno em que os significados atribuídos às coisas do mundo decorrem de disputas assimétricas por validação e legitimação.

Hall (1997) explica que o resultado desse emaranhado cultural pode não ser a substituição de algo “velho” pelo “novo”, mas a criação de híbridos, como ocorre nas sociedades multiculturais. Pensando no contexto escolar, uma única visão não é capaz de abarcar todos os estudantes. É por isso que a ação dialógica proporciona novos caminhos a partir do choque entre diferentes representações circundantes do ambiente escolar.

No currículo cultural da Educação Física as aulas passam a ter como objetivo contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como na produção

de novas manifestações corporais. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Ou seja, por meio desta proposta os sujeitos da educação vão, constantemente, ampliando seu repertório cultural ao acessarem alguns códigos de comunicação de outras culturas. (SANTOS, 2016, p. 40)

O professor que atua a partir do currículo cultural é influenciado por princípios ético-políticos que ganham materialidade em atividades de ensino específicas. Neira (2011) aponta: 1) “o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes” com intuito de valorizar as raízes da comunidade na qual a escola está inserida, o que faz com que as práticas corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformem-se em temas de estudo; 2) a “justiça curricular” se refere ao esforço para equilibrar o tratamento das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas oriundos dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea, com intuito de proporcionar condições para expressão e audição de várias vozes, sem que se privilegiem determinados conhecimentos, discursos e práticas em detrimento de outros; 3) a “descolonização do currículo” é a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e que têm estado ausentes do currículo. Esse princípio permite aos alunos perceberem como as narrativas subordinadas são silenciadas enquanto as práticas culturais hegemônicas narram o outro colonizado como objeto de curiosidade; 4) “evitar o daltonismo cultural” implica considerar a heterogeneidade presente em todas as salas de aula e, por consequência, as respostas distintas às mesmas atividades e a necessidade de adoção de dispositivos de diferenciação pedagógica; e 5) “ancoragem social dos conhecimentos” requer que se tome, como ponto de partida, a ocorrência social das práticas corporais, e que seu lastro histórico e político seja devidamente analisado.

Investigando a prática pedagógica do currículo cultural, Bonetto (2016) percebeu que os princípios são tomados pelos docentes para definição das práticas corporais a serem

tematizadas e organização das atividades de ensino. Essas, por sua vez, abarcam: 1) o “mapeamento” do universo cultural corporal da comunidade, ocasião em que o docente reúne, por meio de observações e conversas, informações acerca das produções discursivas e não discursivas referentes às práticas corporais acessadas pelos estudantes; 2) “leitura das práticas corporais”, momento em que a ocorrência social da manifestação tematizada é submetida à análise; 3) “vivências/ressignificações” são os momentos em que o formato conhecido das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas é experimentado e reconstruído de forma coletiva; 4) “aprofundamento” congrega as atividades que se voltam para um conhecimento mais detalhado da prática corporal; 5) “ampliação” requisita o acesso a outros pontos de vista sobre o tema em tela, logo, o acesso a representações ainda não disponíveis aos estudantes; 6) o “registro e avaliação” são indissociáveis, pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado. Registrar é dar sentido às atividades de ensino realizadas por meio da retomada e reflexão sobre o que aconteceu na aula, as falas e os silêncios.

Santos (2016) denominou “tematização” o conjunto das atividades de ensino que caracterizam o currículo cultural da Educação Física. Assim organizadas, as situações didáticas proporcionam aos estudantes vários focos de análise da prática corporal objeto de estudo. O autor também identificou que a ligação entre elas se dá por meio da “problematização” das representações anunciadas pela turma durante as aulas. Problematizando os discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes, o docente viabiliza a “desconstrução” das representações opressoras, hegemônicas, discriminatórias, misóginas e homofóbicas, dentre outras tantas.

Vistas em sintonia, a tematização, a problematização e a desconstrução conferem imprevisibilidade aos conteúdos, pois, segundo Bonetto (2016), é justamente o caráter aberto da proposta que possibilita, a cada docente, a reorganização do encontro didático de amanhã, conforme as respostas apresentadas pelos estudantes às experiências promovidas

hoje. A tal plasticidade, que toma como base a condição de autoria do professor, o autor denominou “escrita-currículo”.

Em certo sentido, o conceito de escrita-currículo explica a maneira como o currículo cultural da Educação Física ganha vida nas escolas, ou seja, dá continuidade ao trabalho de Santos (2016). Embora os estudos citados tenham mencionado a avaliação, não aprofundaram a discussão, tampouco analisaram o papel que o registro ocupa na materialização da proposta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de preencher essa lacuna, lançamo-nos ao desafio de investigar a utilização do registro durante o processo pedagógico. Para tanto, o Caderno de Registros¹ de um professor que afirma colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física na escola estadual em que atua com as turmas do ciclo inicial do ensino fundamental foi submetido à análise cultural. Trata-se de um arquivo eletrônico organizado cronologicamente entre março de 2015 e agosto de 2016. Contém fotos, vídeos, áudios e anotações referentes às atividades de ensino e às respostas dos estudantes, identificadas por meio de conversas (transcritas pelo próprio docente) e de desenhos que fizeram a pedido do docente.

A análise cultural foi a maneira escolhida para interpelar os registros. A escolha se faz pela contribuição que o método pode oferecer para o campo que esse trabalho se sustenta, os Estudos Culturais. Além do rompimento com o cânone que sempre esteve presente nas ciências positivistas, o deslocamento gerado por esse movimento teórico permite que a cultura seja analisada nos diferentes locais (NEVES, 2018). Segundo Wortmann (2002, p. 78), nessa proposta cabe “examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e discursos”.

A análise cultural não se resume em descrever o trabalho como um campo passivo traduzido em meros registros. Apoiado na noção de representação cultural de Hall (1997), tal procedimento permite analisar os diferentes circuitos de

¹ Para seus registros, o professor utilizou a ferramenta *EverNote*. Trata-se de um aplicativo que pode ser baixado em *smartphone* ou *tablet* que permite várias formas de registros: fotos, vídeos e áudio com voz. Assim, é possível que, durante as aulas, o docente grave sua própria voz com suas observações acerca daquilo que está analisando, enquanto as crianças realizam a aula de Educação Física. Ainda sobre o Caderno de Registro, vale ressaltar que esse se constituiu em um material empírico de documentação e consulta exclusivo do docente. Conforme orientação da direção da escola, as informações contidas podem ser socializadas. As fotos/vídeos não foram, em qualquer momento da escrita, divulgados, preservando, dessa forma, a identidade das crianças.

significação colocados em ação. Torna-se central o entendimento de como os significados e as práticas são construídos no discurso e como o poder e a linguagem regulam condutas e ajudam a construir representações produzindo diferentes sujeitos. Na visão de Wortman (2002), a preocupação da análise cultural é “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de textos.

UMA ROTA, VÁRIOS CAMINHOS

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades que, como as anteriores, poderão ser superadas.
(WARSCHAUER, 1993, p. 63)

Apesar da importância que a literatura educacional atribui ao registro do trabalho docente, não deixa de ser interessante constatar que o assunto não tem despertado a atenção da comunidade científica da Educação Física. Uma consulta aos principais bancos de dados disponíveis na internet,² mediante a combinação dos descritores “registro” e “Educação Física”, localizou quatro trabalhos.

Piragibe (2006) analisou o processo de reflexão sobre a prática pedagógica durante um curso de formação continuada em Educação Física mediado pela técnica dos diários de classe. A pesquisadora debruçou-se sobre os registros realizados pelas professoras, apontando a superficialidade com a qual as instituições de ensino lidam com a prática reflexiva, fazendo com que cada vez mais os estudantes sejam transformados em meros reprodutores das informações adquiridas. Após o ciclo de atividades formativas, a análise dos registros produzidos pelas professoras constatou mudanças na forma de pensar, agir e planejar as aulas.

Melo (2008) também investigou os registros das aulas de Educação Física. A sua análise dos portfólios elaborados pelos estudantes e do diário da professora corroboram a

2 SciELO (Scientific Electronic Library Online), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) e Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

melhora da aprendizagem e a legitimação, por assim dizer, dos instrumentos de avaliação empregados pela docente. A pesquisadora define portfólio como a reunião das produções realizadas pelos alunos, alunas e docentes durante as aulas, em uma pasta ou em um arquivo de livre acesso e fácil consulta. Ou, ainda, uma forma de diário de bordo no qual o professor ou a professora realiza uma espécie de resumo sobre essas produções, inserindo-o no registro. Pode ser, também, um dossiê que tem por característica o arquivamento dos registros, respeitando a ordem cronológica em que esses acontecem.

O portfólio permite ao aluno representar a sistematização do conhecimento de forma cumulativa e dinâmica, além de atender aos desejos e necessidades de complementação de cada aluno. De um lado, a qualidade de ser um processo cumulativo pressupõe a necessidade do professor acompanhar os alunos em seus avanços, de outro, o fato de ser dinâmico permite (e impõe) retomadas, idas e vindas sobre o que o aluno já sabe e aquilo que ainda não é conhecido. Esse é o ponto mais especial do portfólio, que favorece a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus processos de aprendizagem, já que possibilita ao aluno reconhecer e controlar a própria aprendizagem. (MELO, 2008, p. 35)

O papel que as duas pesquisadoras atribuem ao registro é semelhante. Quer seja no formato de portfólio ou diário de classe, ambos contribuem para documentar o que foi socialmente construído com os alunos, aproveitando, dessa forma, toda e qualquer informação relevante ao processo vivenciado, mesmo que cada uma tenha seus próprios objetivos e proposições. Por entender que o processo pode ser longo e durar mais do que uma aula, faz-se necessário registrar as discussões realizadas para que, na aula seguinte, se dê continuidade a partir do ponto anterior.

Santos e Maximinano (2013) investigaram a forma como três professoras de Educação Física enxergam a avaliação no cenário escolar. Os autores constataram o teor fiscalizatório adotado pelas participantes do estudo, uma vez que,

apoiadas nos registros elaborados pelos estudantes, revelaram preocupações com a apreensão dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas. Os resultados sinalizam o entendimento que as professoras têm da prática avaliativa como uma forma de quantificar notas para as produções discentes ou, em certos casos, atribuir valores para a participação nas aulas.

Na perspectiva cultural da Educação Física, o registro tem sido visto ora com fim em si mesmo, ora para a avaliação após a finalização das tematizações propostas. O registro como recurso para a avaliação é encarado como um texto em constante construção, assim como toda a prática cultural, o que se distancia dos modelos avaliativos das propostas convencionais que excluem e classificam os alunos e alunas.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica. (ESCUDERO, 2011, p. 101)

A pesquisa de Escudero (2011) é a que mais se aproxima do presente estudo. Embora reconheça a importância do registro como recurso para avaliação no currículo cultural da Educação Física, não lhe confere *status* de objeto de pesquisa, tampouco teceu considerações a respeito. A análise da transcrição das entrevistas e da documentação produzida pelos docentes que colocam em ação a proposta revela a noção de texto em construção, uma produção escrita baseada em informações sobre a ação educativa: produções dos alunos, pesquisas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos e vivências corporais, distanciando-se do viés classificatório e excludente. Essa escrita se assemelha a uma estrutura provisória que, embora apresente desenhos diferentes, para organizá-la, os professores utilizaram recursos pedagógicos

semelhantes, especificamente, às ações de mapear, registrar, pesquisar e decidir pela continuidade ou pela retomada das ações didáticas planejadas, entretecidas pelo diálogo.

A autora não deixa dúvidas de que a avaliação no currículo cultural da Educação Física se desprende da mera verificação das aprendizagens alcançadas pelos estudantes no final dos trabalhos. Por isso, é fundamental refletir com atenção a partir de suas vozes e silêncios. Sobre o assunto, Esteban (2003) já dissera que, estando aberto ao outro, o professor pode, apesar da surpresa, ou talvez como consequência dela, refletir sobre o que o seu aluno diz e sobre a avaliação que ele mesmo havia feito.

Escudero (2011) também envereda por esse caminho ao afirmar que, ao olharmos para um quadro pronto e acabado, temos uma visão clara do produto; contudo, nele o processo desaparece. O processo também é valioso, e não somente o produto. A questão que a pesquisadora deixa em aberto é como a avaliação no currículo cultural pode efetivamente levar em consideração todo o percurso, e não somente o seu resultado.

ANÁLISE DA ROTA DOCENTE

No início do ano letivo de 2015, o professor mapeou as brincadeiras da comunidade por meio de passeios a pé pelo bairro da escola e pediu às crianças que desenhassem aquelas que conheciam. Após a leitura das produções infantis, fez o primeiro registro.

3 Todos os nomes citados são fictícios.

FIGURA 1 - Desenho de Luisa³



FIGURA 2 – Desenho de Ellen

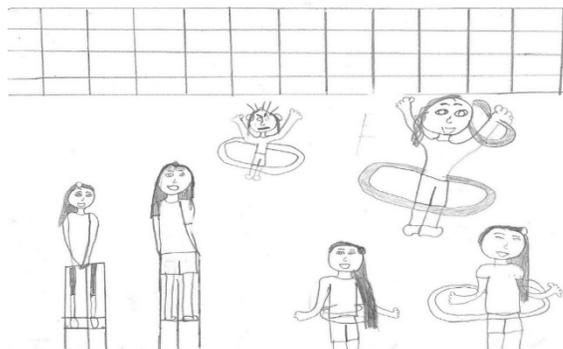
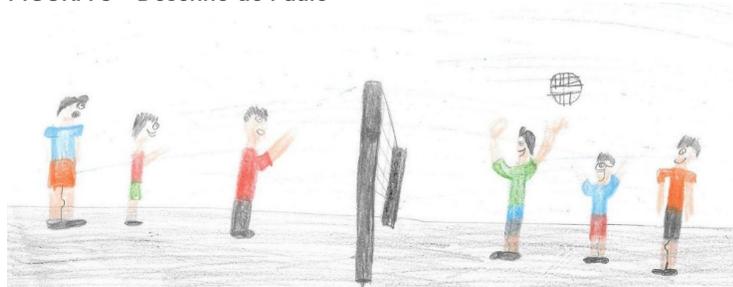


FIGURA 3 – Desenho de Paulo



Solicitei que as crianças desenhassem o que compreendiam sobre as brincadeiras que faziam fora da escola. Algumas crianças perguntaram se podiam desenhar materiais também. Essa atividade tem o objetivo de verificar qual a representação que os estudantes carregam sobre as diferentes brincadeiras que conhecem. (Caderno de Registros,⁴ março de 2015)

Após analisar os desenhos de algumas crianças (figuras 1, 2 e 3), percebi que determinadas brincadeiras e determinados brinquedos fazem parte ao chamado universo feminino e masculino. Em vários momentos, percebo a distinção de gênero de acordo com a representação dos estudantes. (Caderno de Registros, março de 2015)

Reconhecendo as identidades culturais dos estudantes e observando distinções entre as brincadeiras retratadas pelos meninos e pelas meninas (eles desenharam esportes ou outras práticas vigorosas, enquanto elas preferiram brincadeiras mais contidas), o professor organizou diversas vivências

4 Caderno de Registros é o nome que o docente dá ao seu compilado de observações que proporciona as necessárias informações para que possa repensar sua prática pedagógica.

nas aulas seguintes, disponibilizando materiais variados, a fim de analisar como as crianças se agrupariam e como escolheriam seus materiais.

Mesmo oferecendo uma grande quantidade de materiais, as crianças reforçaram a ideia de que certas práticas e certos materiais são permitidos a determinados grupos. Assim que pedi para que as crianças entrassem na quadra e pegassem o material que quisessem, as meninas entraram, pegaram cordas, bambolês e bolas de borracha e se dirigiram ao parque (que fica ao lado na quadra, no canto). Já os meninos, pegaram a bola de futebol e já foram jogar futebol na quadra. Nada combinado previamente. As crianças se agruparam e assumiram cada qual seus espaços como se fosse algo já determinado. (Caderno de Registros, março de 2015)

Os registros do professor corroboram a ideia de que os diferentes grupos sociais adquiriram, ao longo da história, permissões diferentes para atuar nos mais variados espaços e práticas disponíveis. A escola se oferece como ambiente propício à discussão democrática e à desconstrução de determinadas representações.

Desta forma, as relações de poder que atuam na construção de gênero devem ser amplamente debatidas no cotidiano escolar, trazendo para a cena pedagógica as diferentes formas de identificações que constituem uma sociedade, potencializando e ressaltando as vozes das minorias frente à avalanche discursiva que insiste em fabricar verdades únicas. (AGUIAR et al., 2016, p. 50)

A partir de suas observações e alinhando sua prática pedagógica aos princípios e orientações didáticas do currículo culturalmente orientado de Educação Física, o docente propôs, aos estudantes, atividades de ampliação, com vistas a oferecer-lhes informações oriundas de fontes diferentes. A turma se dirigiu à sala de informática da escola a fim de pesquisar sobre o tema.

Realizamos hoje uma pesquisa na sala de informática. A ideia era que as crianças pudessem ver que as brincadeiras que realizam aqui na escola muitas vezes também são realizadas em

outros espaços, mesmo que, para isso, ela tenha que ser ressignificada de acordo com as necessidades do grupo que a realizará. (Caderno de Registros, abril de 2015)

As crianças identificaram muitas brincadeiras parecidas com aquelas que fazem na escola, mas algumas são bem diferentes. (Caderno de Registros, abril de 2015)

Professor: *Quais as brincadeiras que vocês acharam que são parecidas com aquelas que fazemos aqui na aula de Educação Física?*

Aline: *Eu achei o “boca de forno”. A única coisa que muda é o que o pegador fala e o que as crianças respondem [em seguida, a criança detalha a brincadeira realizada em Pernambuco – fonte da pesquisa – e a realizada em São Paulo pelos estudantes durante a aula de Educação Física].*

Professor: *Mais alguma brincadeira?*

Marcos: *Peão e pular corda. Só muda a música que canta, mas o resto é igual. (Caderno de Registros, abril de 2015)*

Pesquisar com as crianças é uma forma de ampliar os conhecimentos acerca da prática corporal tematizada. Trata-se de uma atividade de ensino com potencial para fornecer argumentos necessários a uma análise crítica sobre os fatores que impulsionam as diferentes práticas nos diferentes espaços.

Se o que se pretende é formar cidadãos para uma atuação crítica, democrática e transformadora da sociedade, é preciso que os conhecimentos adquiridos através de atividades de ensino possibilitem leitura, interpretação e ação, não só no interior da escola mas também no interior no cotidiano das relações sociais. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 34)

Uma prática pedagógica preocupada com a construção de uma sociedade menos desigual deve considerar outras representações advindas das mais variadas culturas. Considerando que as diferentes práticas e culturas transitam pela escola, podemos afirmar que, pelo menos sob o ponto de vista de acesso a um espaço outrora exclusivo a determinados grupos sociais,

as situações didáticas organizadas pelo docente participante do estudo buscam inspiração na justiça curricular, ou seja, cumprem a função de incluir outras formas de representação das práticas corporais a fim de, quem sabe, desestabilizar a hegemonia desfrutada pelos esportes da tradição euro-estadunidense, quando comparada à condição das brincadeiras, danças e lutas produzidas e reproduzidas por outros povos.

Para valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudos (NEIRA, 2018). A tematização, mais do que dogmatizar conceitos, busca habitar os planos de imanência das práticas corporais, de modo a problematizar os acontecimentos para produzir novos conceitos que ajudem a enfrentar os problemas vivenciados pelos sujeitos (SANTOS, 2016).

Nessa esteira, o docente, ao tematizar o *funk* com as crianças, propôs a análise das representações que cercam a dança, desde o discurso das crianças até a forma como é tratada pelas grandes mídias.

FIGURA 4 - Foto da lousa com registros dos tipos de *funk* que as crianças conheciam

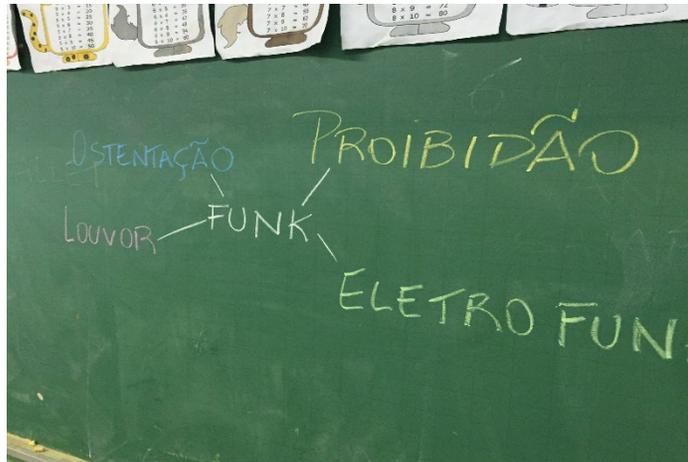


FIGURA 5 – Crianças registrando os conhecimentos sobre o funk



A partir das informações coletadas durante a aula (figuras 4 e 5), podemos elencar os MCs que as crianças conhecem bem como quais elas gostam de ouvir. Para a próxima aula, vou baixar as músicas para que façamos uma vivência das coreografias que conhecem. (Caderno de Registros, junho de 2016)

As anotações realizadas pelo docente, a partir dos acontecimentos de aula, permitem que as ações didáticas sejam constantemente reorganizadas, a fim de proporcionar, aos estudantes, oportunidades para que suas representações sejam colocadas em evidência, dando lugar – ou não – a outras formas de significar as coisas do mundo. Isso posto, as vivências assumem um papel fundamental para que os estudantes percebam que as diferentes práticas corporais assumem significados distintos de acordo com seu contexto de ocorrência. Trata-se de levar em consideração a ancoragem social dos conhecimentos.

Um artefato construído na cultura como as manifestações da cultura corporal não tem sentido em si. Sua existência se deve ao processo de significação pelo qual passou e que instaurou aquilo que ele é. Uma dança, uma luta ou esporte tem sentido para o grupo que o formulou e nele se expressam intenções, histórias, relações e sentidos. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 11)

FIGURA 6 - Desenho de Júlio



Hoje fizemos as vivências do funk. Cada grupo escolheu uma música e passou a coreografia para os demais alunos da sala. No final da aula, pedi para que desenhassem aquilo de mais significativo que tinham feito. (Caderno de Registros, junho de 2016)

Os desenhos e fotografias evidenciam a importância do registro na ação didática culturalmente orientada, afinal, foi a partir deles que o professor comparou situações vividas em momentos diferentes. Essa comparação, que reconhecemos como uma prática avaliativa, municia o docente para problematizações que advirão. Denominamos esse processo de reorientação das rotas, em alusão ao traçado imprevisível que a aula de Educação Física assume quando as vozes dos estudantes são tomadas com seriedade no desenrolar dos trabalhos. Nesse sentido, corroborando a noção de escrita-curriculo desenvolvida por Bonetto (2016), qualquer tipo de previsibilidade e planejamento que engesse a prática docente e a trajetória didática cria obstáculos ao processo pedagógico. Isso denota que a prática avaliativa precisa mudar seu enfoque, deixando de enquadrar o estudante em números, metas e objetivos a serem alcançados. A fim de alertar sobre os riscos que uma perspectiva estruturada oferece, Esteban (2010) afirma que um projeto hegemônico e unívoco de escola não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolhe os sujeitos que a compõem.

Aqui não se está afirmando a eliminação da avaliação, mesmo porque concordamos com Oliveira e Pacheco (2013)

quando ressaltam que a avaliação é parte integrante do currículo na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

As avaliações – como os currículos, as metodologias, os calendários e outras coisas do processo educativo – podem ser tecidas – construídas – a partir das relações de comunicação que fazem parte do cotidiano escolar, com respeito à diversidade e às especificidades, frutos das negociações que as relações dialogais propiciam. (RIBETTO et al., 2013, p. 110)

A análise do material produzido pelo docente revela que o registro, enquanto orientação didática que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física, é um recurso importante para, segundo Neira (2018), evitar o daltonismo cultural e disponibilizar outros olhares, sob outros ângulos, incentivando, assim, uma ação mais solidária com os conhecimentos que circulam na sociedade. Isso fica visível nas ações do professor. A todo momento sua preocupação é ouvir os diferentes posicionamentos dos estudantes para que, na aula seguinte, possa chegar preparado para problematizar determinadas questões não pensadas anteriormente, contribuindo para que as crianças ampliem suas representações sobre as práticas corporais e seus representantes.

FIGURA 7 – Desenho de Jânio

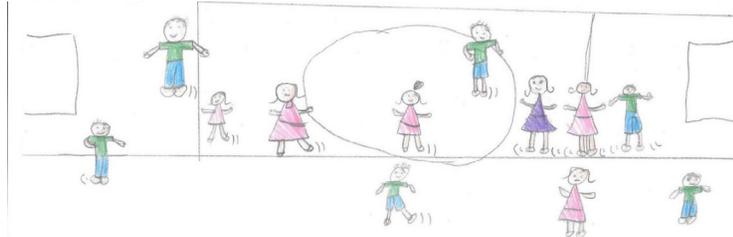


FIGURA 8 - Desenho de Paula

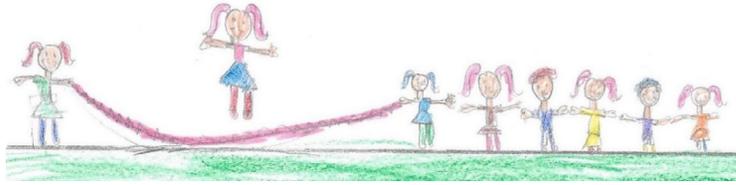


FIGURA 9 - Desenho de Vanessa



Os desenhos de Jânio (Figura 7) e Paula (Figura 8) foram feitos ao final da tematização das brincadeiras. Durante o mapeamento no início do ano, a turma havia dito que pular corda era uma brincadeira tipicamente das meninas. Após todas as propostas trazidas para as crianças durante as aulas de Educação Física, pedi para que elas desenhassem os momentos mais significativos. Diferente do que aconteceu no início do ano, as crianças desenharam meninos e meninas brincando juntos. (Caderno de Registro, novembro de 2015)

Em relação ao desenho de Vanessa (Figura 9), podemos estabelecer algumas reflexões. Quando iniciamos com a tematização do funk nas aulas de Educação Física, algumas crianças (e a própria Vanessa) disseram que se tratava de uma dança proibida para crianças porque expunha o corpo, que os pais proibiam eles e elas de escutarem funk e que os MCs se vestiam mal. As crianças chegaram a usar as palavras “vagabundo”, “malandro” e “marginal” para designar os/as cantores/as e dançarinos/as de funk. Após todas as problematizações propostas durante os trabalhos, algumas crianças mudaram de opinião. (Caderno de Registro, novembro de 2015)

Os registros do docente sinalizam a abrangência do currículo cultural nas aulas de Educação Física, reforçando a importância de se incluir, no bojo das análises, as experiências dos estudantes angariadas além dos muros escolares.

A divisão dos espaços durante algumas atividades realizadas nas aulas de Educação Física vai ao encontro daquilo que observei no mapeamento. Caminhando pelo bairro, as únicas duas praças disponíveis são totalmente utilizadas pelos meninos. Não vi nenhuma menina nem em volta desses espaços. Em uma das praças tem um playground onde meninos e meninas, acompanhados de suas mães, brincam. (Caderno de Registros, agosto de 2015)

Apoiados nesse trecho, podemos afirmar que, no espaço observado pelo professor, algumas brincadeiras são legitimadas como uma prática comum entre meninos e meninas. Porém, no caso de alguns esportes, como o futebol, ele se torna masculinizado. Faz-se, portanto, fundamental, a presença dessas práticas corporais na escola, para que essas questões sejam investigadas e problematizadas com os estudantes.

FIGURAS 10 e 11 - A hora do recreio



As fotos (figuras 10 e 11) me deixaram preocupado em relação ao desenvolvimento de um trabalho culturalmente orientado. Será que está sendo realizado com qualidade? Será que está correto? Será que as crianças percebem que os espaços

pertencem a todos e a todas? Será que essa foto foi um recorte isolado, sem relevância? Ou será que, a partir de seus interesses (futebol, corda, bambolê), as crianças revelam o que realmente pensam, legitimando quem pode e quem não pode brincar? (Caderno de Registros, outubro de 2015)

A partir da reflexão do professor, lembramos que o mundo não foi apresentado aos estudantes na ou pela escola. Muito pelo contrário, antes de ingressarem no ambiente escolar, as crianças experimentaram situações profundamente marcadas pelas relações de gênero. Nota-se facilmente que os marcadores sociais perpassam as práticas corporais e, por essa razão, desconstruir certas representações circundantes mediante atividades de aprofundamento torna-se um dos objetivos da Educação Física culturalmente orientada.

Após pesquisarmos sobre o rap em sites (relacionando o rap com os movimentos negros e o hip-hop), e de assistirmos a algumas batalhas de rimas postadas no YouTube, problematizamos as questões relacionadas às roupas dos rappers.

Dayane: *Se um rapper entrar na escola, tomo mundo vai saber que ele é rapper, por causa das roupas, das correntes, do boné.*

Marcelo: *É da hora. As roupas que os caras usam.*

Fernanda: *As meninas usam roupas da hora também.*

Lucas: *Mas as roupas é que são diferentes. As correntes nem todo rapper usa. Tem rapper que não tem corrente. O que vale é cantar e rimar.*

Melissa: *A gente faz batalha de rima na escola. A tia X⁵ não gosta que a gente faça.*

Professor: *E por que ela não gosta disso?*

Melissa: *Sei lá.*

Gisele: *Ela fala que isso não é coisa de menina. Que tem palavrão e é feio.*

Professor: *Mas no rap tem palavrão?*

Henrique: *Às vezes tem. Depende da letra.*

Igor: *Mas não é nada pesado. É palavrão leve.*

Professor: *Mas quando vocês fazem as batalhas, vocês falam palavrão?*

Caio: *Não.*

5 Tia X é o nome dado à agente de organização escolar responsável por acompanhar as crianças durante o intervalo.

Kaique: A tia está sempre perto da gente. Ela sabe que a gente não fala palavrão. É que ela não gosta de rap. Ela ouviu música evangélica.

Isadora: É louvor que fala.

Kaique: É, isso aí.

Professor: Isadora, você também canta; é cantar que se fala quando se fala em louvor?

Isadora: Ahã. Está certo. E eu vou no culto todo domingo com meus pais. A tia X frequenta a minha igreja.

Mayky: Por isso que você é chata também.

Professor: Pessoal, espera um pouco. Estamos conversando numa boa. Não tem necessidade disso, né, Mayky?

Mayky: Mal aí.

Isadora: Então, professor, como eu estava falando, a tia frequenta a minha igreja, mas não tem nada a ver isso que o Mayky falou. Eu, se quiser, ouço qualquer música.

Beatriz: É verdade. Ela até já ficou com a gente nas batalhas.

Luis Victor: É que tem gente que não gosta e acabou. Fazer o quê? Cada um tem um gosto.

Robert: Professor, você disse que a gente ia fazer uma dança. Quando vai ser?

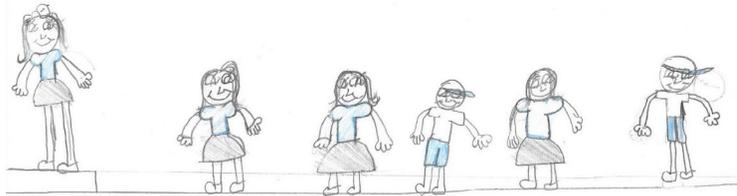
Professor: Boa, Robert. Na próxima aula, em grupos, vocês vão compor uma coreografia inspirada no rap que assistimos hoje. Ensaíem durante a aula e, no final, cada grupo apresenta a sua dança. Agora façam os grupos e decidam qual música querem dançar. Podem deixar que o som eu pego para a próxima aula. (Caderno de Registros, junho de 2016)

Hoje a aula foi toda voltada para a ressignificação das danças que as crianças tinham assistido na última aula. Na primeira aula, formei grupos, com seis a oito integrantes. Cada grupo deveria elaborar uma coreografia e ensaiar. Na aula seguinte os grupos apresentaram suas coreografias. Um a um, todos os grupos se posicionaram à frente dos demais para a apresentação. Eu fiquei responsável em acionar a música. (Caderno de Registros, setembro de 2014)

Interessante que as crianças criaram grupos mistos. Não houve qualquer orientação nesse sentido. Deixei que ficassem à

vontade. Talvez o fato de algumas meninas e meninos ficarem juntos durante o recreio para fazerem a batalha das rimas tenha influenciado na formação dos grupos. Mas como não puderam formar um único grupo, tiveram que desmembrar a “turma da batalha de rima” e, dessa forma, a sala ficou com uma divisão mista e homogênea. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

FIGURA 12 - Desenho de Isadora



O desenho (Figura 12) mostra as crianças dançando o rap. Destaquei o desenho da Isadora porque, na aula em que conversamos sobre as batalhas de rimas, ela disse que a agente de organização escolar frequentava a mesma igreja que ela e que não gostava dessas músicas. Ao que parece, pelo menos a partir do desenho, e também da fala da Isadora, para ela, isso não é um problema. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

As crianças colocaram em seus desenhos alguns traços que para elas são bem característicos das pessoas que dançam e ouvem o rap. As calças folgadas e os bonés são bem evidentes. Lembrando que isso foi o tema de uma de nossas aulas, antes das ressignificações, quando fomos à sala de informática da escola para pesquisar em sites sobre o histórico do rap, os movimentos que influenciaram as danças e o conceito político de resistência, principalmente a partir do movimento black. As crianças puderam ver alguns rappers famosos, trechos de seus shows. Em um dos vídeos, viram o 50 Cent⁶ realizando uma batalha de rimas em uma de suas apresentações, em que ele escolhia duas pessoas da plateia, aleatoriamente. (Caderno de Registros, setembro de 2015)

⁶ Famoso rapper norte-americano, considerado uma das figuras mais expressivas do rap atual.

No registro do professor, existe uma grande expectativa sobre o material que as crianças produziram após as atividades de ampliação e aprofundamento. É fundamental que se

tenha expectativa sobre toda e qualquer ação pedagógica, mas o fato de os estudantes responderem de uma forma diferente daquela aguardada não descartaria o trabalho realizado. Muito pelo contrário, fortaleceria a importância dos registros docentes para que, cada vez com mais frequência, as atividades passem por um processo de reorganização, sempre em vista do tema estudado. Se o docente realiza diferentes formas de registros para essa reorientação, precisa que as crianças produzam materiais que lhe permitam uma análise mais próxima das representações infantis. Enveredando por esse caminho, é muito importante que os discentes não estejam influenciados ou contaminados por certos discursos no momento de seus registros. Em outras palavras, faz-se necessário que alunos e alunas tenham segurança para expor suas opiniões, dando vazão aos significados que atribuem às práticas corporais.

REORIENTANDO A ROTA

Mesmo se tratando de um importante recurso utilizado para reflexão sobre a prática pedagógica, causa estranheza a carência de estudos sobre registros de professores de Educação Física. Exceção feita ao trabalho de Escudero (2011), os demais que pudemos localizar deram a entender que seu emprego ocorre principalmente no momento de avaliar as aprendizagens dos estudantes.

As análises dos materiais produzidos pelo professor permitiram-nos compreender a importância do registro no planejamento das ações didáticas a partir dos acontecimentos de cada aula. Por conseguinte, os planos de ação cristalizados e previamente modelados no início do período letivo (ano, semestre ou bimestre), pautados nas expectativas que os docentes têm em relação ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, cedem espaço às ações construídas democraticamente junto com os alunos, fundadas em cada problematização, fala, silêncio, desenho, conversa ou vivência.

A partir da análise do Caderno de Registros do professor que se disponibilizou a participar do estudo, constatamos que a forma como lida com o material se assemelha à

7 Waze é um GPS gratuito em que os próprios usuários alimentam o programa com informações em tempo real dos acontecimentos relacionados ao trânsito.

sinalização do GPS Waze⁷ em uma estrada, ou seja, oferece orientações sobre o caminho a seguir. A metáfora utilizada por ele próprio cai como uma luva. Não há como negar que os registros exercem um papel preponderante na avaliação da rota percorrida pelo professor e seus alunos.

Os resultados do presente estudo evidenciam que as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes; por essa razão, no currículo cultural da Educação Física, é impossível planejar sem a contribuição das vozes discentes. Logo, quanto mais ricos forem os registros e a análise, rotas mais seguras poderão ser traçadas.

Na visão de Padilha (2008), planejar é estabelecer caminhos que norteiem mais apropriadamente a execução da ação educativa. E essa “melhor execução” só é possível a partir do momento em que o docente incorpora em sua prática a realização de registros que permitam analisar o que ocorreu nas aulas, avaliando de que maneira as orientações futuras podem ser realizadas. Enveredando por esse caminho, não se pode pensar em uma prática docente enrijecida. Ela é avaliada, reinventada e reconstruída cotidianamente.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos registros, o presente estudo extrapola as recomendações de Escudero (2011, p. 106), para quem a avaliação “é entendida como um texto em construção, como uma produção realizada por alunos e professores”. Além disso, complementa o trabalho de Bonetto (2016), pois ressalta a importância dos registros como dispositivos imprescindíveis à escrita-curriculo.

Dessa maneira, concluímos que a perspectiva cultural do componente dá novos contornos à prática avaliativa. Os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela avaliação do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. A análise das ações didáticas observadas e da documentação pedagógica acumulada aponta que o registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. P. D.; MÜLLER, A.; NUNES, H. C. B.; LIMA, M. F. Relações de gênero na prática do futebol. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). *Educação física cultural: escritas sobre a prática*. São Paulo: CRV, 2016. p. 165-180.

BONETTO, P. X. R. *A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem da educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. F. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MELO, L. F. *O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes, São Paulo, 2008.

MÜLLER, A. *A avaliação no currículo cultural de educação física: o papel do registro na reorientação das rotas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2016.

NEIRA, M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, M. R. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 119-136.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRAGIBE, V. *Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica do diário de aula*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esportes, São Paulo, 2006.

RIBETTO, A.; VASCONCELOS, G. A. N.; SGARBI, P.; FILÉ, V. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 101-118.

SANTOS, I. L. *A tematização e a problematização no currículo cultural de educação física*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WORTMAN, M. L. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

Recebido em: 18 OUTUBRO 2017

Aprovado para publicação em: 10 SETEMBRO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ENSINO DA AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMÉRICA LATINA

SAYONARA CUNHA DE PAULA^I

AMARÍLIO FERREIRA NETO^{II}

RONILDO STIEG^{III}

WAGNER DOS SANTOS^{IV}

RESUMO

Este artigo analisa como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que assume a análise crítico-documental como abordagem teórico-metodológica e o Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRaMuTeQ) como ferramenta de auxílio para análise. Utiliza, como fontes, 14 planos de disciplinas de avaliação. A análise dos dados indica que as disciplinas se propõem a discutir e ensinar a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, suas implicações para o contexto da educação básica, projeção de possibilidades de práticas avaliativas e estabelece a relação teoria e prática. Esse movimento evidencia-se com a presença de algumas palavras, como “instrumento”, “técnica”, “prática”, articulando-se também com a “teoria e a concepção de avaliação” que lhe oferece suporte, relacionando-se com a “Educação Física” no contexto da educação profissional.

I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; sayocpaula@hotmail.com

II Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; amariliovix@gmail.com

III Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; roni.stieg@gmail.com

IV Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; wagnercef@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO FÍSICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • CURRÍCULO.

ENSEÑANZA DE LA EVALUACIÓN EN LOS CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE AMÉRICA LATINA

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje se prescribe en los currículos de los cursos de formación de profesores en Educación Física en siete países de América Latina. Se caracteriza como investigación cualitativa, del tipo exploratoria, que asume el análisis crítico-documental como abordaje teórico-metodológico y lo Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRaMuTeQ) como herramienta auxiliar para el análisis. Utiliza, como fuentes, 14 planos de disciplinas de evaluación. El análisis de los datos indica que las asignaturas se proponen a discutir y enseñar la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, sus implicaciones para el contexto de la educación básica, proyección de posibilidades de prácticas evaluativas y establece la relación entre teoría y práctica. Este movimiento se pone de manifiesto con la presencia de algunas palabras, como “instrumento”, “técnica”, “práctica”, articulándose también con la “teoría y la concepción de evaluación” que le ofrece soporte, relacionándose con la “Educación Física” en el marco de la educación profesional.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN FÍSICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • CURRÍCULO.

TEACHING EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION COURSES IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

This article looks at how the evaluation of teaching and learning is prescribed in the curricula of teacher training courses in Physical Education in seven countries of Latin America. It is a qualitative, exploratory study, which uses critical documentary analysis as a theoretical-methodological approach and the Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ) as a tool to support analysis. Fourteen subject evaluation plans are used as sources. The analysis of the data indicates that the subjects are intended for discussion and teaching of evaluation of the teaching and learning processes, their implications in the context of basic education, the projection of possibilities of evaluation practices and for establishing the relationship between theory and practice. This trend becomes clear through the use of some words, such as “tool”, “technique”, “practice”, associated with the “theory and design of evaluation” that supports it, relating to “physical education” in the context of professional education.

KEYWORDS EVALUATION OF EDUCATION • PHYSICAL EDUCATION • TEACHER TRAINING • CURRICULUM.

INTRODUÇÃO

Como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos currículos (SACRISTÁN, 2000)¹ dos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina? Esse questionamento gera o objetivo deste estudo, que é compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem (FREITAS, 2014)² é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina.

A articulação entre a avaliação e a formação de professores tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores do campo da Educação Física em países da América Latina (BATISTA, 2000; FROSSARD, 2015; GALLARDO-FUENTES; LÓPEZ-PASTOR; CARTER-THULLIER, 2017; MENDES; NASCIMENTO; MENDES JÚNIOR, 2007; SANTOS et al., 2016b; SARNI, 2006). Esses autores sinalizam a necessidade de maior discussão sobre essa temática, destacando sua relevância no exercício da docência.

No Uruguai, Sarni (2006) investigou as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos discursos e práticas de professores de Educação Física da rede pública de Montevideu

1 “[...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. [...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (p. 104).

2 “Por avaliação do ensino e da aprendizagem entendemos que essa ocorre no contexto da sala de aula, envolvendo o professor e o aluno, permitindo evidenciar o processo educativo e oferecendo pistas do que o estudante aprendeu” (p. 47).

e sua possível relação com os currículos de formação dos docentes, em particular da disciplina de avaliação. Os resultados apontam que as práticas de avaliação da Educação Física escolar não estão relacionadas aos interesses presentes nos programas de disciplinas sinalizados.

No Brasil, Santos *et al.* (2016b), ao investigarem o modo como os alunos do último período do curso de licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) (re)significam suas experiências com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial, ressaltam que as narrativas dos discentes centralizam-se nas práticas realizadas por seus professores e, por se colocarem na condição de alunos, focalizam a maneira pela qual são avaliados.

Os autores sinalizam a necessidade de provocar uma reflexão sobre a atuação profissional e de aprofundar a discussão entre formação inicial e avaliação, problematizando a própria compreensão desses conceitos. Além disso, apontam que a articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente apresenta-se especialmente em disciplinas que discutem as práticas pedagógicas, como o Estágio Supervisionado.

Nesse mesmo contexto, Batista (2000), Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007) e Frossard (2015) também enfatizam a necessidade de as diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação inicial discutirem sobre avaliação, uma vez que esse é um anseio anunciado pelos alunos participantes dos estudos.

No Chile, Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017) investigaram as práticas de avaliação formativa usadas no processo de formação inicial em Educação Física, comparando a percepção de alunos, professores e egressos. Os autores assim evidenciam: existe uma alta consistência interna entre os programas das disciplinas e sistemas de avaliação realmente utilizados; as técnicas e instrumentos de avaliação direcionados para o sistema de avaliação formativa; e há uma baixa participação dos alunos na avaliação; por fim, sinalizam a necessidade de pesquisas sobre a temática em mais universidades do país.

TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa exploratória que assume a análise crítico-documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza, como fonte, os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países hispanofalantes da América Latina.

3 Utilizamos, neste estudo, o termo plano de disciplina para uniformizar a escrita do texto. Geralmente é organizado em dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

4 Pelo projeto da Universidade Federal de Goiás (UFG), *Análise comparativa do perfil da formação profissional em educação física: a América Latina em foco*, em que os dados foram provenientes dos *websites* das instituições e, posteriormente, organizados em pastas separadas por país, contendo legislações e currículos das instituições.

Nesse sentido, analisamos os planos de disciplinas³ de instituições de ensino latino-americanas, entendendo que esse documento define e organiza o que será ensinado. Buscamos, nesse documento, compreender o ensino da avaliação para o professor de Educação Física nesses países.

Com base no banco de dados compartilhado,⁴ analisamos o material e estabelecemos os seguintes critérios para delimitação das fontes: a) ter em seu currículo uma disciplina específica e obrigatória sobre avaliação educacional; e b) ser qualquer país da América Latina de idioma hispanofalante. Dos 13 países latino-americanos presentes no banco de dados, quatro não atenderam ao critério *a* e um ao critério *b* de nossa pesquisa, sendo assim composta pela Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela.

Para essa parte do estudo, analisamos, inicialmente, 38 instituições de formação de professores dos respectivos países que apresentam, em seus currículos, disciplinas específicas de avaliação educacional.

Após a definição das instituições, encaminhamos um *e-mail* com ofício, explicando os objetivos e finalidades da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas e convidando-os para o estudo. Também solicitamos o envio do plano de disciplina. Esse processo ocorreu entre janeiro e abril de 2017. Dos 38 contatos realizados, 13 instituições nos enviaram os planos: duas da Argentina, quatro do Chile, duas da Colômbia, uma do Equador, uma do México, uma do Uruguai e duas da Venezuela. Para a apresentação das disciplinas, elaboramos o Quadro 1, do qual constam os países e nomes das instituições com as respectivas siglas.⁵

5 Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições, tomando como referência o modo como algumas o fazem em seu endereço eletrônico.

QUADRO 1 - Relação das instituições e disciplinas

PAÍS (N=7)	UNIVERSIDADE/INSTITUIÇÃO (N=13)	DISCIPLINA (N=14)
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens (ISEFFD/ARG)	Evaluación Aplicada
	Universidad Maimónides (UM/ARG)	Metodología de la Evaluación y Estadística Aplicada
Chile (CHL)	Universidad de Concepción (UDECC/CHL)	Evaluación de Aprendizaje
	Universidad de Atacama (UDA/CHL)	Metodología y Evaluación de la Educación Física
		Evaluación Educacional
	Universidad Andrés Bello (UNAB/CHL)	Currículum y Evaluación
Universidad Adventista de Chile (UNACH/CHL)	Evaluación Educacional	
Colômbia (COL)	Universidad Católica de Oriente (UCO/COL)	Teoría de la Evaluación Escolar
	Institución Universitaria (CESMAG/COL)	Evaluación Educativa
Equador (ECU)	Universidad Nacional de Loja (UNL/ECU)	Evaluación Curricular
México (MEX)	Universidad Autónoma de Baja California (UABC/MEX)	Evaluación de la Actividad Física y Deporte
Uruguai (URY)	Universidad de la República (UDELAR/URY)	Evaluación
Venezuela (VEN)	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ/VEN)	Evaluación del Aprendizaje
	Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG/VEN)	Evaluación de los Aprendizajes

Fonte: Elaboração dos autores.

Para análise dos planos de disciplinas, utilizamos, como instrumento de auxílio, o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRaMuTeQ)*.

Realizamos a leitura dos 14 planos recebidos, momento em que selecionamos os conteúdos das ementas e organizamos, em um único documento de texto, inserindo-o no *software*, conforme orientação de seu tutorial (CAMARGO; JUSTO, 2013). Posteriormente configuramos o programa e foi gerada uma nuvem com as 15 palavras mais recorrentes.

No que se refere ao tratamento com as fontes, não nos interessou julgá-las, mas interrogá-las, entendendo-as como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade (BLOCH, 2001). Ao explorarmos os documentos, analisamos as pistas e indícios (GINZBURG, 1989) deixados pelas fontes e as intencionalidades dos autores sobre o tema avaliação.

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DA AMÉRICA LATINA

Este estudo está fundamentado em 14 planos disponibilizados por 13 instituições de ensino da América Latina (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDEC/CHL, UDA/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN). Como procedimento de análise das fontes, realizamos a leitura na íntegra desses documentos. Além disso, estabelecemos um cruzamento de dados entre a proposta das ementas com os objetivos e os conteúdos programáticos, obtendo como resultado as discussões centrais dessas disciplinas.

No intuito de darmos visibilidade ao que cada uma delas discute sobre avaliação do ensino e da aprendizagem, lançamos os conteúdos das ementas no IRaMuTeQ, obtendo, assim, a nuvem de palavras representada na Figura 1.

FIGURA 1 - Nuvem de palavras das ementas



Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a Figura 1, ressaltamos que as palavras mais recorrentes são também aquelas que correspondem aos objetivos e conteúdos trabalhados nas disciplinas. Nesse sentido, assumimos, como critério de análise, as discussões centrais envolvendo o tema avaliação do ensino e/ou

aprendizagem em que seus conteúdos direcionam para ações avaliativas orientadas à prática do professor ou do aluno.

A recorrência à nuvem de palavras (Figura 1) evidencia a centralidade que se dá nas disciplinas quando se propõe discutir e ensinar a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, temos articulação com a formação docente, suas implicações no contexto da educação básica, projetando possibilidades de práticas avaliativas em que se estabelece a relação teoria e prática. Esse movimento evidencia-se com a presença de palavras como “instrumento”, “técnica”, “prática”, articulando-se também com a “teoria” e a “concepção de avaliação” que lhe oferecem suporte, relacionando-se com a “Educação Física” no contexto da educação profissional.

Estudar a avaliação, em específico o processo de ensino e de aprendizagem, significa pensá-la na própria formação, como também projetá-la para o contexto de atuação profissional, configurando uma perspectiva que lhe oferece fundamento para uma concepção formativa que está diretamente vinculada à compreensão de profissionalidade docente. Sendo assim, projeta-se que esse futuro professor atuará num determinado contexto com determinada disciplina escolar.

É importante considerar que as terminologias utilizadas demandam concepção que geram, por sua vez, uma derivação daquilo que será trabalhado no curso de formação de professores. Ela circunscreve aquilo que constitui o *corpus* de saberes selecionados para ser ensinado sobre avaliação na formação inicial de professores de Educação Física. Um indicador dessa configuração está na própria nomenclatura definida para a disciplina, ou seja, estudar uma avaliação “aplicada” que se utiliza de “estatística”, pensa a “aprendizagem”, traduz-se em “metodologias” na correlação com a “Educação Física”, oferece pistas da necessidade de discutir o tema de maneira geral, projetando o modo como pode ser ela pensada e traduzida na prática do ato avaliativo.

Entretanto, estabelecer a correlação entre “currículo e avaliação” (UNAB/CHL), por exemplo, é definir que a disciplina dê conta de dois campos de discussões conceituais: os debates sobre currículo e sobre a avaliação. Isso evidencia

uma configuração em que é necessário fragmentar o debate da avaliação com outros objetos de estudo da formação de professores. Nesse ponto, é preciso estabelecer uma diferenciação da disciplina ofertada no Equador, que tem a terminologia de “avaliação curricular” (UNL/ECU), pois essa nomenclatura nos oferece pistas do direcionamento do debate da avaliação do ensino e da aprendizagem para a avaliação institucional, configurando, assim, um campo de ensino e de estudo que amplia o próprio conceito que se tem sobre a temática.

É importante ainda destacar que, nos títulos das 14 disciplinas ofertadas, cinco apresentam uma discussão ampla da temática (avaliação educacional), indiciando abarcar a avaliação do ensino e da aprendizagem, do sistema e institucional; quatro direcionam o método e sua correlação com a área de conhecimento (Metodologia da Avaliação e Estatística Aplicada, Metodologia e Avaliação da Educação Física, Avaliação Aplicada e Avaliação da Atividade Física e Desporto); três especificamente a avaliação da aprendizagem; e duas o currículo.

Com intuito de evidenciarmos como essas discussões se apresentam, buscamos nos planos elementos que nos ajudassem a identificar o que é considerado central no ensino da avaliação. Desse modo, observamos que os conteúdos convergem em seis aspectos, conforme sinalizado na Tabela 1.

TABELA 1 – Pontos de convergências entre os planos

PONTOS EM COMUM ENTRE OS PLANOS SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	INSTITUIÇÕES/UNIVERSIDADES	PORCENTAGEM
Aspectos históricos, teóricos e legais da avaliação	UDEC/CHL, UDA I/CHL, UDA II/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN	85,7
Instrumentos avaliativos	CESMAG/COL, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNAB/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN, UNACH/CHL, UDA II/CHL, UNELLEZ/VEN e UDEC/CHL	71,4
Fases/funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa	UABC/MEX, UDA I/CHL, UCO/COL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN	35,7
Avaliação segundo seus agentes: <i>autoevaluación, coevaluación e heteroevaluación</i>	UNL/ECU, UNEG/VEN, UDA II/CHL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN	35,7
Avaliação na Educação Física: <i>cuantitativa e cualitativa</i>	UNEG/VEN, UDELAR/URY, CESMAG/COL e UNELLEZ/VEN	28,5
Avaliação pautada nos aspectos físicos e motores	ISEFFD/ARG e UM/ARG	14,28

Fonte: Elaboração dos autores.

Observamos, conforme a Tabela 1, que 85,7% dos planos apresentam, como parte introdutória, os “aspectos históricos, teóricos e legais da avaliação”. Em uma disciplina (UDEC/CHL), essa discussão é anunciada em sua ementa: “permiten al estudiante tener claridad sobre cómo ha evolucionado el concepto de evaluación y las implicancias que esto tiene [...]”. Em outras quatro, encontramos os objetivos: “Comprender los principales conceptos asociados a evaluación en educación” (Uda II/CHL); “Conocer la historia de la Evaluación Educacional distinguiendo sus momentos y oportunidades para la comprensión de su proceso” (UNACH/CHL); “Informar sobre la reglamentación que regula la evaluación para que se tenga claridad” (UCO/COL); e “Interpretar referentes teóricos que le permiten establecer un fundamento conceptual sobre el origen, definición, objetivos y características de la evaluación” (CESMAG/COL). E, em sete planos, essa discussão é abordada nos seguintes conteúdos: “Conceptos generales y específicos de la evaluación en la Educación Física” (UDA I/CHL); “Conceptualización, principios y funciones de la evaluación” (UNAB/CHL); “La evaluación como campo de estudio” (UDELAR/URY); “Macro currículo y su importancia en el desarrollo de la evaluación” (UNEG/VEN); “Conceptos básicos

de evaluación y de calidad” (UNL/ECU); “Bases teóricas de la evaluación” (UABC/MEX); “Fundamentos legales de la evaluación del aprendizaje” (UNELLEZ/VEN).

Apresentar os fundamentos históricos pode ser compreendido, tendo em vista que, desde o processo civilizatório, houve alguma forma de avaliação: ela nasceu com o próprio homem e, até se tornar o que conhecemos hoje por avaliação educacional, passou por diversas transformações, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada nos pensamentos descritivo, analítico e crítico (VIANNA, 2000). Diante disso, é possível discutir, na formação, de que maneira ela foi assumindo características diferenciadas em sua trajetória histórica, concebida ora como ato de medida, ora como prática normativa e classificatória, com base em uma lógica somativa, passando a assumir aspectos qualitativos numa lógica formativa.

Casanova (1997, p. 18) salienta que é preciso esclarecer o caminho pelo qual a avaliação foi sendo desenvolvida, centrando-se em vertentes de reflexão que auxiliem na compreensão da situação atual e na superação das falhas que se arrastam ao longo do tempo. Para ela, isso ajudará a formular uma proposta válida de avaliação dos processos educativos que conjugue todas as exigências, requerendo sua aplicação rigorosa e objetiva. Para isso, a autora destaca, como eixos: a aparição da avaliação e sua aplicação no campo educativo; a evolução conceitual; a importância atual da avaliação nos sistemas educativos; e a avaliação no sistema educativo do país.

Sobre as terminologias utilizadas na avaliação, Lafourcada (1972) e Hoffmann (1991) ressaltam a importância de esclarecer as imprecisões conceituais presentes nos termos testar, medir e avaliar. Nessa mesma direção, Santos Guerra (1998, p. 13) expressa que a forma de entender a avaliação condiciona o processo de ensino e aprendizagem. Na visão do autor, a utilização da avaliação como instrumento de diagnóstico, de aprendizagem e de compreensão direcionada à melhoria tem menor presença que a avaliação como mecanismo de controle, de seleção, de comparação e de medição. Por isso, a importância de esclarecer esses aspectos com os futuros professores.

Além disso, evidencia um deslocamento da ideia de avaliação como sinônimo de nota, na medida em que se configura em um ato humano que tem por objetivo e fundamento estabelecer juízo de valor sobre determinado sujeito, fato ou objeto. A entrada pela história permite que o aluno em formação amplie a própria compreensão do que é avaliar e de como se configura em diferentes contextos sociais, e não exclusivamente a escola.

Na escola, outros sentidos e entendimentos foram alcançados à proporção que foi servindo como balizador da determinação de uma hierarquização entre os sujeitos, os saberes ou na sua versão classificatória e certificadora, sendo usada para aprovar e reprovar; portanto, afastando-se do seu processo de acompanhamento dos processos formativos direcionados para a qualificação do ensino e da aprendizagem.

Já sobre os aspectos legais, Santos Guerra (2003) destaca que a avaliação é condicionada por disposições legais que a inspiram e regulamentam. Essas disposições são permeadas de uma filosofia que dá sentido à forma de praticar a avaliação. Além disso, unificam os momentos, a nomenclatura e seus conteúdos.

É importante considerar que o debate sobre a legislação se faz relevante quando observamos um movimento em que as determinações das avaliações externas (de sistemas ou larga escala) acabam configurando-se como delimitadoras do modo como a avaliação é entendida e trabalhada internamente no contexto da atuação profissional na escola. A identificação dos marcos legais e a maneira como eles têm direcionado uma determinada política de avaliação em cada país se fazem importantes para compreendermos como o cenário macro interfere na autonomia do trabalho pedagógico do professor e direciona esse fazer avaliativo para atender a essa política externamente orientada.

Desse modo, observamos nos planos que se pretende oferecer aos professores em formação as bases sobre os processos que influenciaram o campo; discutir as diferenças conceituais entre medida, qualificação e avaliação (UNELLEZ/VEN, UNACH/CHL, UNEG/VEN, UDA I/CHL e UDEC/CHL), para que adquiram o domínio conceitual sobre o tema; e apresentar seus

fundamentos legais (UCO/COL, UNELLEZ/VEN e UABC/MEX), para que conheçam o regulamento que rege a avaliação, as diretrizes e resoluções que a normatizam nos diferentes níveis educativos nacionais (Colômbia, Venezuela e México).

Para respaldarmos as questões relacionadas à fundamentação histórica e legal da avaliação, encontramos, na UDEC/CHL, quatro obras; na UDA II/CHL, três; e, na UDA I/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN, duas.⁶ Ainda com base nas bibliografias, observamos que algumas obras são utilizadas em diferentes instituições e países, como o caso de Monedero (Chile, Colômbia e Uruguai), Casanova (Chile e Colômbia) e Bertoni (Colômbia e Uruguai).

O segundo ponto mais expressivo entre as disciplinas (CESMAG/COL, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNAB/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN, UNACH/CHL, UDA II/CHL, UNELLEZ/VEN e UDEC/CHL) refere-se aos “instrumentos avaliativos” (71,4%). Em quatro instituições, essa discussão é sinalizada exclusivamente na unidade de conteúdos: “Técnicas e instrumentos de evaluación” (CESMAG/COL); “Construcción de instrumentos de evaluación en diferentes ámbitos de Educación Física” (UDELAR/URY); “Selección y elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes: instrumentos de evaluación: listas de cotejo y escalas de estimación, la rúbrica y las escalas de aprendizaje, tipos de pruebas: ensayos, objetivas y contextualizadas, tabla de especificación para elaboración de pruebas” (UNEG/VEN) e; “¿Como evaluar?: Uso de técnicas, instrumentos y recursos” (UNELLEZ/VEN).

Outras seis instituições apresentam a temática tanto na unidade de conteúdos quanto nos objetivos da disciplina: “Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de la enseñanza de la educación física” (UABC/MEX); “Conocer y aplicar los criterios técnicos para la construcción de procedimientos, los propósitos de la evaluación y los instrumentos evaluativos presentes en el proceso enseñanza aprendizaje” (UNAB/CHL); “Establecer criterios y elaborar instrumentos para evaluar resultados de aprendizaje en Educación Física, Deportes y Recreación” (UNL/ECU); “Planificar procesos de evaluación de

⁶ UDEC - Sacristán e Pérez (1996), Santos Guerra (1996), Castillo (2002), Chile (2010); UDA II/CHL - Chile (2008), Monereo (2009), Hein e Taut (2010); UDA I/CHL - Blázquez Sánchez (1997), Monedero (1998); UNAB - Ahumada (1983), Casanova (1997); UNACH/CHL - Castillo e Diago (2003), Castro, Correa e Lira (2006); UCO/COL - Colômbia (1994); Casanova (1997); CESMAG/COL - Bertoni (1997), Monedero (1998); UNL/ECU - Ecuador (2010); Castillo e Diago (2012); UABC/MEX - Blázquez Sánchez (1993), México (2002); UDELAR/URY - Bertoni (1997), Monedero (1998); UNELLEZ/VEZ - Venezuela (1980, 2005); UNEG/VEN - Bruzual e Sánchez (1998), Carli e Orighuela (2013).

los aprendizajes, construyendo los instrumentos de evaluación correspondientes” (UNACH/CHL); “Conocer y comprender distintos tipos de evaluación: sus situaciones de aplicación, procedimientos y/o instrumentos. Comprender cómo evaluar distintos tipos de contenidos curriculares. Conocer los fundamentos teóricos y técnicos de los instrumentos evaluativos y aplicarlos en su construcción” (UDA II/CHL); e “Reconocer componentes, finalidad y técnicas para el diseño de instrumentos de evaluación [...] instrumentos de informes: cuestionario, informes, guía de ejercicios, bitácora de aprendizaje, portafolio de aprendizaje, contrato de aprendizaje” (UDEEC/CHL).

Pela grande presença nos planos (71,4%), observamos a relevância dessa temática nas disciplinas e no curso de formação de professores. Sobre os instrumentos avaliativos, Castillo e Diago (2012, p. 308) salientam que um bom profissional é aquele que sabe escolher, em cada circunstância, os instrumentos que melhor se adaptem à situação, não podendo limitar os testes e exames tradicionais como únicas ferramentas para avaliar os alunos. A variação dos tipos (observação, entrevistas, pesquisas), assim como as diferentes formas de expressão (oral, escritas, gráficas), devem ser utilizadas à medida que proporcionem ao professor um conhecimento contínuo e adequado ao progresso do estudante.

No entanto, discutir os instrumentos nos cursos de formação de professores está além de apresentá-los aos alunos e estabelecer variações: é preciso também atribuir sentido ao processo avaliativo e à perspectiva epistemológica que lhe oferecem suporte, pois, caso haja debate sobre “como fazer a avaliação”, sem articulação com as problemáticas da escola, isso contribuirá para que os professores, ao ingressarem na educação básica, produzam registros avaliativos diversificados, sem, contudo, compreender os sentidos da avaliação (HOFFMANN, 2000).

Assim, Hoffmann (2005) e Santos, Maximiano e Frosard (2016) pontuam que não há instrumentos avaliativos descontextualizados das perspectivas pedagógicas que as fundamentam. Ou seja, não é o instrumento que determina sua concepção, mas a concepção que lhe oferece suporte

e orienta a intencionalidade do avaliador. Essa preocupação pode ser evidenciada principalmente nos objetivos das disciplinas da UDA II/CHL e UDEC/CHL: “Conocer y comprender distintos tipos de [...] instrumentos. Conocer los fundamentos teóricos y técnicos de los instrumentos evaluativos [...]”; “Reconocer componentes, finalidad y técnicas para el diseño de instrumentos”.

Ainda relacionado aos instrumentos e ao curso de formação de professores, Santos *et al.* (2018), ao analisarem o papel da formação inicial em Educação Física na constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos que fundamenta o seu ensino em sete universidades federais brasileiras, sinalizam o distanciamento entre as experiências avaliativas e a atuação docente, acenando, assim, com a necessidade de os cursos de formação de professores em Educação Física assumirem, como eixo central, a prática de ensino.

É preciso, ainda, discutir e criar instrumentos avaliativos que reconheçam a especificidade do saber que ensina a Educação Física (SANTOS, 2005, 2008). Quando observamos essa questão relacionando com o modo como o debate se apresenta nos currículos prescritos, identificamos que três disciplinas (UDELAR/URY, UABC/MEX, UNL/ECU) estabelecem essa preocupação de pensar na definição de conteúdos e objetivos que direcionam o debate para a Educação Física. Ou seja, as concepções avaliativas são comuns a todas as áreas de conhecimento, mas o saber privilegiado por essas áreas é específico, levando em consideração a natureza daquilo que se propõe a ensinar.

Nesse caso, estudos como os de Santos *et al.* (2015, 2016a) têm sinalizado que, na Educação Física, tem sido privilegiado o “saber com” em vez do “falar de” e “escrever sobre”. No entanto, o fato de privilegiar tal dimensão não exclui a possibilidade de materializar o saber incorporado pelo domínio de uma atividade e o produzido pela dimensão relacional em dispositivos de leitura, pois a articulação entre essas diferentes formas de avaliar demonstra que é possível abranger a complexidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos na Educação Física, assim como a relação que os alunos estabelecem com os saberes específicos desse componente curricular.

Pensar a avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física, tendo como centralidade o esporte, a recreação, o lazer, conduz para o que se ensina e o que se aprende, bem como o que se valoriza na ação pedagógica do professor. Isso implica a necessidade de pensar especificamente a construção de instrumentos que deem visibilidade ao modo como os alunos se apropriam desse saber que se constitui pelo domínio das práticas corporais, sua reflexão e pela produção do conhecimento derivado dela.

Outro aspecto em comum refere-se às “fases/funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa” (35,7%) presentes em planos de cinco instituições (UABC/MEX, UDA I/CHL, UCO/COL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN). Na UABC/MEX e UDEC/CHL, respectivamente, essa discussão apresenta-se tanto na unidade de conteúdo quanto no objetivo específico dessa unidade: “Identificar las fases de evaluación en la actividad física, mediante la descripción de su finalidad y características, para aplicarlas en el transcurso de un proceso educativo”; “Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: diagnóstica, formativa y sumativa”. Já a UDA I/CHL, UCO/COL e UNELLEZ apresentam essa discussão na unidade de conteúdos: “Momentos evaluativos” (UDA I/CHL); “Fases del proceso de evaluación” (UCO/COL); e “Tipos de la evaluación del aprendizaje: diagnóstica, formativa y final o sumativa” (UNELLEZ/VEN).

Segundo Rabelo (1998), na avaliação diagnóstica, faz-se um prognóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. É o momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor melhor conceba estratégias de ação para solucioná-las. Esse processo não tem finalidade probatória, assim como a avaliação formativa, cujo intuito é proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. Já a avaliação somativa normalmente é pontual, acontece no fim do processo de ensino, propõe um balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho, cuja principal função é dar certificado, titular.

Nessa mesma direção, Casanova (1997) salienta que, referentemente à temporalização, a avaliação inicial ou

diagnóstica ocorre quando um aluno, pela primeira vez, chega à escola ou quando se começa uma nova unidade didática; de qualquer forma, é uma maneira de detectar o estágio em que se encontra o estudante. Sobre a processual ou formativa, destaca que consiste na avaliação contínua da aprendizagem do aluno e do ensino do professor mediante a recolha sistemática de dados, análises deles e tomada de decisões. Quanto ao tempo de duração desse processo, a autora salienta que esse é marcado pelos objetivos assinalados. Por fim, a avaliação final, como o próprio nome apresenta, realiza-se ao terminar um processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que comprova os resultados obtidos, mas é necessário advertir que, por isso, não deve ter funcionalidade exclusivamente somativa.

É interessante observar que a definição das fases e funções da avaliação apresentada na Tabela 1 revela a preocupação em orientar a planificação e organização do processo avaliativo em um tempo determinado, já que ela vai constituir todos os tipos que correspondem à avaliação e são usados em momentos diferentes. Portanto ela sinaliza a necessidade de assumir a avaliação como direcionadora do trabalho pedagógico, na medida em que é assumida com sua função diagnóstica, oferecendo elementos para possibilitar a orientação do que será trabalhado ao longo do processo, traduzida na construção do plano de trabalho e na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a serem adotados.

Posteriormente, fundamentados nessa planificação, avalia-se o processo com objetivo de reorientar e adequar, assumindo a avaliação na sua perspectiva formativa. E, no final, para constituir um produto que está diretamente relacionado com o que se delimitou e acompanhou do processo, ocorre a avaliação somativa, com objetivo de certificar, classificar, determinar. Observa-se, com isso, a preocupação das instituições que trabalham com essa discussão: pensar a avaliação como o eixo central da orientação, acompanhamento e consolidação do processo pedagógico.

O quarto aspecto identificado nas disciplinas refere-se aos “agentes da avaliação”, definidos de acordo com as pessoas que a realizam, originando os processos de *autoevaluación*,

coevaluación e *heteroevaluación*. Encontramos essa temática em 35,7% dos planos, a saber: UNL/ECU, UNEG/VEN, UDA II/CHL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN. Em todos se apresenta na unidade de conteúdo: “Marco curricular de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación” (UNL/ECU); “Autoevaluación y coevaluación” (UNEG/VEN); “Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la autoevaluación y coevaluación” (UDA II/CHL); “Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: diagnóstica, formativa y sumativa; según agente: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación” (UDEC/CHL); e “Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” (UNELLEZ/VEN).

López-Pastor e Pérez Pueyo (2017) nos ajudam a compreender esses distintos tipos de avaliação, ao definirem que a *autoevaluación* é aquela que uma pessoa realiza sobre si mesma ou sobre o processo e/ou resultado pessoal. Na profissão docente, esse termo é geralmente utilizado para referir-se à autoavaliação dos alunos, mas também pode ser encontrado na referência à autoavaliação do professor, normalmente ligado aos processos de melhoria profissional. Na prática profissional, a *autoevaluación* deve ser introduzida de modo habitual entre os alunos e alunas, com diferentes graus de complexidade, de acordo com as idades, para que os estudantes sejam capazes de avaliar o próprio trabalho e o grau de satisfação que produz. Só é preciso dar-lhes orientações dos aspectos a serem autoavaliados, para que os realizem com seriedade, e não arbitrariamente (CASANOVA, 1997, p. 86).

Em contrapartida, a *coevaluación* refere-se à avaliação entre pares: consiste na avaliação conjunta de uma atividade ou trabalho específico. Nesse caso, após a prática de uma série de atividades ou no final de uma unidade didática, estudantes e professor, ou professores, podem avaliar certos aspectos que julgam interessante destacar. Ao contrário da *coevaluación*, a *heteroevaluación* refere-se aos processos de avaliação realizados por pessoas que pertencem a diferentes níveis, ou seja, não

cumprem a mesma função, como familiares, professores que ensinam outras disciplinas, agentes externos.

A opção em ensinar os agentes responsáveis pelo processo avaliativo na formação de professores de Educação Física sinaliza a preocupação em evidenciar que essa temática não está centralizada apenas no professor, tampouco no aluno; ela envolve diferentes sujeitos que têm responsabilidades específicas, considerando aquilo que é da sua governabilidade. Simultaneamente, traz uma delimitação de diferenciação conceitual, tanto evidenciando o objetivo de direcionar a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem na autoavaliação do aluno quanto adequando os processos de ensino e a melhoria da prática pedagógica do professor. Essa temática amplia, assim, a responsabilidade da avaliação para aluno, professor e agentes externos, influenciando na formação de todos os envolvidos no processo.

A discussão da avaliação nas dimensões *qualitativa* e *cuantitativa* está presente em 28,5% dos planos (UNEG/VEN, UDELAR/URY, CESMAG/COL e UNELLEZ/VEN). A UDELAR/URY e a CESMAG/COL abordam essa temática na unidade de conteúdo e nos objetivos: “Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física (cualitativa y cuantitativa), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo” (UDELAR/URY); “Compara a partir de referentes teóricos los fundamentos conceptuales establecidos para cada paradigma generando para sí, una perspectiva clara sobre su razón de ser y el objeto de su establecimiento en los contextos educativos y sociales” (CESMAG/COL). Já na UNEG/VEN e na UNELLEZ/VEN, encontramos essa discussão na unidade de conteúdos: “Modalidades de la evaluación: Cuantitativa y Cualitativa” (UNEG/VEN); “Tendencia de la evaluación del aprendizaje: enfoques y modelos de evaluación” (UNELLEZ/VEN).

Sobre as dimensões qualitativa e quantitativa, especificamente na Educação Física, Sarni (2006) afirma que ambas circulam no nível educativo. No que se refere à dimensão qualitativa, a intenção é avaliar para a compreensão do que foi aprendido pelo aluno, num sentido contínuo e formativo. Tem como vantagem a melhoria da aprendizagem, propiciando

aos estudantes autonomia e autorregulação dos processos. Isso permite ao aluno maior participação e envolvimento na avaliação. Nesse aspecto, a UDELAR/URY utiliza autores como Camilloni (1998), Sales (2003), Hernandez *et al.* (2004), López-Pastor e Pérez Brunicardi (2004). A CESMAG/COL referencia para esse tópico a obra de Flórez Ochoa (2002). Na UNELLEZ/VEN, encontramos obras de Alves e Acevedo (1999) e Shaw (2003). Já na UNEG/VEN, identificamos, para a avaliação qualitativa, Bruzual e Sánchez (1998) e Alves e Acevedo (2010).

A dimensão quantitativa refere-se à avaliação do aluno com parâmetros observáveis e quantificáveis (centímetros, peso, tempo). Realiza-se para testar certas capacidades medíveis e situar o avaliado, tanto em relação aos outros como a si mesmo, na própria evolução de tempo ou devido a escalas preestabelecidas, e é utilizada para medir o rendimento físico, motriz ou desportivo. A UDELAR/URY propõe discutir a avaliação com enfoque quantitativo, abordando os testes na Educação Física e a cineantropometria. Relaciona essa discussão às seguintes bibliografias: Litwin e Fernández (1977), Pila Teleña (1985), Hahn (1988), Weineck (1988), Molnar (1996), Blázquez Sánchez (1997) e Molnar, Dávila e Kohan (2000). A CESMAG/COL utiliza para esse tópico a obra de Flórez Ochoa (2002). Já na UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN, não são apresentadas bibliografias que se centralizam nessa temática.

É importante destacar que, nos documentos, não há, na sinalização do trabalho com avaliação qualitativa e quantitativa, um processo de contraposição de um com o outro, mas o princípio de complementação. Portanto não se percebe nos planos a defesa de uma dimensão devido às críticas à outra, mas a necessidade de o futuro docente ter, no processo formativo, a compreensão de que, do ponto de vista tanto dos métodos quantitativos quanto dos qualitativos, ambos podem contribuir para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Entretanto, pela dimensão quantitativa, consegue-se perceber aspectos motores, físicos, por meio de unidade de medida que se fundamenta na cineantropometria, o que evidencia também uma aproximação com uma concepção de Educação Física voltada para seus aspectos anatomofisiológico, tendo

por objetivo produzir indicadores estatísticos que permitem o acompanhamento do desenvolvimento de algumas capacidades físicas, habilidades motoras, por meio de protocolo de testes predefinidos. Esse movimento se reforça quando analisamos a avaliação do ensino e da aprendizagem, apresentando em comum a discussão dos aspectos físicos e motores.

Ainda relativamente à avaliação do ensino e da aprendizagem, duas instituições (UM/ARG e ISEFFD/ARG) apresentam, em comum, a discussão pautada nos “aspectos físicos e motores”, representando 14,28%. Ao cruzarmos os dados das ementas, objetivos e conteúdos dessas disciplinas, encontramos a centralidade dessa discussão em palavras, tais como *evaluación, técnica, aprendizaje, instrumento, estudiantes, formación, práctica, enseñanza, evaluar* e *Educación Física*, presentes na Figura 1. Especificamente, destacam, em suas ementas:

Los potenciales beneficios causados por la adecuada utilización del entrenamiento físico son innegables en el ámbito del deporte y del rendimiento motor. También son fundamentales en la vida del estudiante para incorporar hábitos de vida saludable como prevención y promoción de la salud. (UM/ARG)

Preguntas tales como ¿con quién estoy trabajando? ¿qué herramientas puedo usar para identificar el verdadero nivel del alumno / entrenado y de su grupo de pertenencia? obligan a hacer un diagnóstico objetivo, confiable y útil para la posterior intervención que se aplicará. Eso es evaluar; juzgar la situación eficientemente, respetando las características del grupo a cargo. (ISEFFD/ARG)

Percebemos que ambas as disciplinas fornecem indícios da concepção de Educação Física presente nessas duas instituições da Argentina. Crisorio *et al.* (2015), ao analisarem o perfil profissional da área nesse país, evidenciam que, historicamente, a Educação Física tem se fundamentado nas ciências biomédicas e no desporto, buscando, no estado moderno, atender à educação física, moral e intelectual do cidadão. Atualmente, o caráter biológico e desportivo ainda baliza o campo, influenciando a formação de professores

que atuam diretamente no contexto escolar e aqueles que se dedicam às pesquisas na área.

[...] atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades [...]. Hemos observado una alta carga horaria de asignaturas de corte biológico (como anatomía, fisiología), de corte psico-biológico (psicologías evolutivas, psicología del aprendizaje, psicopedagogía, pedagogía o incluso las didácticas ligadas a criterios evolutivos o del desarrollo) que ligan de un modo u otro la formación de los futuros enseñantes a una matriz cuya productividad discursiva sobre la enseñanza se asienta en criterios ‘científicos’ de base orgánica. (CRISORIO et al., 2015, p. 32)

Isso se revela nos conteúdos programáticos das disciplinas, ao focalizarem “test, medición y evaluación, potencia y capacidade aeróbica, estadística aplicada, cineantropometria, cuantificación de la actividad física” (ISEFFD/ARG) e evaluación antropométrica, fuerza muscular, medición y capacidade anaeróbicas, campos de aplicación de las evaluaciones fisiológicas fuera del deportivo (UM/ARG).

Esses conteúdos são sustentados por bibliografias que tematizam testes e provas físicas (GEORGE; GARTH FISHER; VEHR, 1996) e a mensuração (FLOOD, 1996; KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW et al., 1995) na ISEFFD/ARG. Já na disciplina da UM/ARG, o foco das bibliografias indicadas são as medidas antropométricas (ESPARZA ROS, 1993; GRIS et al., 2004; MARFELL-JONES et al., 2001), as bases fisiológicas (BOSCO, 2000; MC ARDLE; KATCH; KATCH, 1996) e treinamento desportivo (KUZNETSOV, 1989; PLATONOV, 1993; VALDIVIELSO, 2004).

Identificamos que a concepção de Educação Física pautada no caráter biológico e desportivo fundamenta os cursos e, conseqüentemente, as disciplinas de avaliação. Ao analisarmos as bibliografias desses planos, vemos que, de modo geral, elas centram suas práticas privilegiando as aprendizagens motoras, sob o enfoque desportivo ou aspectos fisiológicos, priorizando as medidas antropométricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivarmos, neste estudo, compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina e utilizar o IRaMuTeQ como ferramenta de auxílio, identificamos que, de maneira geral, a centralidade nas 14 disciplinas está em discutir e ensinar a avaliação considerando suas implicações para o contexto da educação básica, as possibilidades de práticas avaliativas e a necessidade da relação teoria e prática. Esse movimento evidencia-se com a presença de algumas palavras, como “instrumento”, “técnica”, “prática”, articulando-se também com a “teoria” e a “concepção de avaliação” que lhe oferece suporte, relacionando-se com a “Educação Física” no contexto da educação profissional.

O *software* (IRaMuTeQ) mostrou-se uma ferramenta importante para a realização deste estudo, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, qualificando o processo de categorização e, conseqüentemente, dos resultados, e potencializando a pesquisa.

Sobre o que discutem as disciplinas, com base nos seus títulos, observamos que: cinco apresentam uma discussão ampla da temática (avaliação educacional); quatro direcionam o método e sua correlação com a área de conhecimento; três anunciam especificamente a avaliação da aprendizagem; e duas o currículo. Em todas há, ao menos, uma unidade para discutir a avaliação do ensino e aprendizagem, porém notamos a ausência das outras modalidades da avaliação.

É preciso considerar que ensino e aprendizagem não são sinônimos e que as delimitações de suas ações avaliativas direcionam as análises para a prática do professor ou do aluno. Sendo assim, quando nos referimos à avaliação do ensino, consideramos que o objetivo é oferecer informações que permitam ao professor orientar sua prática pedagógica, direcionando-a aos processos de aprendizagem dos alunos. Já a avaliação das aprendizagens é aquela focada nos alunos, cujo objetivo é potencializar seus processos formativos, contribuindo para sua autorregulação.

Faz-se necessário, ainda, ampliarmos as análises, em estudos futuros, sobre como as nomenclaturas das disciplinas direcionam as delimitações dos temas e conteúdos a serem ensinados. Ou seja, se, no título da disciplina, são indicadas palavras como avaliação, currículo e didática, há indícios de que se tem o agrupamento de três disciplinas em uma, reduzindo o próprio ensino da avaliação.

Ao investigarmos o que é considerado relevante a ser trabalhado sobre o ensino da avaliação, observamos que os conteúdos convergem sobre seis aspectos comuns entre os planos: aspectos históricos, teóricos e legais; instrumentos avaliativos; fases/funções (diagnóstica, formativa e somativa); agentes avaliativos (autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação); relacionados à Educação Física (qualitativa e quantitativa); e pautados nos aspectos físicos e motores.

Nesse sentido, pretende-se oferecer aos professores em formação as bases históricas sobre os processos que influenciaram o campo; discutir as diferenças entre medida, qualificação e avaliação, para que adquiram um domínio conceitual sobre o tema no campo geral e na Educação Física; apresentar seus fundamentos legais para que conheçam o regulamento que rege a avaliação, as diretrizes e resoluções que a normatizam nos diferentes níveis educacionais e discutir e criar instrumentos que auxiliem no processo avaliativo.

Apesar de se tratar de cursos de formação de professores de uma área específica (Educação Física), identificamos que, das 14 disciplinas analisadas, seis (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNL/ECU e UDA I/CHL) fazem relação direta com a área.

Compreendemos que estudar a avaliação nos seus diferentes aspectos, conforme apresentado ao longo desse estudo, ajuda a pensar suas implicações nos cursos de formação de professores, tendo em vista sua projeção para os processos de ensino e de aprendizagem no futuro contexto de atuação profissional.

No que se refere às disciplinas aqui estudadas, é preciso considerar que as terminologias utilizadas em seus títulos traduzem uma determinada concepção de avaliação e de

Educação Física; essas, por sua vez, têm gerado derivações daquilo que será trabalhado no curso e projetado para o futuro profissional. Assim, elas representam a centralidade daquilo que é ensinado sobre avaliação na formação inicial de professores de Educação Física em sete países da América Latina, indicando a necessidade de discutir o tema de maneira geral, projetando o modo como ela pode ser pensada e traduzida na prática do fazer avaliativo do professor. Além disso, foi possível perceber que o debate do tema nas 14 disciplinas avança para apresentar os diferentes aspectos que envolvem a avaliação educacional, porém carece de aprofundamentos sobre as especificidades do avaliar na disciplina de Educação Física escolar.

Com base nos achados deste estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem como a avaliação institucional e de sistemas é discutida nas disciplinas específicas de avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina.

REFERÊNCIAS

- AHUMADA, P. *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso: Universitaria UC, 1983.
- ALVES, E.; ACEVEDO, R. *La evaluación cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valência: Cerined, 1999.
- ALVES, E.; ACEVEDO, R. *Evaluación cualitativa: orientaciones para la práctica en el aula*. Valência: Cerined, 2010.
- BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, p. 65-71, jul./jun. 2000.
- BERTONI, A. et al. *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Bogotá: Kapelusz, 1997. (Colección triángulos pedagógicos).
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. *Apuntes: Educación Física I Esports*, Barcelona, n. 31, p. 5-16, ene./mar. 1993.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE, 1997.
- BLOCH, M. L. B. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSCO, C. *La fuerza muscular*. Barcelona: INDE, 2000.

BRUZUAL, T.; SÁNCHEZ, J. Aproximaciones teóricas para una evaluación cualitativa. In: JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA, 4., 1998, Valência. *Anais...* Valência: Universidad de Carabobo, 1998.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, maio 2013.

CAMILLONI, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CARLI, M.; ORIGHUELA, N. *La evaluación educativa*. México: La Muralla, 2013.

CASANOVA, M. A. *Manual de la evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1997.

CASTILLO, S. *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson, 2002.

CASTILLO, S.; DIAGO, J. C. *Evaluación y promoción escolar*. Madrid: Pearson, 2003.

CASTILLO, S.; DIAGO, J. C. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson, 2012.

CASTRO, F.; CORREA, M.; LIRA, H. *Curriculum y evaluación educacional*. Concepción: Universidad del Bío, 2006.

CHILE. Ministerio de Educación. *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Ministerio de Educación, 2008. Disponível em: <<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/1cicloepa.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

CHILE. Ministerio de Educación. *Unidad de curriculum y evaluación*. Marco y bases curriculares, programas de estudio y mapas de progreso correspondiente a la educación básica. Santiago: Ministerio de Educación, 2010. Disponível em: <www.mineduc.cl>. Acesso em: 6 fev. 2018.

COLÔMBIA. *Ley n. 115, de febrero 8 de 1994*. Ley general de educación. Santafé de Bogotá, 1994. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CRISORIO, R. et al. Acerca de la formación en Educación Física en la República Argentina. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Org.). *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

EQUADOR. Ministerio de Educación. *Ley orgánica de educación intercultural*. Quito: Ministerio de Educación, 2010. Disponível em: <www.ducación.gob.ec>. Acesso em: 16 jan. 2018.

ESPARZA ROS, F. *Manual de cineantropometría*. Madrid: Femedé, 1993.

FLOOD, D. K. *Practical math for health fitness professionals*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1996.

FLÓREZ OCHOA, R. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill, 2002.

FREITAS, L. C. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- FROSSARD, M. L. *Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- GALLARDO-FUENTES, F.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; CARTER-THUILLIER, B. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society, & Education*, Almería, v. 9, n. 2, p. 227-238, jul. 2017.
- GEORGE, J. D.; GARTH FISHER, A.; VEHR, P. R. *Test y pruebas físicas*. Barcelona: Paidotribo, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRIS, G. M. et al. Estudio somatotípico en la población activa de Argentina. *Apunts Medicina de l'Esport*, Catalunya, v. 39, n. 144, p. 35-40, ago. 2004.
- HAHN, E. *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- HEIN, A.; TAUT, S. El uso de información evaluativa externa con fines formativos en establecimientos educacionales chilenos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 160-181, mayo 2010.
- HERNANDEZ, J. L. et al. *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Madrid: Graó, 2004.
- HOFFMANN, J. *Evaluación, mito y desafío*. Educación y realidad. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KIRKENDALL, D.; GRUBER, J.; JOHNSON, E. *Measurements and evaluation for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1987.
- KUZNETSOV, V. V. *Metodología del entrenamiento de la fuerza para deportistas de alto nivel*. Buenos Aires: Stadium, 1989.
- LAFOURCADA, P. *Evaluación de los aprendizajes*. Bogotá: CINCEL, 1972.
- LITWIN, J.; FERNÁNDEZ, G. *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Stadium, 1977.
- LÓPEZ-PASTOR, V.; PÉREZ BRUNICARDI, D. Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. *Novedades educativas*, Buenos Aires, v. 16, n. 157, p. 24-28, ene. 2004.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ PUEYO, A. (Coord.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, 2017.
- MARFELL-JONES, M. et al. *Manual ISAK: estándares de medidas antropométricas internacionales*. Durban: Sociedad Internacional para el Avance de la Cineantropometría, 2001.

- MC ARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. *Fisiología del ejercicio: energía, nutrición y rendimiento humano*. Madrid: Williams & Wilkins, 1996.
- MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. *Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, p. 13-37, jan./abr. 2007.
- MÉXICO. Secretaria de Educación Pública. *Plan de Estudios*. Licenciatura en Educación Física. La educación física en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). México: Secretaria de Educación Pública, 2002.
- MOLNAR, G. *Entrenamiento y deporte infantil*. Montevideo: Rosgal, 1996.
- MOLNAR, G.; DÁVILA, J. L.; KOHAN, A. *Control y evaluación del entrenamiento: repartido del diploma de preparador físico*. Montevideo: Rosgal, 2000.
- MONEDERO, J. *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Granada: Aljibe, 1998.
- MONEREO, C. (Coord.). *Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2009.
- MORROW, J. R. et al. *Measurement and evaluation in human performance*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- PILA TELEÑA, A. *Evaluación de la educación física y los deportes: los test de laboratorio al campo*. Madrid: Augusto E. Pila, 1985.
- PLATONOV, V. N. *El entrenamiento deportivo*. Madrid: Paidotribo, 1993.
- RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1996.
- SALES, M. T. *La evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva de la complejidad*. Folleto del curso ofrecido por el centro de Educación Física de la ISEF, Montevideo, 2003.
- SANTOS GUERRA, M. *Evaluación educativa 1: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 2. ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- SANTOS GUERRA, M. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1998.
- SANTOS GUERRA, M. *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. *Revista Enfoques Educativos*, Santiago, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003.
- SANTOS, W. dos. *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória, ES: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W. dos. *Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes*. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). *Educação Física esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

SANTOS, W. dos et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, W. dos et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. *Journal Physical Education*. Maringá, PR, v. 27, n. 1, p. 1-17, fev. 2016a.

SANTOS, W. dos et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016b.

SANTOS, W. dos et al. A constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. In: SANTOS, W. dos (Org.). *Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*. São Paulo: Appris, 2018.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, jul./set. 2016.

SARNI, M. *La evaluación en educación física escolar*. 2006. 152 f. Disertación (Maestría en Educación. Énfasis en currículum y evaluación) – Programa de Posgrado em Educación, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2006.

SHAW, I. *La evaluación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

VALDIVIELSO, F. N. Entrenamiento adaptado a los jóvenes. *Revista de Educación*, Mar del Plata, n. 335, p. 61-80, jun. 2004.

VENEZUELA. *Ley Orgánica de Educación*. Caracas, 1980. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. *Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la educación bolivariana*. Caracas: Ministerio de Educación, 2005.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WEINECK, J. *Entrenamiento óptimo*. Madrid: Hispano Europea, 1988.

Recebido em: 26 FEVEREIRO 2018

Aprovado para publicação em: 22 MAIO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O EFEITO RETROATIVO DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES

**RODRIGO NASCIMENTO DE QUEIROZ^I
DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO^{II}**

RESUMO

O presente artigo aborda questões relativas ao efeito retroativo em torno da experiência durante a aplicação do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE). O debate está ancorado nos seguintes princípios: a) a avaliação no ensino e aprendizagem de línguas; b) a proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica (PLCP) de professores de línguas; e c) as experiências materializadas como efeitos retroativos na prática avaliativa. A abordagem qualitativa auxilia na interpretação das narrativas de dois professores de Língua Inglesa (LI). A análise interpretativa dos aspectos discursivos indica que os impactos possibilitam o resgate da consciência reflexiva inter-relacionada com as memórias da formação profissional, assim tornando a experiência concreta e válida para o processo de socialização dos conhecimentos específicos do contexto pedagógico de professores de LI.

^I Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Floresta - Cruzeiro do Sul-AC, Brasil; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto-SP, Brasil; rodrigo.queiroz@ufac.br

^{II} Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto-SP, Brasil; douglas.consolo@unesp.br

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • LÍNGUA INGLESA • PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVO-PEDAGÓGICA • EXAME DE PROFICIÊNCIA.

EL EFECTO RETROACTIVO DE UN EXAMEN DE COMPETENCIA PARA PROFESORES

RESUMEN

El presente artículo aborda temas relativos al efecto retroactivo en torno a la experiencia durante la aplicación del Examen de Competencia para Profesores de Lengua Extranjera (EPPL). El debate se basa en los siguientes principios: a) la evaluación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas; b) la competencia lingüístico-comunicativo-pedagógica (PLCP) de profesores de idiomas; y c) las experiencias materializadas como efectos retroactivos en la práctica evaluativa. El abordaje cualitativo auxilia en la interpretación de las narrativas de dos profesores de Lengua Inglesa (LI). El análisis interpretativo de los aspectos discursivos indica que los impactos posibilitan el rescate de la consciencia reflexiva interrelacionada con las memorias de la formación profesional, haciendo de esta forma que la experiencia sea concreta y válida para el proceso de socialización de los conocimientos específicos del contexto pedagógico de profesores de LI.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES • LENGUA INGLESA • COMPETENCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO-PEDAGÓGICA • EXAMEN DE COMPETENCIA.

WASHBACK EFFECT OF AN APPLICATION OF A PROFICIENCY EXAMINATION FOR TEACHERS

ABSTRACT

This paper deals with some issues related to the analysis of two narratives written by in-service and pre-service English language teachers, following an application of a Proficiency Examination for Foreign Language Teachers [Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira – EPPL] in a public university located in the western Amazon. The discussion is based on the following principles: (i) the implications for assessment in the teaching and learning of foreign languages related to the reconstruction and promotion of socialized practices; (ii) the quality of a linguistic, communicative and pedagogical proficiency of foreign language teachers underlying the elements of validity and reliability of EPPL; and (iii) the intersection of experiences materialized as washback effects from a process of assessment practices. The analysis of the teachers' discourses indicates an intersection between teachers' memories and professional experiences.

KEYWORDS TEACHER TRAINING • ENGLISH LANGUAGE • LINGUISTIC, COMMUNICATIVE AND PEDAGOGICAL PROFICIENCY • PROFICIENCY EXAM.

INTRODUÇÃO

A área de pesquisas em torno de aspectos relativos à avaliação no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras encontra-se em crescente fase de profícua produção acadêmica, na medida em que agrega dados gerados em ambiências de investigação, como, por exemplo, a intersecção dos atores e agentes sociais (educadores, aprendizes, coordenadores educacionais, examinadores, elaboradores de exames, dentre outros) envolvidos em diversificadas práticas avaliativas (avaliação de desempenho, somativa, formativa e dinâmica).

Apesar do fértil campo de investigações acerca de particularidades direcionadas à avaliação no ensino de línguas, um quantitativo representativo de profissionais da área da educação ainda desconhece o papel social da avaliação no alicerce do processo de ensino e aprendizagem. Em geral, pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística Aplicada apontam para lacunas presentes no nível de informação e formação de professores de línguas, no que concerne à intercompreensão das relações dialógicas (ABRAHÃO, 2014;

CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014; HOFFMAN, 1994; PERRENOUD, 1999) subjacentes à prática de avaliação.

Um dos fatores em debate no presente artigo está direcionado às implicações epistemológicas e práticas balizadas pelas representações cristalizadas acerca da avaliação no ensino de línguas nas licenciaturas de formação de professores.

Nessa perspectiva, este artigo intenciona, de modo preliminar, identificar e apontar aspectos de ordem positiva e negativa, no que concerne ao efeito retroativo face a uma experiência de aplicação de um exame de proficiência, registrada em excertos de narrativas produzidas por professores de Língua Inglesa (LI) em formação inicial, por sua vez intermediadas pela ação experiencial materializada nos indícios linguísticos e discursivos. Desse modo, a proposta de análise enfoca os efeitos retroativos que possam surgir durante a participação no intercurso da aplicação de um Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE) a esses professores.

A justificativa para o enfoque nessa temática está fundamentada na necessidade de defender uma formação de professores de línguas estrangeiras, em específico de LI, acerca do desenvolvimento contínuo das competências profissionais e de uma qualidade adequada no que diz respeito à proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica (PLCP) (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, 2016). Na sequência, estão apresentadas algumas das complexidades correspondentes ao contexto escolhido, e que, por sua vez, motivam o debate neste artigo:

- a. a ausência de uma formação docente adequada relativa à avaliação no ensino de línguas;
- b. a inclusão, nos cursos de formação de professores, de instrumentos de avaliação, neste caso o EPPLE, a fim de figurar como artifício propulsor de metareflexão contínua dos atores sociais envolvidos na educação de línguas;
- c. a intercompreensão das relações estabelecidas pela cultura da reaprendizagem por meio de narração que materializem os movimentos de dimensão experiencial e interpessoal que emergiram nesse processo de pesquisa.

Os apontamentos sugeridos caracterizam o contexto de formação de professores de LI investigado e a urgência em repensar parâmetros que alicerçam a avaliação. Os artifícios balizadores desse processo de transformação, sugeridos e acessíveis aos atores envolvidos, são responsivos, como, por exemplo, a inserção de disciplina no currículo que contemple um estudo básico sobre as acepções da avaliação (no termo geral e no ensino de línguas).

No entanto, a cultura de uma prática avaliativa embasada na sustentabilidade (BOUD, 2000) da identidade social do sujeito em formação educacional deve conduzir a mudanças representativas no fazer pedagógico do educador. A inserção de uma disciplina no currículo e o fortalecimento do hábito de perscrutar formas diferenciadas de avaliação para que os efeitos sejam de ordem social e cultural na vida do aprendiz podem viabilizar o desmembramento de outros artifícios que sustentam esse posicionamento.

A aplicação do EPPL e a produção das narrativas exemplificam esses artifícios que conduzem para o desvelar de um efeito retroativo possível e, por conseguinte, caracterizam dados para o desenvolvimento de estudos, bem como para a implementação de políticas coerentes na área da avaliação do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O artigo está organizado em quatro seções principais. A primeira versa acerca de acepções teóricas, tendo como fio condutor a avaliação no ensino de línguas estrangeiras, seguida por uma breve discussão sobre as competências e a proficiência do professor de LI e aspectos do efeito retroativo. Na segunda seção, é apresentado o *modus operandi* da sistematização metodológica, com a descrição do contexto e respectivos participantes, bem como dos instrumentos aplicados para a produção dos dados. A terceira seção traz a discussão dos dados, organizados em dois eixos categóricos distintos, os quais interseccionam aspectos de efeitos retroativos resultantes da aplicação do EPPL. Na quarta seção, são tecidas considerações preliminares que dinamizam a continuidade da presente discussão em um plano macro, em nível de uma pesquisa de doutorado em andamento. Uma resenha com teor responsivo é abordada no fechamento deste artigo.

APORTES TEÓRICOS

Nesta seção, são apresentados os fundamentos epistemológicos que sustentam as proposições discutidas neste artigo. O aporte teórico estabelece um diálogo sobre a avaliação no ensino de línguas estrangeiras, por meio da conexão dos pontos a seguir:

- a. compreensão dos processos de formação de professores de LI, alicerçados pela perspectiva sociocultural (ABRAHÃO, 2014; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; LANTOLF; POEHNER, 2014);
- b. desenvolvimento e fortalecimento das competências profissionais como motivação para a qualidade da PLCP do professor de LI (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, 2016);
- c. algumas considerações conceituais sobre o efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014; SCARAMUCCI, 2004).

Para visualizar o dialogismo de interconexão dos fundamentos teóricos, apresentamos, na Figura 1, a seguir, um resumo em forma de diagrama:

FIGURA 1 - Diálogos e intersecções teóricas



Fonte: Elaboração dos autores.

O diagrama apresenta o arcabouço teórico, o qual entrelaça as perspectivas epistemológicas evocadas para a intercompreensão da problemática aqui apontada, no contexto de

formação de professores de LI. O conglomerado de teorias, cada um com cores representativas diferenciadas, sintetiza o posicionamento discursivo determinado por evocações de estudos científicos, uma vez que concede validade à tessitura deste artigo. As setas representam a intersecção dos diferentes aportes teóricos, dado que propiciam a dinâmica de trocas de ideias para a materialização da discussão coerente e crítica acerca da prática avaliativa na formação de professores de LI.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisadores tais como Lantolf e Poehner (2005), Luckesi (1996), Perrenoud (1999) e Scaramucci (1999) assinalam a importância da avaliação como suporte de integração de práticas sociais no desenvolvimento cultural e intelectual dos sujeitos, em contextos de ensino e aprendizagem, como agentes educacionais e aprendizes. De modo geral, a avaliação pressupõe a aplicação de atividades que demandam retornos acumulativos, como a representação do desempenho do processo de ensino e aprendizagem por meio de médias aritméticas. Esse fator permanece atrelado à dicotomia pautada na punição *versus* nível de conhecimento, praticada por professores com formação insuficiente no que concerne a questões relativas à práxis avaliativa (McNAMARA, 2001).

Dentro dessa perspectiva, essa subseção aborda duas questões fundamentais: a reconstrução de práticas avaliativas coerentes com a realidade do ensino de línguas estrangeiras; e as formas pelas quais os professores de LI podem mediar o processo de aprendizagem por meio da interface abordada na perspectiva sociocultural. Para tanto, o aparato teórico está figurado pelos conceitos que racionalizam a formação do professor para um desenvolvimento sistemático, intencional e orientado a partir de objetivos consistentes com a formação docente.

De acordo com Abrahão (2014, p. 17-18), apoiada em Johnson e Golombek (2011), a perspectiva sociocultural, como teoria da mente, intenta compreender o percurso

processual vivenciado pelo professor. Para atingir os objetivos dos estágios de formação inicial e continuada representados pela carreira docente e as histórias de vida, também pode sinalizar os percursos e indícios para um mapeamento dos momentos de (re)aprendizagem e (co)construção para um futura prática efetiva na educação. De certo modo, o cerne do debate acerca de práticas tradicionais na avaliação, em específico no ensino e aprendizagem de LI, contingencia preocupações crescentes para mudanças que acompanhem as urgências da contemporaneidade. Nesse sentido, a polarização de uma ambientação cunhada na posicionamento responsivo em torno de realidades sociais e culturais distintas possibilita rearranjos nas inferências e crenças produzidas por professores de LI em fase de formação contínua.

As propostas articuladas por Boud (2000) e McNamara (2001) apontam para o fator da sustentabilidade na avaliação, ou seja, uma formação ativa para os atores sociais relativa ao acompanhamento contínuo das práticas vivenciadas em ambiências formais e informais da vida cotidiana. Dessa maneira, este artigo textualiza e interpreta o valor da prática de avaliação no ensino de LI pelo viés participativo e dinâmico, que, por sua vez, possibilita promover a constituição de vias de acesso para a reconstrução da consciência profissional e interpessoal do professor de LI em formação.

Ainda conforme Abrahão (2012), a teoria sociocultural alicerça os professores no agir pelo reconhecimento de fragilidades e consistências de práticas para que, assim, perpassem pelo processo de reconstituição, ou seja, o modelo de agenciamento humano. Os aspectos de cognição, em conjunção com o fazer nas tarefas do cotidiano, condicionam essa perspectiva como essencial para mapear como os professores compreendem a si e aos atores sociais (aprendizes e agentes educacionais) de contextos de ensino em específico.

Johnson e Golombek (2016), com base em uma teoria da mente, reforçam que a conceptualização oriunda das proposições de Vygotsky (1978, 1986) possibilita interpretar o desenvolvimento da cognição humana corporificada pelo processo de reflexão interna e externa. O decurso dessa ação promove a mediação dos artefatos simbólicos, construídos

no escopo social e cultural regulado por conceitos e atividades para, assim, delimitar espaços do mundo material. Em complemento a essa proposição, as autoras reconhecem:

[...] os sujeitos como atores na e em situações sociais, pelas quais estão envolvidos, ao passo que são constituídos e constituem as situações sociais de desenvolvimento da cognição. (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 2, tradução livre)¹

¹ Do original: "individuals as actors in and on the social situations in which they are embedded, being both shaped by and shaping the social situations of cognitive development".

De maneira objetiva, os sujeitos históricos e humanos, nesse caso, os professores de LI, estão constituídos pelo agir de suas experiências internalizadas e externalizadas como aprendizes em práticas culturais cingidas na formação docente.

A observação da internalização do processo de formação, segundo a perspectiva sociocultural vygotskiana, advém da observação (*apprenticeship of observation*), termo em paralelo com os estudos propostos por Lortie (1975), na medida em que está instanciado com a vivência no contexto de ensino em relação aos símbolos constituídos pelo mundo. O autor ainda pontua que os professores em formação ingressam nos cursos com ausência de conhecimento acadêmico, na medida em que têm conhecimento superficial acerca de teorias e práticas concernentes à linguagem, assim tornando as ligações com o processo pedagógico inconsistentes e distantes da realidade social (ABRAHÃO, 2012). Contudo, para que seja possível compreender o intercurso de desenvolvimento cognitivo do professor em formação, Johnson e Golombek (2016), apoiadas na teoria vygotskiana, apresentam dois tipos de conceitos simbólicos – científicos (*academic concepts*) e cotidianos (*everyday concepts*). Esses conceitos compõem parte do arcabouço teórico sobre o qual as autoras alicerçam os estudos inseridos na teoria da perspectiva sociocultural. De acordo com Johnson e Golombek (2016, p. 2), embasadas em Lortie (1975) e Vygotsky (1986), os conceitos científicos e cotidianos estão relacionados aos conceitos de ordem real ou conceitos reais (*true concepts*), para que assim a regulação do conhecimento e aprendizagem estejam em equilíbrio contínuo e o ensino seja um fenômeno que emerge das experiências

de vida. Partindo dessa conjunção de conceitos para os contextos da aprendizagem do professor, os conceitos acadêmicos estão sintetizados de maneira gradual em fenômenos concretos e, por conseguinte, os conceitos cotidianos perpassam os fenômenos em consonância com as generalizações. Em geral, esses conceitos permeiam a trajetória construída pelo profissional docente face aos enfrentamentos da prática de ensino, seja nos contextos da sala de aula, seja nos entornos da vida social.

Johnson e Golombek (2016, p. 2) ainda afirmam que a internalização desses conceitos possibilita que as ações do professor perpassem por um processo de (re)aprendizagem, uma vez que também permitem iluminar a reflexão sobre as ações vivenciadas na relação entre professor e aprendiz. Na percepção das autoras, os conceitos reais auxiliam na mudança do pensamento e das crenças adquiridas pelo professor em sua história de vida e formação educacional. Ao instrumentalizar no nível psicológico a junção desses conceitos, por sua vez associados aos aspectos oriundos da teoria, o professor em formação contínua visualiza de maneira concisa as práticas do contexto de aprender e ensinar.

De algum modo, a perspectiva sociocultural poderá apontar caminhos de acesso para que o processo de aprendizagem do professor de LI em formação estabeleça relações com o conhecimento apreendido nas experiências cotidianas, ou seja, uma busca por mediação entre os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. A conexão dos conceitos e símbolos presentes no cognitivo dos professores de LI, participantes dessa experiência, possibilitam a visualização de elementos que compõem o efeito retroativo da avaliação. Esses aspectos, por sua vez, favorecem o surgimento do processo de mediação da aprendizagem dos professores de LI, em parte do grupo de participantes deste estudo, para que possam revitalizar o foco para o desenvolvimento contínuo das competências e da PLCP.

COMPETÊNCIAS E PROFICIÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

A qualidade do professor de línguas estrangeiras, em sua natureza de formação, deve contemplar aspectos nas dimensões de competência e proficiência. Assim, as características abordadas nesse subitem estão embasadas nos conceitos por Consolo e Teixeira da Silva (2014, 2016) e Teixeira da Silva (2014). Para tanto, uma breve proposta de articulação será apresentada a partir da conjunção dos construtos teóricos e de uma análise com exemplos advindas dos relatos das experiências dos professores em formação inicial que participaram do EPPLE.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode representar a inserção dos atores sociais (professores e aprendizes) em práticas culturais engendradas por usos adequados e eficientes em situações comunicativas distintas. Essa sucinta exemplificação aponta o papel do professor de LI no aperfeiçoamento da qualidade das competências e da PLCP, presentes nas dimensões de uso real, no que concerne à *performance* de tarefas cotidianas em sala de aula. Um objeto motivador nessa práxis é o EPPLE, destacado como um exame que busca a qualificação integralizada de duas habilidades justapostas, a escrita e a oral, na medida em que propõe a ressignificação do aspecto formativo do professor de LI nas licenciaturas no Brasil.

Em defesa dessa postura científica e acadêmica para uma sólida formação de professores de LI, Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 66) postulam que é essencial o:

[...] empenho na trajetória de investigar, avaliar e definir a PLCP em LE [língua estrangeira] também em termos de um escopo de competência linguística mais ampla ou geral, bem como em termos de uma proficiência para o uso da linguagem oral para finalidade específica de atuar como professor da língua ensinada (DOUGLAS, 2000; ELDER, 1994a, 2001)², incluindo-se aqui a linguagem pedagógica ou metalinguagem.

Tomando como base as proposições abordadas pelos autores, esta subseção compreende os conceitos de

2 DOUGLAS, Dan. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
ELDER, Catherine. Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel*. Journal of the Federation of Modern Language Teachers Associations, v. 29, n. 2, p. 9-19, 1994a.
ELDER, Catherine. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

competência e PLCP, alicerçados em torno da perspectiva do desenvolvimento de instrumentos avaliativos eficazes na promoção da qualidade do profissional da área de LI. A importância desse exame interfere não apenas no comportamento dos professores de LI, mas também nos atores sociais (professores formadores, pesquisadores) que atuam no escopo de formação e de investigações da área de formação de professores.

Dessa forma, a competência é um dos eixos de ligação que determinam e possibilitam os usos e fazeres com a língua, ou seja, seria o lugar no qual coabita um feixe de capacidades performáticas e requeridas para um profissional de ensino eficiente. Teixeira da Silva (2014) reúne algumas concepções de teóricos da área de estudos da linguagem para compreender as contribuições práticas acerca da competência comunicativa para o ensino de LI. Em geral, é compreensível que, para demonstrar a qualidade e eficiência comunicativa de um profissional no ensino de línguas, o feixe de competências seja movido em fluxo contínuo e ininterrupto. As características que perfazem a competência serão discutidas a partir de uma visão crítica, ancorada nos autores apresentados neste artigo.

Ainda conforme Teixeira da Silva (2014), a competência está atrelada ao desempenho, na medida em que o espectro de ações da competência é abstrato, tornando assim o desempenho, a *performance*, um ato concreto na realização de tarefas postas como desafio para o sujeito que utiliza a língua em situações comunicativas. Assim sendo, as competências resultam da mobilidade de artifícios armazenados pelo sujeito, que são expressas na *performance* a partir das necessidades de ordem linguística e comunicativa. Esse dado conduz à interpretação de que o EPPL mantêm os princípios construtivos de constituir um perfil de professor de LI em condições adequadas de atuação, uma vez que os testes que compõem o exame – a saber, um teste oral e um teste escrito – propõem visualizar, por meio de tarefas, as competências correspondentes a um profissional qualificado e motivado para o ensino de línguas.

Para esclarecer como tais impactos influenciam na relação entre o EPPL e a qualidade do PLCP dos professores de LI,

na seção seguinte, esses aspectos serão apresentados a partir da conceituação das características do efeito retroativo.

O EFEITO RETROATIVO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Delimitar o escopo das condições pelas quais práticas de avaliação, tais como exames, testes e provas, implicam o comportamento e as ações dos atores sociais em contextos de ensino ainda possui um intenso grau de complexidade conceitual. Pesquisadores da área de avaliação no ensino de línguas têm desenvolvido estudos crescentes acerca desse construto teórico e dos impactos oriundos dos exames, testes e provas. É visível, portanto, que estudos sobre o nível de impacto e as influências durante a situação da aplicação das avaliações, associados aos comportamentos dos participante, referendam a necessidade de compreender a intensidade promovida por este evento, ou seja, à qual proporção estes elementos representam um efeito retroativo (*washback effect* ou *backwash effect*). Na tentativa de apresentar uma compreensão geral do efeito retroativo na avaliação em situações de ensino de línguas, esta subseção será embasada em Quevedo-Camargo (2014) e Scaramucci (2004).

O debate, por sua vez, indica a necessidade de desenvolver a centralidade do conceito de efeito retroativo, assim considerando aspectos de ordem contextual e comportamental dos atores envolvidos em processo avaliativo. Desse modo, Scaramucci (2004) ressalta que:

Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman and Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e aprendizagem. O impacto teria, neste caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso. (SCARAMUCCI, 2004, p. 204-205)

A proposta implantada pelo grupo de pesquisadores do EPPL fundamenta-se na afirmação da autora (SCARAMUCCI, 2004), na medida em que apresenta uma dimensão de abrangência conceitual do efeito retroativo, enfocando o conglomerado de crenças, percepções e conhecimentos (conceitos do cotidiano e científicos) dos atores sociais participantes do evento de avaliação. Na maioria dos contextos de ensino, o efeito retroativo fluirá de formas distintas, que, por conseguinte, podem materializar influências de ordem positiva e negativa. É necessário que os sistemas de avaliação no ensino de línguas possuam uma diretriz, dependendo das particularidades contextuais e do construto teórico direcionado para o aspecto em específico que se propõem a avaliar. Dessa maneira, os efeitos/impactos poderão apresentar um panorama dos aspectos que necessitam tratamento controlado, no que concerne às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de línguas, por exemplo, acerca da proficiência linguística, da competência escrita e da leitura, dentre outros elementos que compõem a qualidade formativa do professor de LI.

Quevedo-Camargo (2014), com base nos aportes teóricos da avaliação no ensino de línguas, sustenta que a aproximação dos mecanismos do efeito retroativo com as abordagens de ensino surgiu com o progresso de implementação das abordagens de ensino marcadas pela presença e influência de “regras gramaticais pseudocontextualizadas” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 87). Ainda conforme a autora, os exames e provas escolares, apesar de intencionarem representar tarefas de ordem comunicativa, preconizam o enfoque em estruturas da língua. É necessário, então, um prisma apurado sobre duas dimensões que compõem o processo ensino/aprendizagem e avaliação, ou seja, os agentes educacionais e os aprendizes, ao passo que os graus de efeito retroativo possam ser explorados a partir de uma ação direcionada para o contexto de práticas sociais sustentáveis.

De acordo com Scaramucci (2004) e Quevedo-Camargo (2014), no escopo de estudos internacionais, em meados dos anos 1990, o conceito de efeito retroativo era concebido como um fenômeno determinista e a questão girava em torno da metáfora de impactos negativos que influenciavam

professores e aprendizes. Os estudos, por sua vez, contribuíram com modelos de intercompreensão dos mecanismos do efeito retroativo: modelo básico (BAILEY, 1996), modelo estímulo e resposta, modelo de inovação do currículo (BURROWS, 2004) e dimensões na composição do efeito retroativo (WATANABE, 2004). E, ainda, com dados empíricos sobre evidências de impactos de exames e testes em contextos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, as pesquisas iniciaram-se no fim dos anos 1990 e contribuíram para o crescimento dessa linha na área da Linguística Aplicada (LA). Os estudos de Scaramucci (2004) foram os primeiros no auxílio do aprofundamento para entender o fenômeno do efeito retroativo em práticas avaliativas, como, por exemplo, os vestibulares e exames nacionais. As orientações em nível de mestrado e doutorado também possibilitaram revelar aspectos empíricos acerca das práticas de avaliação nos contextos da sala de aula. O debate acerca da importância de articular o conhecimento teórico e prático sobre a avaliação no ensino de línguas para os aspectos do efeito retroativo, por sua vez, torna-se essencial para produzir práticas reflexivas para a formação de professores de línguas e para o contexto educacional acerca das relações dinâmicas que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

O recorte intencionado para esta subseção aborda somente aspectos mais gerais, para que complementem a metarreflexão em torno das ações implementadas pelo EPPL na defesa da qualidade para desenvolvimento da PLCP do professor de LI. As experiências de participação no EPPL são elementos que materializam os possíveis efeitos retroativos quanto à ação comportamental, seja negativa ou positiva, demonstrada pelo registro escrito dos participantes. De alguma forma, essa ação reflexiva contribui para a continuação do debate acerca da necessidade de implementar e aprimorar instrumentos que engajem a classe de pesquisadores para a produção científica de estudos relativos ao nível de qualidade da proficiência e competência do professor de línguas.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

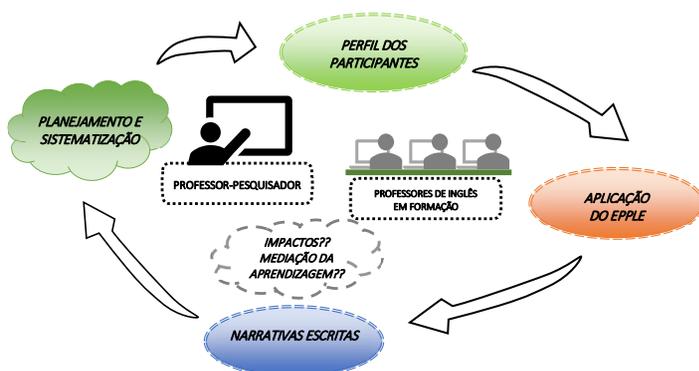
Esta investigação está caracterizada como qualitativa, de enfoque etnográfico, sendo desenvolvida no contexto de aplicação de um exame com propósitos definidos para avaliar as competências e a PLCP do professor de LI (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014).

Para os propósitos definidos neste artigo, a categorização dos dados constituídos durante o processo de aplicação da metodologia de pesquisa objetivou a aproximação dos seguintes proposições:

- a. apresentar exemplos de evidências de um efeito retroativo por meio de elementos linguísticos e discursivos materializados nas narrativas dos professores de LI (participantes);
- b. articular as experiências materializadas nas narrativas escritas com os tipos de reações/impactos e percepções/conhecimento de conceitos para discutir possibilidades de mediação da reaprendizagem nas práticas sociais e avaliativas dos atores envolvidos (professor-participante e professores de LI).

Na tentativa de conciliar o aporte teórico com a proposta de articulação desta pesquisa, a geração dos dados seguiu uma organização metodológica ilustrada na Figura 2:

Figura 2 - Sistema de aplicação da metodologia



Fonte: Dados da metodologia da pesquisa.

As etapas da coleta dos dados compreenderam a sequência abaixo.

Etapa I – Planejamento e sistematização: a aplicação do EPPLLE foi realizada em meados de abril de 2016 no *campus* de uma universidade pública federal do interior da Amazônia Ocidental. O laboratório de informática do *campus* foi disponibilizado para a instalação do programa de suporte e geração dos dados do EPPLLE. O laboratório possui 43 máquinas com conexão à rede de internet, sendo que uma é reservada para o usuário (tutor ou professor). Para que a execução do EPPLLE se desse na data agendada, com o auxílio do técnico de laboratório, o programa foi instalado em 20 máquinas (sendo que duas foram resguardadas caso ocorresse algum problema técnico), considerando-se a quantidade de candidatos (18) para realizar o exame. As 18 máquinas foram cadastradas com código e registradas com o número de CPF de cada candidato, seguindo protocolos de segurança.

Etapa II – Perfil dos participantes: a este universo correspondem 10 professores de LI em formação que foram convidados para o exame. Como referencial para posterior análise dos dados, o grupo foi dividido em: grupo A – quatro professores de LI em formação inicial, de períodos distintos de Licenciatura em Letras Inglês; grupo B – seis professores de LI em serviço. A faixa etária em ambos os grupos era de 21 a 35 anos, sendo que todos frequentam e/ou foram graduados no curso de Letras Inglês da instituição pública de ensino superior que sediou a aplicação do EPPLLE.

Etapa III – EPPLLE: como mencionado em seções anteriores e conforme Consolo e Teixeira da Silva (2014), o EPPLLE objetiva avaliar a capacidade de uso comunicativo da língua em contextos de sala de aula, como, por exemplo, apresentar instruções. O EPPLLE possui um corpo de testes (escrito e oral) constituído de tarefas comunicativas embasadas no contexto de prática pedagógica para o uso linguístico e comunicativo do professor de LI. O insumo linguístico das tarefas é formulado por meio de temas do contexto de ensino de línguas e gêneros multimodais (vídeos, áudios e textos) para auxiliar na análise e resolução por parte dos candidatos. O exame aplicado nesta pesquisa possui o mesmo formato e durou aproximadamente duas horas. Todo o processo ocorreu dentro da regularidade; no entanto, somente um computador apresentou um problema de geração do vídeo

em uma das tarefas do teste oral, que foi resolvido a tempo, com a mudança do candidato para outra máquina.

Etapa IV – Narrativas escritas: Quevedo-Camargo e Scaramucci (2016) afirmam que a descrição de experiências por meio de diários escritos possui o mérito de capturar nuances imperceptíveis ou inobserváveis, na medida em que as narrativas também podem estar conciliadas com outros instrumentos de captura de dados. Esse instrumento foi utilizado seguindo essa premissa e, ainda, por permitir o confronto de crenças e reflexões oriundas dessa prática de pesquisa. Outro aspecto está relacionado ao registro de itens linguísticos e discursivos que esquematizam o percurso do processo cognitivo dos participantes e que podem ainda desvelar indícios do efeito retroativo. As narrativas escritas foram produzidas pelos participantes a partir de uma única questão balizadora – “Como você avalia a experiência de participar desse tipo de exame?”. A opção por uma única questão é relativa à produção escrita livre para que os participantes pudessem se sentir confortáveis em expressar as experiências partindo de ângulos e pontos de vista considerados significativos durante a participação no EPPLE.

O modelo adotado para propósitos de análise está baseado nos estudos de Bailey (1996), que envolve participantes, processos e produtos, os quais podem ser analisados a partir da materialização dos registros linguísticos e discursivos presentes nas narrativas dos professores de LI que participaram do EPPLE.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados está centrada em três categorias adaptadas do modelo proposto por Bailey (1996) para evidenciar aspectos do efeito retroativo. Aspectos aliados aos conceitos do cotidiano e científicos (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) serão observados quanto à inferência apresentada na discussão dos elementos linguísticos e discursivos materializados nas narrativas escritas.

Na subseção seguinte, serão analisados dois excertos de narrativas, apontando-se itens linguísticos e discursivos do efeito retroativo por meio da relação dialógica dos atores

sociais envolvidos na avaliação. A identidade dos participantes está resguardada, sendo estes reconhecidos pela sigla que diferencia professor de LI em formação inicial (PLIFI 1, PLIFI 2...) e professor de LI em serviço (PLIS 1, PLIS 2...).

Conforme Abrahão (2014) e Johnson e Golombek (2016), a manifestação das emoções e sentimentos imbricados no processo de reconstrução da aprendizagem dos professores em formação simboliza um artefato essencial para que os conceitos de ordem cotidiana e científica desenvolvam um novo prisma sobre a realidade experienciada. As narrativas escritas que compõem o conjunto de dados deste estudo desvelam, a partir de um aspecto mais global, particularidades anunciadas pelos autores. Esse exemplo está corporificado no excerto seguinte:

[...] (1) me senti muito frustrada por não ter um rápido raciocínio para responder as questões em tempo hábil e sem materiais de consulta, principalmente as questões que envolviam a habilidade de 'speaking'. No momento do teste também (2) senti a diferença do meu papel social de aluna de graduação para professora de Língua Inglesa. (3) Eu já havia feito o teste do TOEFL e tinha achado difícil, mas a prova EPPLE me fez refletir sobre todos os requisitos que um professor de Língua Inglesa deve pensar, refletir, estudar e aplicar em suas aulas para que possa proporcionar aos seus alunos 'os caminhos' da aprendizagem. Nesse sentido, percebi que em relação aos (4) fatores didáticos como os motivacionais e de autonomia no processo de ensino e aprendizagem, eu consegui desenvolver bem durante o curso de graduação, apesar de o conhecimento ser um processo diário da teoria e da prática [...]. (PLIS 1, grifos dos autores)

No excerto da narrativa de PLIS 1, podemos observar quatro partes distintas reveladas por um percurso de metarreflexão inicial vivenciadas no cotidiano da formação acadêmica e profissional. Na parte 1, “me senti muito frustrada”, o PLIS 1 desvela um aspecto do efeito retroativo relativo às ações atitudinais que podem desencadear a desmotivação por não se conseguir articular a dimensão cognitiva com os conceitos cotidianos e científicos apreendidos durante a

formação inicial. A diferença sobre os papéis sociais atribuídos na história de formação também pode representar um elemento do efeito retroativo, como observado na parte 2, “senti a diferença do meu papel social”. É possível inferir que o paralelo entre os mundos da vida acadêmica e da cultura da sala de aula emerge quanto da exigência da resolução das tarefas propostas pelo EPPLE. O despertar da metarreflexão no que concerne à autonomia do aprender, estudar e aplicar na prática os conceitos reais (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016) é materializado na parte 3: “Eu já havia feito o teste do TOEFL e tinha achado difícil, mas a prova EPPLE me fez refletir sobre todos os requisitos que um professor de Língua Inglesa”. Os requisitos citados por PLIS 1, de fato, coexistem no processo de formação inicial; entretanto, é possível interpretar que o EPPLE, nesse caso, auxiliou no crescimento de um efeito retroativo positivo. Outro aspecto observado é a diferença apresentada entre dois tipos distintos de exames para aferir níveis de uso da proficiência. A parte 4, “fatores didáticos como os motivacionais e de autonomia no processo de ensino e aprendizagem, eu consegui desenvolver”, aponta que qualidades como motivação e autonomia unem-se com os conceitos da realidade do ensino, na medida em que o desenvolvimento decorre de construção por entre a avaliação.

O ciclo de aspectos do efeito retroativo também é movido pelos itens linguísticos e discursivos da narrativa de PLIS 1. Os participantes (professor/aprendiz, candidato avaliado) são identificados em “me senti muito frustrada, senti a diferença do meu papel, me fez refletir” e revelam, em certa medida, a experiência vivida de forma intensa, o que pode, de algum modo, motivar o professor a perceber suas próprias deficiências, no sentido de buscar o aperfeiçoamento contínuo. O processo exemplificado em “proporcionar aos seus alunos” pode representar um aspecto impulsionador de mudanças de práticas socializadas na cultura da sala de aula de LI, assim envolvendo os atores e conectando o fazer no ensino/aprendizagem e na avaliação. A consequente transformação advém da interpretação concebida por PLIS 1 ao entrecruzar seus pensamentos e concepções pessoais/profissionais com o que propõem as tarefas presentes no EPPLE.

A cadeia de relações do efeito retroativo materializado na narrativa de PLIS 1 demonstra que o EPPLE ocasionou impactos negativos e positivos. Os efeitos negativos conduziram o processo de pensamento de PLIS 1 para um refletir interligado com todos os aspectos e atores sociais. A insuficiência linguística relativa à habilidade do *speaking*, apontada na narrativa, está relacionada à negação, que, por sua vez, pode conduzir para efeitos positivos (reaprender a pensar, estudar e observar) e futuros reflexos na prática pedagógica.

Na próxima narrativa, serão analisadas questões dicotômicas de PLIFI 1 em torno de uma possível mediação da aprendizagem motivada pelos impactos no decorrer da realização do EPPLE. As partes relevantes para análise serão destacadas no excerto, a seguir:

[...] (1) Eu não tinha noção da minha “proficiência” tão mínima até a realização do teste. Quando iniciou a prova, (2) nas questões orais, senti-me constrangido por não ser capaz de responder em inglês as respostas que eu pensava em português. Outra que também dificultou para mim foi (3) a vergonha de pronunciar as palavras em inglês na sala onde tinham pessoas com o nível de proficiência bem mais elevado que o meu. Por isso, as minhas respostas para as questões orais foram bem curtas ou até não respondi. (4) Quando chegou nas questões objetivas e escritas, já desanimado pelo fracasso com as primeiras questões, eu a fiz com desânimo, sem muito compromisso [...].” (PLIFI 1, grifos dos autores)

A narrativa produzida por PLIFI 1 apresenta um pano de fundo dramático e distante dos efeitos durante o processo da avaliação, como observado nos exemplos discursivos na narrativa de PLIS 1. De certo modo, as duas narrativas possuem relação com o que Scaramucci (2004) denominou de “forças existentes na sociedade”, ou seja, crenças matizadas e cristalizadas pelos aprendizes que vivenciam uma formação de professores de línguas, sem conhecimento linguístico suficiente para uma reconstrução da identidade social e profissional.

Esse fator de influência externa está exemplificado em “Eu não tinha noção da minha ‘proficiência’ tão mínima”.

Nessa parte da narrativa, é possível evidenciar que PLIFI 1 constrói uma autoavaliação, motivado pela insuficiência linguística e comunicativa requerida nas tarefas da primeira parte do EPPLE, o teste oral. Contudo, mesmo que PLIFI 1 seja um ator social iniciando o percurso de aprendizagem, os conceitos cotidianos e científicos desfocam o real propósito de realizar ou tentar completar as tarefas do EPPLE. As razões para a ausência de motivação podem ser, por exemplo, o desconhecimento da identidade do professor de LI e a contínua reprovação pessoal impactada pela vida acadêmica na licenciatura.

Nas duas partes seguintes, “senti-me constrangido” e “na sala onde tinham pessoas com o nível de proficiência maior que o meu”, os elementos discursivos representam que o EPPLE influencia na forma como PLIFI 1 observa as rotinas de um processo avaliativo. Os sentimentos de desconforto podem demonstrar que os desafios enfrentados são refletidos tanto para a resolução das tarefas do exame como também na representação mental de que os “outros” que participam de contexto semelhante têm um nível de proficiência maior. Esse exemplo desvela alguns conflitos, como o desconforto e o medo que o processo de avaliação desperta nos participantes dessa experiência.

A desmotivação é um dos fatores negativos desse processo, exemplo esse observado na parte 4: “Quando chegou nas questões objetivas e escritas, já desanimado pelo fracasso com as primeiras questões, eu a fiz com desânimo, sem muito compromisso”. De algum modo, esses impactos materializados pelos termos *desânimo*, *fracasso* e *sem compromisso* podem possibilitar a mediação da aprendizagem de PLIFI 1, quanto da comprovação das fragilidades. Um outro aspecto que possibilita a transformação e reconstrução desse impacto apresentado na narrativa de PLIFI 1 é a mediação e retomada da experiência por meio de socialização, assim conduzindo o participante para um outro percurso, ou seja, uma reversão para que as falhas sejam reconhecidas como aspectos também positivos.

Esta seção apresentou uma breve análise a partir de duas narrativas contrapostas em torno das experiências durante o

processo de aplicação do EPPLE. Dois aspectos foram marcados distintivamente: um fator de impacto positivo e o outro com resultado negativo. No entanto, essas experiências de algum modo socializaram de maneira cognitiva novos caminhos para a metarreflexão sobre a PLCP do professor de LI. O EPPLE, nessa perspectiva, pode ser considerado um instrumento motivador e impulsionador que conecta o ciclo do ensino/aprendizagem e avaliação nas histórias de vida do professor de LI em sua formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do artigo foi demonstrar como, a partir de uma aplicação do EPPLE, um instrumento de avaliação específico para um grupo de atores sociais (professores de LI), desvelam-se inter-relações responsivas por meio de elementos discursivos e linguísticos subjacentes aos efeitos retroativos materializados em narrativas escritas.

Na perspectiva de uma conclusão, esta seção apresenta duas dimensões fundamentais, comentadas na sequência: o posicionamento interpessoal dos participantes envolvidos no processo de participação do EPPLE; o decurso dos impactos positivos e negativos na inter-relação com a mediação da aprendizagem e reconstrução da identidade profissional dos professores de LI.

A primeira dimensão, assinalada pelas narrativas, está relacionada às experiências registradas pelos participantes em face da resolução das tarefas do EPPLE propostas para avaliar a PLCP do professor de línguas. Os itens linguísticos e discursivos que materializam esse processo explicitam o efeito retroativo em dois graus distintos – o positivo e o negativo. Essa polaridade envolve particularidades emocionais e atitudinais, que, por sua vez, direcionam os participantes a declarar algum modo de transformação no seu contexto de experiência cotidiana e científica. Conforme verificado na análise e discussão de dois excertos de narrativas, os itens linguísticos e discursivos que desvelam essa inter-relação estão materializados no excerto “me senti muito frustrada, senti a diferença do meu papel social, me fez refletir sobre todos os requisitos” (PLIS 1) e em “Eu não tinha noção da minha

proficiência, senti-me constrangido por não ser capaz de responder” (PLIFI 1). Nos trechos em que PLIS 1 reconfigura seus sentimentos refletidos acerca do uso efetivo da proficiência do professor de LI, podemos observar uma indicação do efeito retroativo que parte do EPPE, ao passo que interfere também na renovação de seus valores acerca da necessidade de desenvolver de maneira contínua uma prática de avaliação reflexiva de suas competências profissionais. Nas partes da narrativa expressas por PLIFI 1, outro ponto sobre o efeito retroativo remete à análise para compreender o significado presente de “fracasso” na resolução das tarefas do EPPE. Tal fato, entretanto, pode possibilitar também um suporte para que o processo de reconstrução da identidade profissional e interpessoal seja reavaliado, assim representando uma contribuição para revisar algumas tarefas do exame, tornando os comandos e instruções concisas sobre a avaliação da proficiência do professor de línguas.

A segunda dimensão encaminha a sequência de metarreflexões materializadas pelos participantes acerca da experiência vivida em um contexto de prática de avaliação distinta e específica para aferir a PLCP de professores de LI. A inter-relação dialógica representada nas narrativas referenda a necessidade de incluir instrumentos de suporte para que a reconstrução da aprendizagem seja acessada, uma vez que as percepções e sentimentos dos participantes do processo conduzam a mudanças de maneira coletiva no contexto do estudo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 15-39, 2014.
- BAILEY, Kathleen. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, 1996.
- BOUD, David. Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, v. 22, n. 2, p. 151-167, 2000.

BURROWS, Catherine. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in Australian adult migrant English program. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research, contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CONSOLO, Douglas A.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 63-87, 2014.

CONSOLO, Douglas A.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Foreign language teachers' proficiency: the implementation of the EPPL examination in Brazil. In: GITSAKI, Christina; COOMBE, Christine (Org.). *Current issues in language evaluation, assessment and testing*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 201-219.

HOFFMAN, Jussara M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Idéias*, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (Org.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (Org.). *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teacher's professional development*. New York: Routledge, 2016.

LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, v. 9, n. 3, p. 233-265, July 2005.

LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. (Org.). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education*. New York: Routledge, 2014.

LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. London: University of Chicago Press, 1975.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

McNAMARA, Tim. Language assessment as social practice: challenges for research. *Language Testing*, v. 18, n. 4, p. 333-349, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?. In: MULIK, Katia Bruginiski; RETORTA, Miriam Sester (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 1-16.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde. R. V. Methodology in washback studies. In: GITSAKI, Christina; COOMBE, Christine (Org.). *Current trends in language evaluation, assessment & testing: research perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 287-304.

SCARAMUCCI, Matilde R. V. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. *Revista Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde R. V. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Communicative competence in foreign languages – What concept is this? *Revista Contexturas*, São José do Rio Preto, n. 23, p. 149-160, 2014.

VYGOTSKY, Lev A. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev A. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

WATANABE, Yoshinori. Methodology in washback studies. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

Recebido em: 23 MARÇO 2017

Aprovado para publicação em: 7 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO DA PROVA DE PSICOLOGIA DO ENADE*

GIRLENE RIBEIRO DE JESUS^I
RENATA MANUELLY DE LIMA RÊGO^{II}
VICTOR VASCONCELOS DE SOUZA^{III}

I Universidade de Brasília (UnB) e Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), Brasília-DF, Brasil; girlene.ribeiro@gmail.com

II Universidade de Brasília (UnB) e Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), Brasília-DF, Brasil; renatamanuely@gmail.com

III Universidade de Brasília (UnB) e Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), Brasília-DF, Brasil; victor.souza@cebraspe.org.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar evidências de validade com base no conteúdo da prova de psicologia aplicada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2015. Foi utilizada a blueprint, ferramenta recomendada pela literatura internacional que embasa o planejamento dos testes. Houve divergência significativa entre as competências e habilidades apresentadas na matriz de referência e a demanda cognitiva solicitada na maior parte das questões objetivas. Há habilidades presentes na matriz que não foram contempladas na prova e outras foram contempladas com apenas um único item, o que compromete a confiabilidade da medida. As análises mostraram a necessidade do uso de técnicas que podem melhorar essa fonte primária de evidência.

* O presente trabalho é fruto de um intercâmbio internacional realizado nos Estados Unidos, no Educational Testing Service (ETS).

PALAVRAS-CHAVE VALIDADE • EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) • BLUEPRINT • DEMANDA COGNITIVA.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA DE PSICOLOGÍA DEL ENADE

RESUMEN

El presente estudio tiene el propósito de analizar evidencias de validez en base al contenido de la prueba de psicología aplicada en el Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) del 2015. Se utilizó la blueprint, herramienta recomendada por la literatura internacional que sirve como base para la planificación de las pruebas. Hubo divergencia significativa entre las competencias y habilidades presentadas en la matriz de referencia y la demanda cognitiva solicitada en la mayoría de las preguntas objetivas. Hay habilidades presentes en la matriz que no se tuvieron en cuenta en la prueba y otras fueron contempladas con tan solo un ítem, lo que compromete la confiabilidad de la medida. Los análisis mostraron la necesidad del uso de técnicas que pueden mejorar esa fuente primaria de evidencia.

PALABRAS CLAVE VALIDEZ • EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) • BLUEPRINT • DEMANDA COGNITIVA.

EVIDENCE OF CONTENT VALIDITY OF THE ENADE PSYCHOLOGY ASSESSMENT

ABSTRACT

This study aims to analyze evidence of validity based on the content of the psychology test applied in the Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) [National Exam of Student Proficiency] of 2015. We used Blueprint, a tool recommended in the international literature for test design. There were significant discrepancies between the skills and abilities presented in the test specifications, and in the cognitive demand demanded in almost all multiple-choice questions. Furthermore, there are skills and abilities presented in test specifications that were not in the test, and other skills and abilities that were represented by only one item, which compromise measurement reliability. We conclude that the evidence based on the content for this test shows the necessity to use tools to improve this primary source of evidence.

KEYWORDS VALIDITY • NATIONAL EXAM OF STUDENT PROFICIENCY (ENADE) • BLUEPRINT • COGNITIVE DEMAND.

INTRODUÇÃO

Testes educacionais são aplicados anualmente para milhões de estudantes da educação básica e milhares da educação superior no Brasil. Os resultados obtidos pelos estudantes são utilizados para ingresso no ensino superior, responsabilização dos sistemas de ensino, das unidades escolares e das instituições de ensino superior. Além disso, os escores obtidos nos testes servem para o cálculo de indicadores e para a indução de políticas públicas educacionais.

Diante do protagonismo que os testes educacionais ocupam no cenário nacional, é preocupante a falta de padrões para verificação da validade dos escores emitidos, pois a propriedade mais importante que um teste educacional deveria apresentar refere-se à validade (HALADYNA; RODRIGUEZ, 2013; PASQUALI, 2010). Se os escores obtidos não têm evidências suficientes de que são válidos, todas as demais atividades relacionadas ao uso do teste não podem se dizer baseadas em critérios científicos.

No contexto internacional, existem padrões muito bem estabelecidos para guiar o processo de testagem. Os *Standards*

for *Educational and Psychological Testing*, daqui em diante tratados apenas como *Standards*, foram publicados em 2014 e são uma publicação conjunta da American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) e National Council on Measurement in Education (NCME). São amplamente reconhecidos como uma declaração autorizativa proveniente de um consenso profissional em relação aos padrões para a testagem. Os *Standards* são “uma força global para a testagem” e desempenham um papel pedagógico importante, tanto na comunidade americana como na internacional, pois abordam conceitos tão fundamentais (validade, fidedignidade, normas, equalização, etc.) para a construção de testes e avaliação que podem ser facilmente empregados em diferentes contextos (ZUMBO, 2014, p. 33). Os *Standards* gozam desse *status* tanto pela forma como foram desenvolvidos e aprovados, contando com a chancela das associações mais importantes da área de psicologia e educação americanas, quanto pela ampla história que têm (LINN, 2006).

De acordo com a mais recente edição dos *Standards* (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2014, p. 11), validade pode ser definida como o “grau com que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos escores para determinado uso do teste” (MESSICK, 1989). Dessa forma, a propriedade de validade está relacionada aos escores, não ao teste (KANE, 2013).

Segundo Cizek (2016), essa definição aborda duas questões:

1. O que os escores significam?
2. Os resultados dos testes podem ser usados para o propósito estabelecido (por exemplo, acesso ao ensino superior)?

Kane (2013) afirma que não é possível avaliar a validade dos escores dos resultados sem adotar, explicitamente ou implicitamente, alguma proposta de interpretação ou uso. O autor acrescenta que caso alguém lhe apresente um teste e um conjunto de orientações de administração do teste e solicite sua validade, provavelmente as primeiras perguntas

seriam acerca de como os escores do teste serão interpretados e usados, qual a população-alvo e qual o contexto de aplicação. Somente após uma proposta de interpretação e uso enunciada, as afirmações que serão feitas a partir do escore podem ser avaliadas.

Tipicamente estudada na psicologia, ciência na qual são investigados fenômenos que não são passíveis de observação direta, a validade constitui-se em um parâmetro fundamental e indispensável na avaliação (PASQUALI, 2017). Haladyna e Rodriguez (2013) entendem a validade como um tema crucial no desenvolvimento dos testes educacionais, indicando que os estudos sobre evidências de validade visam a garantir a definição clara dos construtos e a adequada representação desses.

Os *Standards* apresentam uma visão que incorpora o modelo com cinco fontes de evidências de validade como guia que deve orientar os desenvolvedores dos testes nos estudos sobre essa questão: 1) evidências baseadas no conteúdo do teste; 2) evidências baseadas no processo de resposta; 3) evidências baseadas na estrutura interna; 4) evidências baseadas na relação com outras variáveis; e 5) evidências baseadas nas consequências da testagem (AERA; APA; NCME, 2014).

QUADRO 1 - Fontes de evidências de validade

FORTE	PROCEDIMENTOS
Evidências com base no conteúdo	Levantar dados sobre a representatividade da matriz e dos itens do teste, investigando se esses consistem em amostras abrangentes do domínio que se pretende avaliar.
Evidências com base no processo de resposta	Levantar dados sobre os processos mentais envolvidos na realização das tarefas propostas pela matriz.
Evidências com base na estrutura interna	Levantar dados sobre a representação do construto, com base nas dimensões avaliadas, na qualidade dos itens e na confirmação de hipóteses derivadas da teoria.
Evidências com base nas relações com variáveis externas	Levantar dados sobre os padrões de correlação entre os escores do teste e outras variáveis que medem o mesmo construto ou construtos relacionados (convergência) e variáveis que medem construtos diferentes (divergência). Levantar, também, dados sobre a capacidade preditiva do teste com relação a outros fatos de interesse direto (critérios externos) que têm importância por si só e associam-se ao propósito direto do uso do teste (por exemplo, sucesso no trabalho).
Evidências com base nas consequências da testagem	Examinar as consequências sociais intencionais e não intencionais do uso do teste para verificar se sua utilização está surtindo os efeitos desejados, de acordo com o propósito para o qual foi criado.

Fonte: Hutz (2009, p. 251).

Embora a visão atual sobre validade contemple cinco fontes de evidência (AERA; APA; NCME, 2014), no âmbito dos estudos na área de avaliação educacional brasileira, tem sido dada grande ênfase ao levantamento de evidências de validade com base na estrutura interna do instrumento e pouca atenção ao estudo das evidências com base no conteúdo. Sireci (2013) destaca que é improvável que apenas uma fonte de evidência seja capaz de validar o uso de um teste para um propósito específico. Além disso, o autor explica que os dados nunca substituem um bom julgamento e que os testes não podem ser defendidos puramente por motivos estatísticos. Comparativamente, Borsboom, Mellenbergh e Van Heerden (2004) argumentam que uma grande parte da validade do teste deve ser colocada dentro do processo de construção – um estágio do processo de testagem que tem recebido pequena atenção, comparada com a ênfase enorme que tem sido dada à análise estatística do teste.

Considerando o cenário internacional e a literatura da área (AERA; APA; NCME, 2014; HALADYNA; RODRIGUEZ, 2013; MESSICK, 1989) frente à escassez de estudos no Brasil, no que tange ao estudo da propriedade de validade das medidas educacionais, o presente estudo tem como objetivo realizar um julgamento de validade acerca das evidências com base no conteúdo da prova de psicologia aplicada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2015.

No Brasil, especialmente no que tange à avaliação educacional conduzida nacionalmente em larga escala, são escassos os estudos e a apresentação das evidências de validade com base no conteúdo, que é a fonte primária de evidência de um teste, visto que todos os escores serão reflexos de sua composição (KANE, 2013). Embora todas as avaliações educacionais realizadas no país levem à responsabilização, seja dos sistemas de ensino, das instituições de ensino, ou mesmo dos estudantes, não existem padrões estabelecidos para se conduzir um processo avaliativo.

EVIDÊNCIAS DE VALIDADE COM BASE NO CONTEÚDO

A validade ocupa posição central na avaliação, passando todos os processos dessa, desde o estabelecimento do objetivo ou concepção do teste, desenvolvimento e aplicação da medida e interpretação dos resultados até o uso desses resultados para um objetivo específico (MISLEVY, 2007). Nesse sentido, qualquer esforço realizado durante a construção de um teste deve ter como objetivo último a garantia da validade.

A preocupação com as evidências de validade com base no conteúdo tem levado pesquisadores a desenvolver métodos que possibilitem analisar a representação do construto de forma mais confiável (DEVILLE, 1996; LYNN, 1986; POLIT; BECK; OWEN, 2007; SIRECI; GEISINGER, 1992). Entende-se construto como uma característica que não pode ser observada ou medida diretamente, visto que não há um único referente ou um conjunto de referentes que cubram o construto como um todo (CRONBACH; MEEHL, 1955). Dessa forma, seriam exemplos de construtos a ansiedade, a depressão, a proficiência em português ou matemática, entre outros.

Os estudos de evidências de validade com base no conteúdo dos testes visam a investigar se o teste constitui uma representação adequada do construto (PASQUALI, 2009). Sireci (1998) definiu os quatro componentes críticos da validade de conteúdo: definição do construto, representação do construto, relevância do construto e adequação dos procedimentos de desenvolvimento do teste. Esses quatro componentes reforçam a ideia apresentada por Kane (2006), que afirma que a evidência de validade relacionada ao conteúdo está intimamente ligada ao desenvolvimento do teste. Sireci (1998, p. 106) afirma que nunca se pode escapar do problema da validade de conteúdo: se o evitarmos durante a construção do teste, “ele levantará sua cabeça incômoda no momento da interpretação do escore”.

A validade de conteúdo surgiu para evitar que as avaliações dos testes fossem estritamente numéricas, cometendo, assim, ameaças graves à validade das inferências derivadas do escore (SIRECI, 1998). Os estudos da área indicam que essa preocupação é frequente desde o início do desenvolvimento dos primeiros testes. Kelley (1927), por exemplo, expressou

preocupação com uma perspectiva puramente estatística sobre validação e sugeriu um julgamento mais amplo, envolvendo profissionais da área, para complementar as avaliações da validade do teste. Nessa linha de raciocínio, Rulon (1946) recomendou que a avaliação da validade deveria incluir uma avaliação do conteúdo do instrumento e a sua relação com o objetivo da mensuração. Esses pesquisadores, entre outros, sinalizaram a mudança de concepção e a prática de validação de testes. Essa mudança expandiu o conceito de validade para além da noção de testes de correlações e enfatizou que a validação deveria considerar a adequação do conteúdo do teste em relação ao propósito do teste (SIRECI, 1998). Na realidade, desde 1966, associações americanas reconhecem a necessidade do levantamento de evidências de validade de conteúdo como imperativo para testes educacionais (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA, 1966).

Os procedimentos usados para avaliar a validade de conteúdo são geralmente classificados como de julgamento. Esses métodos referem-se aos estudos nos quais especialistas da área são consultados para avaliar se os itens do teste estão representados de forma adequada e se os tópicos mais importantes do conteúdo são avaliados na medida. No Brasil, há diferentes publicações, na área da psicologia, ressaltando a importância desse procedimento no desenvolvimento do teste (NASCIMENTO; SOUZA, 2017; PASQUALI, 1999, 2010).

Mislevy (2007) afirma que fortes evidências de validade podem ser apresentadas quando essa é pensada no desenvolvimento do teste. Dessa forma, podemos argumentar que o desenvolvimento de um teste requer um processo de documentação bem organizado para reunir evidências de validade suficientes para apoiar as inferências propostas em relação aos resultados. De fato, esse processo é utilizado em instituições internacionalmente reconhecidas, como o *Educational Testing Service* (ETS) (MISLEVY; ALMOND; LUKAS, 2003). Downing (2006) estabelece 12 passos para o desenvolvimento de um teste; aqui, porém, apresentamos somente os cinco primeiros, aqueles mais relacionados à validade de conteúdo:

1. *Plano geral*: orientação sistemática para todas as atividades de desenvolvimento dos testes: construto;

- inferências desejadas; formato do teste; principais fontes de evidência de validade; propósito claro; modelo psicométrico; segurança; controle de qualidade;
2. *Definição do conteúdo*: plano amostral do domínio (ou construto) investigado; emprego de vários métodos para avaliar evidência de validade relacionada ao conteúdo do teste; delineamento do construto;
 3. *Especificações do teste*: definição operacional do conteúdo; plano de estudos relacionados à validade, visando reunir evidências que o conteúdo do domínio selecionado tem relação com o construto investigado; características desejadas dos itens;
 4. *Desenvolvimento do item*: formato do item; treinamento dos escritores e revisores dos itens; análise para verificar se os itens avaliam variância irrelevante do construto;
 5. *Montagem do teste*: criação de formas paralelas do teste; seleção de itens para formatos específicos do teste; utilização da *blueprint*. A *blueprint* é uma forma tabular da estrutura de conteúdo de um teste utilizado para manter consistência entre versões diferentes de um mesmo teste (ALDERMAN, 2015).

Em conformidade com a visão apresentada por Downing (2006), Haladyna e Rodriguez (2013) discorrem sobre a importância da construção de um conjunto de especificações do teste e dos itens, pois essas orientações constituem-se como um guia valioso para o desenvolvimento do teste e base importante para as evidências de validade com base no conteúdo. O termo especificações do teste se refere a um documento que deve conter, no mínimo:

1. os tipos de itens a serem usados e o fundamento para sua seleção;
2. as instruções sobre como criar os itens, incluindo informações sobre o estilo do item, a demanda cognitiva, a especificação se os itens do teste apresentarão estímulos visuais, como fotografias ou gráficos, o limite de tempo de resposta para cada item e os princípios a serem seguidos na elaboração;

3. a classificação dos itens por conteúdo e demanda cognitiva;
4. a tabela *blueprint*, que provê a base para o planejamento do teste; ela auxilia na visualização de quantos itens há disponíveis e quantos mais são necessários para os vários conteúdos e demandas cognitivas;
5. como os escores serão interpretados (norma ou critério).

O documento de especificações deve ser disponibilizado de tal forma que os interessados no processo tenham consciência dos altos padrões empregados para assegurar que o conteúdo do teste representa o construto avaliado. Além disso, as especificações do teste e dos itens são úteis para todos os profissionais que trabalham na construção e no desenvolvimento da medida. Apesar de o principal objetivo da *blueprint* ser auxiliar a construção dos itens e a montagem do teste, ela também traz transparência para a composição do teste, para que todos os envolvidos saibam o que é esperado de um testando.

A construção da *blueprint* é flexível e deve se adaptar às necessidades do teste. Comumente são descritos os conteúdos, as habilidades, a demanda cognitiva, a quantidade de itens para cada tópico, o tipo de item (questões de múltipla escolha ou resposta construída), o peso de cada item para a nota e o tempo de resposta por item (RUTKOWSKI; VON DAVIER; RUTKOWSKI, 2014). É considerada um elemento-chave no processo de montagem de diferentes versões de um mesmo teste, pois pode garantir que as mesmas habilidades estejam sendo mensuradas nas diferentes versões.

Por exemplo, o *Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers* (PARCC) é um teste padronizado aplicado nos Estados Unidos. Suas diversas versões são equalizadas com base não só nas análises estatísticas, mas também na construção da prova seguindo uma *blueprint*. A *blueprint* do PARCC traz seis colunas: o tema; o conjunto de itens, que descreve o tipo de atividade exigida; o número de questões (N) associado a esse conjunto; as afirmações sobre as habi-

lidades dos candidatos; os números de pontos nas questões objetivas e nas questões discursivas (PARTNERSHIP FOR ASSESSMENT OF READINESS FOR COLLEGE AND CAREERS – PARCC, 2017).

O ETS, maior organização de desenvolvimento de testes do mundo, define, no seu manifesto acerca da qualidade dos testes lá produzidos, os *Standards for Quality and Fairness* (EDUCATIONAL TESTING SERVICE – ETS, 2014), que os desenvolvedores precisam ter uma *blueprint* detalhada para que possam montar um teste. Esse manifesto ainda especifica que o desenvolvimento de cada item está atrelado ao documento de especificações.

O *Test of English as Foreign Language* (TOEFL) é um exemplo de teste de renome internacional dessa organização que utiliza a *blueprint* com objetivo de informar evidências de validade e manter a consistência e a comparabilidade entre os escores das provas. A *blueprint* correspondente é publicada para acesso livre em seu *site*. Essa *blueprint*, além das informações essenciais, informa acerca da separação do teste em diferentes seções e estabelece o tempo necessário para resposta de cada seção (CHAPELLE; ENRIGHT; JAMIESON, 2011).

Outro exemplo de teste educacional americano que utiliza a *blueprint* é o *Scholastic Assessment Test* (SAT), que avalia conteúdos de matemática, inglês, história, línguas e ciências e que é respondido todos os anos por cerca de 1,6 milhão de estudantes (COLLEGE BOARD, 2015). O escore do SAT serve para compor um conjunto de notas utilizadas para admissão do aluno na universidade. A *blueprint* da prova do SAT apresenta: tempo de aplicação da prova; quantidade de palavras por passagens; quantidade de questões da prova; tipo de questão (múltipla escolha ou resposta construída); quantidade de questões de cada conteúdo selecionado; e dados acerca da complexidade textual, entre outros (COLLEGE BOARD, 2015).

Um último exemplo de teste que utiliza a *blueprint* como um plano que orienta o desenvolvimento da medida é o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). O NAEP é uma avaliação norte americana utilizada para avaliar e monitorar o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio daquele país. As provas são respondidas

por estudantes do 4º, 8º e 12º anos e abordam as diferentes disciplinas estudadas na escola. Cada disciplina tem uma *blueprint* construída sob orientação de professores, especialistas da área, especialistas em avaliação, formuladores de políticas e membros do público em geral. A *blueprint* de leitura, por exemplo, especifica o tipo de texto que deve ser usado (literários e informativos); o tipo e a quantidade de textos para cada série (ficção, não ficção, poesia, exposição, argumentação, por exemplo); o tipo de material que será utilizado no comando como estímulo; a demanda cognitiva das questões segundo a Taxonomia Revisada de Bloom; e a quantidade de questões em cada nível (NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS – NAEP, 2015).

O ENADE

O Enade é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004. Estruturam o Enade dois componentes: o primeiro, denominado Componente de Formação Geral, configura a parte comum às provas das diferentes áreas, avaliando competências, habilidades e conhecimentos gerais de temas exteriores ao âmbito específico da profissão; o segundo, denominado Componente de Conhecimento Específico, contempla a especificidade de cada área no domínio dos conhecimentos e habilidades esperados para o perfil profissional.

As provas do Enade são compostas por 40 questões, sendo 35 de múltipla escolha e cinco discursivas, que abordam as habilidades e competências que o egresso do curso deve ter. Essas habilidades e competências, bem como as matrizes de referência de cada área, são publicadas em portarias específicas. Por exemplo, para os egressos do curso de psicologia, a Portaria Inep n. 243, de 10 de junho de 2015 (BRASIL, 2015b, p. 27) descreve as competências e as habilidades que o estudante deveria ter desenvolvido ao longo do curso de psicologia:

- I – avaliar, sistematizar e decidir as condutas profissionais, com base em evidências científicas;
- II – planejar, conduzir e relatar investigações científicas de

distintas naturezas, apoiado em análise crítica das diferentes estratégias de pesquisa;

III – identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

IV – elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;

V – utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia;

VI – diagnosticar, planejar e intervir em processos educativos em diferentes contextos;

VII – diagnosticar, planejar e intervir em processos de gestão, em distintas organizações e instituições;

VIII – diagnosticar, planejar e intervir em processos de prevenção e promoção da saúde, em nível individual e coletivo;

IX – diagnosticar, planejar e intervir em processos de assistência e apoio psicossocial a grupos, segmentos e comunidades em situação de vulnerabilidade individual e social;

X – realizar psicodiagnóstico, psicoterapia e outras estratégias clínicas frente a questões e demandas individuais e coletivas;

XI – coordenar e manejar processos grupais, em diferentes contextos, considerando as diferenças individuais e socio-culturais dos seus membros;

XII – avaliar os resultados e impactos das intervenções psicológicas conduzidas em diferentes contextos.

Tendo em vista a complexidade do processo de levantamento de evidências de validade com base no conteúdo, composto por diversas etapas, e considerando que a análise terá como foco uma prova já elaborada e aplicada, este artigo apresenta uma das etapas do processo de levantamento de evidência com base no conteúdo, a construção da *blueprint* – um dos componentes mais importantes do processo de documentação de um teste. O presente artigo discorre sobre as evidências baseadas no conteúdo do teste e apresenta uma versão reduzida da *blueprint*.

Originalmente, a *blueprint* foi criada como um plano para organização dos itens de teste conforme dados acerca da utilidade e da relevância de determinados temas para a avaliação (HALADYNA; RODRIGUEZ, 2013). Neste estudo, utilizamos a *blueprint* como uma ferramenta para diagnóstico da representatividade do conteúdo. Será usado, a título de exemplo, o componente específico da prova do Enade para o curso de psicologia aplicada em 2015 (BRASIL, 2015a).

A TAXONOMIA REVISADA DE BLOOM

Um dos elementos da *blueprint* é a informação acerca do processo cognitivo demandado pelos itens. Para identificar e realizar a classificação do processo cognitivo, é necessário fazer uso de alguma taxonomia.

A função principal das taxonomias é, certamente, prover um modelo para que os educadores possam elaborar objetivos educacionais (MARZANO; KENDALL, 2007), os quais, em geral, têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades.

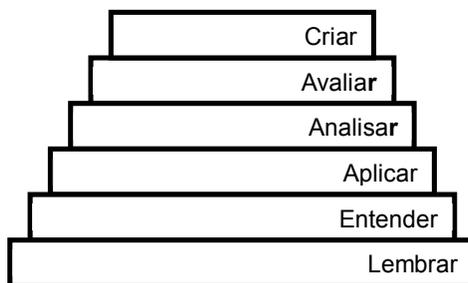
Em termos de estrutura, os objetivos educacionais iniciam com um verbo e finalizam com o substantivo. O **verbo** deve indicar o processo cognitivo (por exemplo, lembrar, aplicar, analisar) empregado no objetivo, e o **substantivo** descreve o conhecimento que se espera que os estudantes adquiram ou construam.

A separação entre verbo e substantivo, ou seja, entre o processo cognitivo e o conhecimento, foi fundamental no processo de revisão, pois conferiu à taxonomia original um caráter bidimensional: (a) Dimensão Conhecimento e (b) Dimensão do Processo Cognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010). Segundo Anderson *et al.* (2001), processo cognitivo é o meio pelo qual o conhecimento pode ser adquirido ou construído, bem como usado para resolver problemas.

No presente estudo, é trabalhada a dimensão do processo cognitivo, uma vez que essa é uma informação que precisa constar da *blueprint*. A dimensão do processo cognitivo é composta por seis categorias: *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar* e *criar*. De acordo com Anderson *et al.* (2001),

o contínuo subjacente à dimensão do processo cognitivo é organizado por níveis de complexidade cognitiva, ou seja, *entender* é cognitivamente mais complexo do que *lembrar*, *aplicar* é cognitivamente mais complexo do que *entender*. Essa organização confere um caráter hierárquico à taxonomia, como pode ser visto na Figura 1.

FIGURA 1 - Categorias do domínio cognitivo



Fonte: Anderson *et al.* (2001) e Ferraz e Belhot (2010).

Como se pode verificar, as categorias vão dos processos cognitivos mais comumente encontrados nos objetivos educacionais, como *lembrar*, *entender* e *aplicar*, até aqueles menos frequentemente encontrados, como *analisar*, *avaliar* e *criar* (Anderson *et al.*, 2001). A seguir há uma descrição das seis categorias da dimensão do processo cognitivo propostas por Anderson *et al.* (2001).

1. *Lembrar*: significa recuperar conhecimentos relevantes da memória de longo prazo. Os objetivos educacionais planejados nesse nível promovem um trabalho com foco na memorização do material apresentado, da forma mais similar possível à forma como foi visto. Os dois processos cognitivos associados a essa categoria são reconhecer e recordar.
2. *Entender*: tem como foco construir significados a partir de conteúdos orais, escritos e comunicações gráficas. Quando o estudante é capaz de reproduzir com suas próprias palavras a informação que viu, ouviu ou leu.
3. *Aplicar*: executar ou usar um procedimento em determinada situação. Envolve o uso de procedimentos

para realizar exercícios ou resolver problemas. Dessa forma, a categoria *aplicar* consiste de dois processos cognitivos: executar, quando a tarefa é um exercício (familiar), e implementar, quando a tarefa é um problema (não familiar).

4. *Analisar*: fracionar o material em suas partes constituintes e determinar como as partes se relacionam umas com as outras e com o todo. Os objetivos educacionais classificados nessa categoria incluem aprender a determinar as partes relevantes de uma mensagem (diferenciar), as formas por meio das quais as partes de uma mensagem são organizadas (organizar) e o propósito subjacente da mensagem (atribuir). *Analisar* pode ser considerada uma extensão de *entender* ou como um prelúdio para *avaliar* ou *criar*.
5. *Avaliar*: realizar julgamentos baseados em critérios e padrões. Os critérios mais frequentemente utilizados são qualidade, efetividade, eficiência e consistência. Por sua vez, os padrões podem ser tanto quantitativos quanto qualitativos. A categoria *avaliar* inclui os processos cognitivos de checar e criticar.
6. *Criar*: juntar elementos para formar um todo, reorganizar elementos formando uma nova estrutura. Os objetivos educacionais classificados como *criar* levam os estudantes a fazer algo novo, por meio da reorganização mental de elementos ou partes formando algo novo, não existente antes.

MÉTODO

Para analisar a propriedade da validade, levantaram-se evidências com base no conteúdo da prova de psicologia aplicada no Enade 2015. Foram utilizadas duas estratégias nesse processo: a *blueprint* e o cálculo da razão de validade de conteúdo (RVC).

Quando se utiliza a *blueprint*, o correto é relacionar cada questão às habilidades constantes da matriz de referência. Além disso, a demanda cognitiva de cada questão foi classificada levando em consideração a Taxonomia Revisada de Bloom (ANDERSON et al., 2001). Assim, realizou-se a

análise qualitativa das 30 questões referentes ao componente específico do Enade, sendo 27 de múltipla escolha e três discursivas. Buscou-se verificar a representatividade do domínio por meio dos itens do teste.

Para o cálculo do RVC, método proposto por Lawshe (1975), as 30 questões foram submetidas à avaliação de cinco especialistas que deveriam indicar se o item era: (a) essencial ao teste; (b) útil, mas não essencial; e (c) não necessário. Esse método produz uma medida da relação entre o número de avaliadores que classificou um determinado item numa categoria e o número total de avaliadores por meio da seguinte fórmula:

$$RVC = \frac{n_e^{-N/2}}{N/2} \quad (1),$$

sendo n_e o número de avaliadores que classificou o item na categoria proposta (essencial ao teste) e N o número total de avaliadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta a *blueprint* reduzida, no qual é possível observar a classificação de cada questão quanto: (a) ao tipo de questão; (b) processo cognitivo; e (c) tópico dos conteúdos curriculares do componente específico. Destaca-se que não foi possível relacionar cada questão às habilidades propostas na matriz de referência devido à divergência entre o processo cognitivo declarado na matriz de referência e o efetivamente exigido nos itens. As competências e habilidades, descritas na Portaria Inep n. 243, de 10 de junho de 2015 (BRASIL, 2015b, p. 27), exigem processos cognitivos de alta complexidade, por exemplo: avaliar, sistematizar e decidir as condutas profissionais; planejar, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas; coordenar e manejar processos grupais; e avaliar os resultados e impactos das intervenções psicológicas. Essa demanda cognitiva alta não foi observada na maioria dos itens objetivos, o que tornou impossível relacionar os itens à matriz de referência. Dessa forma, optou-se por utilizar na *blueprint* os conteúdos curriculares

do componente específico. Além dessas informações, do Quadro 2 também consta o resultado da RVC.

QUADRO 2 - Componente específico: questões 9 a 35

CONTEÚDOS CURRICULARES DO COMPONENTE ESPECÍFICO	QUESTÃO	TIPO	PROCESSO COGNITIVO	RVC
1) Fundamentos epistemológicos e históricos				
a) Constituição da psicologia como campo de conhecimento	9	ME	L	-0,6
b) Constituição da psicologia como campo de atuação profissional no Brasil	10	ME	L	-0,6
c) Constituição, fundamentos e pressupostos epistemológicos dos principais sistemas psicológicos	11	ME	L	-0,6
2) Fundamentos, métodos e técnicas de coleta e análise de dados para investigações científicas				
a) Fundamentos das medidas em psicologia	12	ME	L	-0,2
b) Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	14	ME	E	-0,2
c) A lógica da argumentação científica em psicologia	15	ME	An	-0,6
d) Concepção, planejamento, delineamento e comunicação de investigação científica	16	ME	A	-0,2
3) Fenômenos psicológicos				
a) Processos psicológicos de atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento, consciência e inteligência	13, 27	ME	L, An	-1, -0,2
b) Emoção, afetos e motivação	19	ME	E	-0,2
c) Desenvolvimento humano	20	ME	L	-1
d) Personalidade e subjetividade	23	ME	E	-1
e) Processos psicopatológicos	18	ME	E	-0,2
f) Indivíduo, sociedade e cultura	21	ME	L	-1
g) Processos grupais, organizacionais e institucionais	22, 29	ME	L, L	-0,2, -0,6
h) Princípios e processos de aprendizagem	24	ME	A	-0,2
i) Psicofarmacologia e comportamento	25	ME	E	-0,2
j) Bases biológicas e evolutivas do comportamento	-	-	-	-
k) Neurociência das emoções, cognição e comportamento	26, 34	ME	E, L	-1, -0,6
4) Principais domínios de atuação do psicólogo				
a) Intervenções em processos educativos	28, 33	ME	E, E	-0,2, 0,2
b) Intervenções em processos organizacionais e de gestão de pessoas	-	-	-	-
c) Intervenções em processos de trabalho, saúde e bem-estar do trabalhador	30	ME	E	-0,6
d) Atenção e promoção da saúde (básica, secundária e terciária)	32	ME	E	-0,2
e) Avaliação psicológica/psicodiagnóstico	17, 31	ME	An, E	1, -0,6
f) Intervenções em grupos, instituições e comunidades	35	ME	E	-0,2
g) Psicoterapias	-	-	-	-

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: A: aplicar; An: analisar; C: criar; E: entender; L: lembrar; ME: múltipla escolha; RVC: razão de validade de conteúdo; S: sintetizar.

De forma geral, apenas com a utilização da *blueprint* já é possível observar muita divergência entre a matriz de competências e habilidades e as questões objetivas, tendo em vista o contraste entre a baixa demanda cognitiva solicitada nas questões e a alta demanda especificada na matriz. Com relação ao processo cognitivo demandado, prevaleceram itens classificados nos níveis mais baixos da taxonomia: *lembrar*, *entender* e *aplicar*. Dos 27 itens de múltipla escolha, dez estão no nível mais baixo de complexidade cognitiva (*lembrar*), 12 no segundo nível (*entender*), somente dois itens exigiam aplicação de conceitos (*aplicar*) e três exigiam análise (*analisar*). Todas as questões discursivas foram classificadas no nível mais alto da taxonomia (*criar*).

Quanto à RVC, se o item fosse considerado essencial por mais da metade dos avaliadores, ele teria validade de conteúdo; assim, quanto mais o item fosse indicado como essencial, mais validade de conteúdo teria (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015). Entretanto, para evitar que a concordância entre os juízes se desse ao acaso, Lawshe (1975) apresentou uma tabela com valores mínimos de RVC. Com cinco juízes avaliando a questão, o valor mínimo de RVC deveria ser 0,99. Caso a RVC atinja esse valor, é improvável que a concordância entre os juízes tenha ocorrido ao acaso.

Como se pode observar no Quadro 2, somente a questão objetiva 17 alcançou o valor mínimo estabelecido para a RVC; a questão 33, apesar de atingir o valor de RVC de 0,2, classificou-se como item essencial ao teste por três avaliadores. Além disso, todas as três questões discursivas foram classificadas como essenciais ao teste. Destaca-se que nove questões objetivas receberam a classificação “item não necessário” e seis questões foram classificadas como “item útil, mas não essencial”. Esse resultado indica que a prova do Enade precisa sofrer grandes alterações para alcançar o objetivo proposto, que é convergir com a matriz de referência da prova, cuja proposta é a avaliação de competências por meio de um perfil profissional dos concluintes dos cursos superiores.

Tendo em vista que o objetivo da prova é avaliar competências adquiridas durante a formação, percebe-se a necessidade de apresentar, de forma predominante, itens com

situações que exijam do examinando níveis de raciocínio mais elevados. A quase ausência de níveis mais altos da taxonomia (*analisar, avaliar e criar*) nos itens objetivos da prova demonstra que boa parte dos itens solicita somente reconhecer, recordar, reproduzir informações ou comparar fatos no processo de resposta. Dessa forma, a demanda cognitiva não atende aos objetivos da avaliação definidos na matriz de referência, composta por competências como: avaliar condutas profissionais; planejar investigações; elaborar relatos científicos; intervir em processos científicos; e coordenar processos grupais, entre outros.

Em qualquer assunto, um estudante pode ter conhecimento e demonstrar capacidade de recordar o conteúdo. Entretanto, recordar um conteúdo estudado anteriormente não significa que o estudante compreende, de fato, o significado do que estudou. Além disso, os estudantes podem não ter a capacidade de aplicar o conhecimento em situações diferentes daquela em que foi aprendida ou combinar com um conhecimento adicional para criar novos *insights*, competências exigidas na matriz de referência da prova. É importante lembrar que a matriz da prova do Enade, documento oficial que guia a construção do teste, parece estar de acordo com o reconhecimento generalizado da importância de invocar processos de ordem superior (*higher-order thinking*) tanto no currículo quanto na avaliação (MOMSEN et al., 2010; SCULLY, 2017). Assim, o que precisa ser repensado é o processo de construção dos itens que compõem a prova.

Convém citar, ainda, que os itens de múltipla escolha podem ser usados para avaliar pensamentos de ordem superior (SCULLY, 2017) e que os itens que exigem tal pensamento melhoram a amplitude e a profundidade da cobertura de conteúdo em um teste (CIZEK; WEBB; KALOHN, 1995). Scully (2017) apresenta algumas sugestões para construir itens de múltipla escolha que avaliam pensamento crítico: (a) utilizar os verbos indicados para cada nível da taxonomia, por exemplo: conhecimento (identificar, definir, listar, nomear, etc.); (b) usar distratores de alta qualidade; e (c) construir itens que exijam do examinando o conhecimento de mais de um fato

ou conceito, para que ele precise combinar as informações para escolher a resposta correta.

Scully (2017) ainda afirma que construir itens de múltipla escolha avaliando pensamento de ordem superior é, sem dúvida, tarefa desafiadora e demorada, mas possível de ser feita. Além disso, algumas pesquisas indicam que estudantes que respondem avaliações que exigem raciocínio de ordem superior são posteriormente mais propensos a adotar metas significativas para seu estudo, evitando estratégias superficiais de aprendizagem, e que tais avaliações auxiliam os professores a dar *feedback* mais detalhado e específico que, por sua vez, pode promover e orientar a aprendizagem futura (JENSEN et al., 2014; LEUNG; MOK; WONG, 2008; MOMSEN et al., 2010).

Em trabalhos clássicos de coleta de evidências de validades para testes, são utilizadas análises após a aplicação do teste com o objetivo de garantir a validade de construto por meio da análise da dimensionalidade dos testes. Nessa categoria da análise, estão a análise de componentes principais e a Teoria da Resposta ao Item (TRI). No entanto, Huddleston (1956) já chamava a atenção para a preocupação de iniciar o processo de coleta de evidências de validade desde o início do processo de desenvolvimento dos testes. Um exemplo de abordagem nesse sentido, desenvolvido pelo ETS, é o *Evidence-Centered Design* (ECD) (ZIEKY, 2014). Trata-se de um método de criação e documentação do processo de testagem que se inicia com a definição de frases operacionais sobre o que se espera do examinando que esteja bem preparado para o teste. Esse método se adequa às recomendações dos *Standards*, visto que promove de forma clara as interpretações possíveis acerca dos escores dos estudantes.

Dessa forma, a coleta de evidências de validade de conteúdo já deve começar pela documentação do processo de decisão dos objetos de conhecimento, competências e habilidades que devem compor a matriz. A *blueprint* auxilia a montagem do teste, deixando claro, para os desenvolvedores do teste, os tópicos que estão sendo avaliados e aqueles que não serão abordados, o nível cognitivo de cada questão, o tipo do item, entre outras informações. Os testes padronizados nos Estados Unidos, por exemplo, têm documentos de especificação (*test*

specifications) que descrevem detalhes sobre o histórico e o objetivo do teste, uma *blueprint* mais ampliada que descreve os conteúdos a serem abordados, o número de questões de cada tipo e o tipo de contexto especificado para os itens.

Uma dificuldade que pode surgir no momento de montagem da *blueprint* é a alocação de itens que avaliam mais de uma habilidade. A técnica da *blueprint* parte do princípio de que são respeitadas as recomendações de Haladyna (2004), que sugere que os itens devem ser unidimensionais, uma vez que itens que avaliam diferentes combinações de dimensões num teste perdem a interpretabilidade e não são passíveis de avaliação por meio da TRI.

Por fim, enfatizando a validade como um aspecto central, Downing e Haladyna (2009) apresentam diversos procedimentos, qualitativos e quantitativos, que podem ser adotados pelos desenvolvedores de testes para analisar ou melhorar o grau de validade dos escores. Li e Sireci (2013) também apresentam um método que envolve análise qualitativa e quantitativa da análise de conteúdo de uma prova americana aplicada em larga escala. Todas essas ferramentas, inclusive a *blueprint*, são meios que facilitarão a construção adequada de instrumentos, fundamentando a interpretação dos escores e a tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto brasileiro, não são relatadas evidências de validade com base no conteúdo dos testes nos relatórios das avaliações educacionais. Comumente, são apresentadas somente as matrizes de referência e as análises estatísticas realizadas após a aplicação do teste. Newton (2016) afirma que se pensar em validade como algo estanque ou utilizando apenas um estudo para demonstrar a “validade do teste” é uma relíquia do passado. A visão atual de validade reitera que o estudo dessa propriedade deve ser programa contínuo de pesquisa, utilizando todos os tipos de evidências e análises indicadas na literatura (NETWON, 2016).

Outras questões importantes poderiam ser incluídas nos relatórios educacionais produzidos no Brasil, considerando

outros aspectos além das análises estatísticas; por exemplo, uma avaliação da adequação do item às especificações da matriz de referência, do enunciado e dos distratores (para questões de múltipla escolha), da complexidade textual e do contexto. No caso da avaliação de aptidão em matemática, por exemplo, se a questão traz um texto, esse deve ser adequado ao nível de escolaridade do examinando, visto que não deve ser tão complexo que elimine os candidatos que não consigam interpretá-lo por falhas no raciocínio verbal, e não por falhas na habilidade matemática que está sendo testada.

Um problema comum no estudo de evidências de validade com base no conteúdo é que esse tipo de avaliação é geralmente qualitativo e intuitivo, sem o uso de protocolos padronizados e, geralmente, não passa por nenhuma análise empírica. No entanto, existem recomendações para que outros tipos de análise sejam realizados, empregando técnicas mais rigorosas que quantifiquem, com certa precisão, a congruência entre as avaliações dos especialistas e a especificação do construto (DEVILLE; PROMETRIC, 1996; LYNN, 1986; POLIT; BECK; OWEN, 2007; SIRECI; GEISINGER, 1992).

Por fim, além da análise individual dos itens, o teste precisa ser avaliado como um todo, a fim de possibilitar a verificação de áreas do construto que não foram abordadas no teste e, assim, avaliar o grau de sub-representação. O ideal seria a completa representação do construto especificado, porém, na prática, isso não ocorre (HOGAN, 2006). Por esse motivo, é possível observar a importância de examinar se o conteúdo do teste é suficiente para fornecer a informação desejada a partir de uma amostra representativa do conteúdo previsto.

REFERÊNCIAS

ALDERMAN, J. *Test development process at ETS*. Princeton: ETS Global Institute Course, 2015.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: APA, 2014.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: APA, 1966.

ANDERSON, L. W. et al. (Ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BORSBOOM, D.; MELLENBERGH, G. J.; VAN HEERDEN, J. The concept of validity. *Psychological Review*, Washington, v. 111, n. 4, p. 1061-1071, nov. 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame nacional do desempenho dos estudantes: psicologia*. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2015/09_psicologia.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

BRASIL. Portaria Inep n. 243, de 10 de junho de 2015. Estabelece as diretrizes da área de psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jun. 2015b. Seção 1, p. 27.

CHAPELLE, C. A.; ENRIGHT, M. K.; JAMIESON, J. M. *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York: Routledge, 2011.

CIZEK, G. J. Validating test score meaning and defending test score use: different aims, different methods. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 23, n. 2, p. 212-225, Aug. 2016.

CIZEK, G. J.; WEBB, L. C.; KALOHN, J. C. The use of cognitive taxonomies in licensure and certification test development: reasonable or customary? *Evaluation & The Health Professions*, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 77-91, Mar. 1995.

COLLEGE BOARD. *Test specifications for the redesigned SAT*. New York: College Board, 2015.

CRONBACH, L. J.; MEEHL, P. E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 52, p. 281-302, July 1955.

DEVILLE, C. W. An empirical link of content and construct validity evidence. *Applied Psychological Measurement*, Thousand Oaks, v. 20, n. 2, p. 127-139, June 1996.

DEVILLE, C. W.; PROMETRIC, S. An empirical link of content and construct validity evidence. *Applied Psychological Measurement*, Thousand Oaks, v. 20, n. 2, p. 127-139, 1996.

DOWNING, S. M. Twelve steps for effective test development. In: DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (Org.). *Handbook of test development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 3-25.

DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. Test item development: validity evidence from quality assurance procedures. *Applied Measurement in Education*, Oxford, v. 10, n. 1, p. 61-82, Dec. 2009.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. *ETS standards for quality and fairness*. Princeton: ETS, 2014.

- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- HALADYNA, T. M. *Developing and validating multiple-choice test items*. 3. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- HALADYNA, T. M.; RODRIGUEZ, M. C. *Developing and validating test items*. New York: Taylor & Francis Group, 2013.
- HOGAN, T. P. *Introdução à prática de testes psicológicos*. São Paulo: LTC, 2006.
- HUDDLESTON, E. M. Test development on the basis of content validity. *Educational and Psychological Measurement*, Thousand Oaks, v. 16, n. 3, p. 283-293, Oct. 1956.
- HUTZ, C. S. *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2009.
- HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- JENSEN, J. L. et al. Teaching to the test... or testing to teach: exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, New York, v. 26, n. 2, p. 307-329, Jan. 2014.
- KANE, M. Content-related validity evidence in test development. In: DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (Org.). *Handbook of test development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 131-153.
- KANE, M. Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, New Jersey, v. 50, n. 1, p. 1-73, mar. 2013.
- KELLEY, T. L. *Interpretations of educational measurement*. Yonkers-on-Hudson: World Book, 1927.
- LAWSHE, C. H. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, Hoboken, v. 28, n. 4, p. 563-575, dez. 1975.
- LEUNG, S. F.; MOK, E.; WONG, D. The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Education Today*, v. 28, n. 6, p. 711-719, Aug. 2008.
- LI, X.; SIRECI, S. G. A new method for analyzing content validity data using multidimensional scaling. *Educational and Psychological Measurement*, Thousand Oaks, v. 73, n. 3, p. 365-385, Jan. 2013.
- LINN, R. L. The standards for educational and psychological testing: guidance in test development. In: DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (Org.). *Handbook of test development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 27-38.
- LYNN, M. R. Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, London, v. 35, n. 6, p. 382-385, Nov./Dec. 1986.
- MARZANO, R. J.; KENDALL, J. S. *The new taxonomy of educational objectives*. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2007.

- MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (Ed.). *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education; National Council on Measurement in Education, 1989. p. 13-103.
- MISLEVY, R. J. Validity by design. *Educational Researcher*, Washington, v. 36, n. 8, p. 463-469, Nov. 2007.
- MISLEVY, R. J.; ALMOND, R. G.; LUKAS, J. F. A brief introduction to Evidence-Centered Design. *ETS Research Report Series*, Princeton, v. 03-16, n. 1, p. i-29, July 2003.
- MOMSEN, J. L. et al. Just the facts? Introductory undergraduate biology courses focus on low-level cognitive skills. *CBE-Life Sciences Education*, Bethesda, v. 9, n. 4, p. 435-440, Dec. 2010.
- NASCIMENTO, T. G.; SOUZA, E. C. L. Escala trifatorial da identidade social (ETIS): evidências de sua adequação psicométrica. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 22, n. 2, p. 217-234, May/Aug. 2017.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS. *Reading Framework for the 2015 National Assessment of Educational Progress*. Washington: U.S. Government Printing Office, Jan. 2015.
- NEWTON, P. E. Macro- and micro-validation: Beyond the “five sources” framework for classifying validation evidence and analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, College Park, v. 21, n. 12, p. 1-13, Dec. 2016.
- PARTNERSHIP FOR ASSESSMENT OF READINESS FOR COLLEGE AND CAREERS. *PARCC Grades 6-11 High Level Blueprints*. EUA: 2017. Disponível em <[http://www.parcconline.org/files/83/Spring%202016/388/Grades%206-11%20High%20Level%20Blueprint%20\(Updated\).pdf](http://www.parcconline.org/files/83/Spring%202016/388/Grades%206-11%20High%20Level%20Blueprint%20(Updated).pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília, DF: LabPAM/IBAPP, 1999.
- PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, p. 992-999, dez. 2009. Edição especial.
- PASQUALI, L. *Instrumentação psicológica: fundamentos e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PASQUALI, L. Validade dos testes. *Examen: Pesquisa em Avaliação, Certificação e Seleção*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 14-48, jul./dez. 2017.
- POLIT, D. F.; BECK, C. T.; OWEN, S. T. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, Thousand Oaks, v. 30, n. 4, p. 459-567, Aug. 2007.
- RULON, P. J. On the validity of educational tests. *Harvard Educational Review*, Washington, DC, v. 16, p. 290-296, 1946.
- RUTKOWSKI, L.; VON DAVIER, M.; RUTKOWSKI, D. *Handbook of international large-scale assessment: background, technical issues, and methods of data analysis*. Boca Raton: CRC/Taylor & Francis Group, 2014.

SCULLY, D. Constructing multiple-choice items to measure higher-order thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, College Park, v. 22, n. 4, p. 1-13, May 2017. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=22&n=4>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SIRECI, S. G. The construct of content validity. *Social Indicators Research*, New York, v. 45, n. 1-3, p. 83-117, Nov. 1998.

SIRECI, S. G. Agreeing on validity arguments. *Journal of Educational Measurement*, New Jersey, v. 50, n. 1, p. 99-104, Mar. 2013.

SIRECI, S. G.; GEISINGER, K. F. Analyzing test content using cluster analysis and multidimensional scaling. *Applied Psychological Measurement*, Thousand Oaks, v. 16, n. 1, p. 17-31, Mar. 1992.

ZIEKY, M. J. An introduction to the use of Evidence-Centered Design in test development. *Psicología Educativa*, Madrid, v. 20, n. 2, p. 79-87, dic. 2014.

ZUMBO, B. D. What role does, and should, the test standards play outside of the United States of America? *Educational Measurement: Issues and Practice*, Philadelphia, v. 33, n. 4, p. 31-33, Dec. 2014.

Recebido em: 14 AGOSTO 2017

Aprovado para publicação em: 20 JUNHO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

FATORES RELACIONADOS AO ATRASO ESCOLAR NO ESTADO DE MINAS GERAIS*

JOSIANE SOUZA DE PAULA^I
ANA MARIA DE PAIVA FRANCO^{II}
JOSÉ WALDEMAR DA SILVA^{III}

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar os fatores que se relacionam com o atraso escolar em Minas Gerais. A metodologia utilizada envolve a aplicação de modelos logísticos hierárquicos para os dados da Prova Brasil de 2013, referentes aos 5º e 9º anos, na tentativa de identificar se existem diferenças entre os fatores associados ao atraso escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os resultados obtidos mostram que características dos estudantes e também as escolares estão relacionadas com a probabilidade de ocorrência de atraso escolar, havendo diferenças regionais nesse aspecto. Em particular, observa-se que as maiores chances de defasagem idade-série são para alunos do sexo masculino, não brancos, que trabalham fora de casa, estudam em turmas heterogêneas e em escolas que adotam programas de redução de taxas de abandono. Além disso, fica caracterizado que o desempenho dos estudantes considerados em atraso escolar é mais prejudicado em algumas escolas do que em outras, dependendo do nível socioeconômico do aluno.

I Instituto de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia (IERI/UFU), Uberlândia-MG, Brasil; josiane_udi@yahoo.com.br.

II Instituto de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia (IERI/UFU), Uberlândia-MG, Brasil; ana.paiva@ufu.br.

III Faculdade de Matemática, Universidade Federal de Uberlândia (Famat/UFU), Uberlândia-MG, Brasil; zewaldemar@ufu.br.

* A autora Josiane Souza de Paula agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o apoio financeiro.

PALAVRAS-CHAVE REPETÊNCIA • MODELO LOGÍSTICO HIERÁRQUICO • PROVA BRASIL • MINAS GERAIS.

FACTORES RELACIONADOS CON EL ATRASO ESCOLAR EN EL ESTADO DE MINAS GERAIS

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los factores que se relacionan con el atraso escolar en Minas Gerais. La metodología utilizada abarca la aplicación de modelos logísticos jerárquicos para los datos de la Prova Brasil del 2013, relativos a los 5º y 9º años, con el intento de identificar si hay diferencias entre los factores asociados al atraso escolar en los primeros y los últimos años de la educación fundamental. Los resultados que se obtuvieron muestran que las características de los estudiantes y también las escolares se relacionan con la probabilidad de que ocurra un atraso escolar, habiendo diferencias regionales en este aspecto. Por encima de todo se observa que las mayores chances de desfase edad-año escolar ocurren con alumnos del sexo masculino, no blancos, que trabajan fuera de casa, estudian en grupos heterogéneos y en escuelas que adoptan programas de reducción de tasas de abandono. Además, se caracteriza que el desempeño de los estudiantes considerados en atraso escolar es más perjudicado en algunas escuelas que en otras en función del nivel socioeconómico del alumno.

PALABRAS CLAVE REPETICIÓN • MODELO LOGÍSTICO JERÁRQUICO • PROVA BRASIL • MINAS GERAIS.

FACTORS RELATED TO SCHOOL DELAY IN THE STATE OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

This article aims to analyze the main factors related to school delay in the State of Minas Gerais. We applied Hierarchical Logistic Models, based on data from Prova Brasil 2013 for 5th and 9th graders, to identify whether there are differences between the factors associated with school delay in the early and final years of elementary education. Results show that student characteristics and school factors are related to the probability of school retention, with regional differences in this regard. Results also show that the greatest chance of age-grade mismatch is for non-white male students, who also work part- or full-time and attend heterogeneous classes in schools with programs to reduce dropout rates. In addition, the performance of retained students seems to be harmed more in some schools than in others, depending on students' socioeconomic level.

KEYWORDS GRADE REPETITION • HIERARCHICAL LOGISTIC MODEL • PROVA BRASIL • MINAS GERAIS.

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar dos estudantes pode divergir devido a diversos fatores, entre os quais encontra-se o atraso escolar. Considerando uma trajetória regular, no Brasil o aluno deve iniciar o ensino fundamental aos seis anos de idade e completá-lo aos 14 anos, ingressando no ensino médio aos 15 anos e concluindo aos 17 anos. O aluno que apresenta dois anos ou mais de diferença da idade recomendada para a série que cursa está em atraso escolar, contribuindo para a origem de imperfeições no fluxo escolar. A demora na matrícula, abandono ou reprovação estão entre as principais causas do atraso escolar. Não ter a idade esperada para a série causa desvantagens aos estudantes, como, por exemplo, afeta a qualidade do aprendizado e compromete a autoestima (HONDA, 2006). O atraso escolar pode ser determinado por características individuais, da família, do meio social e do ambiente escolar (PONTILI; KASSOUF, 2007). Tendo isso em mente, questiona-se quais fatores estão relacionados com a probabilidade de um estudante estar em atraso escolar e em que sentido as escolas são importantes para evitar que esse fato ocorra.

O governo brasileiro, considerando a relevância da escolaridade para a renda nacional e o bem-estar social, promoveu várias reformas, principalmente, nos anos 1990, tendo em vista a melhoria dos índices educacionais, entre os quais estão os indicadores de acesso e fluxo escolar (PONTILI; KASSOUF, 2007). Essas medidas representaram uma alteração de enfoque das políticas educacionais, com a vinculação de parte das receitas públicas aos gastos em educação, em particular no ensino fundamental, e com um nível mínimo de gasto por estudante, além de modificações na duração do ano letivo e na qualificação mínima exigida para os professores (VASCONCELLOS, 2005).

Nesse sentido, a educação brasileira passou por expressivas mudanças nas últimas décadas, principalmente em termos de melhorias de acesso ao ensino fundamental.¹ Em 2006, por exemplo, as crianças passaram a ingressar no ensino fundamental com duração de nove anos (o limite final para implementação da lei foi em 2010) aos seis anos de idade e, em 2009, a escolaridade obrigatória, que se limitava a esse nível de ensino, englobou também o ensino médio. Destaca-se que Minas Gerais antecipou a política de aumento da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, sendo o primeiro estado a aceitar crianças de seis anos no ensino fundamental.

Mesmo diante dos avanços observados, o atraso escolar ainda é um problema que compromete a qualidade da educação e a superação das desigualdades existentes na sociedade brasileira, haja vista a relação entre qualidade da educação e renda futura (CURI; MENEZES-FILHO, 2009).

O atraso escolar difere conforme a realidade econômica e social dos estados e regiões (PONTILI; KASSOUF, 2007). De acordo com os dados do Censo Escolar, a taxa de distorção idade-série no Brasil reduziu-se de 28,6%, em 2006, para 19,2%, em 2015. Entre as regiões, a maior taxa, em 2015, correspondia ao Norte (28,3%) e a menor pertencia ao Sudeste (12,7%). A maior proporção de alunos em atraso escolar é encontrada nas áreas rurais, principalmente, na rede pública de ensino e nos anos finais do ensino fundamental. Em Minas Gerais, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental

¹ Além da questão normativa, outro fator apontado para a melhoria do acesso à escola foi o da "transição demográfica", haja vista a redução do crescimento populacional (HONDA, 2006), principalmente de crianças e jovens (RIANI, 2005).

foi de 12,6%, nos anos iniciais foi de 5,3% e nos anos finais abrangeu 20,6% dos estudantes (BRASIL, 2015).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016), o atraso escolar afetou 40,7% dos alunos mais carentes no Brasil em 2015. Entre os 20% mais pobres, a taxa de distorção idade-série foi cinco vezes maior do que entre os alunos 20% mais ricos conforme a distribuição do rendimento mensal domiciliar *per capita*. Além disso, observou-se que 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos de idade não estudavam, dos quais 61,4% tinham o ensino fundamental incompleto e 16,4% abandonaram a escola sem concluir o ensino médio, ou seja, grande parte da evasão escolar ocorre no ensino fundamental, atingindo, principalmente, os jovens mais fragilizados economicamente.

Diante dessas informações, questiona-se sobre quais variáveis podem estar relacionadas à trajetória escolar dos estudantes. No presente artigo, o objetivo é identificar as principais características individuais, familiares e escolares que estão ligadas à probabilidade de atraso escolar nas escolas públicas do estado de Minas Gerais para o 5º e 9º anos do ensino fundamental. Acredita-se que muitos dos resultados gerais podem ser verificados em outras partes do Brasil. A variável dependente (ou resposta) do modelo refere-se à condição de atraso escolar do aluno, sendo essa uma variável binária, que assume o valor 1 se o estudante tem dois anos ou mais de diferença da idade adequada para a série que frequenta, e zero, caso contrário. Considerando a estrutura hierárquica existente nos dados educacionais, o modelo escolhido foi o *logit* hierárquico (ou multinível).

A preocupação com o atraso escolar deriva de questões orçamentárias e sociais. A importância de se analisarem os motivos vinculados ao elevado atraso escolar se justifica pela possibilidade de, por meio dessa análise, se vislumbrarem pontos de ação para políticas públicas que sejam capazes de reverter esse oneroso problema educacional. Mesmo que tal tema já venha sendo discutido (HONDA, 2006; PONTILLI; KASSOUF, 2007), a possibilidade de utilizar novas bases de dados e explorar técnicas estatísticas atuais justificam seu estudo.

O artigo está dividido em seis seções, incluindo esta introdução. A seguir é feita uma revisão da literatura sobre fatores associados à trajetória escolar dos jovens. Posteriormente apresentam-se dados da educação básica no estado de Minas Gerais e são abordados o modelo logístico hierárquico, as fontes de dados e as estatísticas descritivas. Discutem-se os resultados do modelo estimado e, por fim, são tecidas as considerações finais.

FATORES ASSOCIADOS À TRAJETÓRIA ESCOLAR

Considerando-se os benefícios econômicos e sociais da educação, identificar as principais origens dos problemas escolares tem sido agenda de pesquisa de gestores e estudiosos (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; PONTILI; KASSOUF, 2007; SHIRASU; ARRAES, 2015; SOARES, 2002). A pesquisa empírica tem procurado estudar a trajetória e o desempenho escolar dos jovens, buscando, basicamente, compreender quais os fatores que contribuem para um adequado fluxo no sistema regular de ensino, bem como aqueles que são responsáveis pelo avanço do aprendizado e, portanto, da qualidade escolar (BIONDI; FELÍCIO, 2007).

Gomes-Neto e Hanushek (1994), ao estudarem a reprovação de alunos das áreas rurais do Nordeste brasileiro, encontraram, entre os fatores mais importantes a ela associados, o desempenho do aluno e as políticas governamentais na escola (políticas de acesso e de melhoria na qualidade escolar).

Silva e Hasenbalg (2002), a partir do modelo logístico, analisando as características ligadas à progressão escolar, observaram que fatores socioeconômicos considerados em diferentes estágios do processo de escolarização têm efeito máximo no meio do ciclo escolar básico.

Nesse mesmo sentido, Rios-Neto, Cezar e Riani (2002), analisando a progressão por série, por meio de um modelo logístico hierárquico com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), verificaram que a escolaridade da mãe e a educação média do professor têm um efeito positivo na probabilidade de progressão escolar na 1ª série. No entanto, a partir da análise dos componentes aleatórios

do modelo, nota-se que a educação média do professor gera um efeito negativo na promoção através da escolaridade da mãe. Conclui-se que a escolaridade do professor (considerada uma *proxy* para a política de qualidade educacional) seria um substituto para a escolaridade da mãe, sendo que professores mais qualificados promoveriam a melhora do desempenho do aluno e a redução na desigualdade educacional.

Leon e Menezes-Filho (2002) desenvolveram um modelo para estudar reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil, para os ensinos fundamental e médio, com dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, considerando o período de 1984 a 1997. Os principais resultados indicam perda de importância das variáveis familiares ao longo do tempo, principalmente nas séries mais avançadas.

Já Ferrão, Beltrão e Santos (2002) aplicaram modelos hierárquicos para os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 1999, referentes à 4ª série do ensino fundamental, para a região Sudeste, com o objetivo de avaliar o efeito de políticas de não repetência. Os resultados sugerem que o desempenho acadêmico dos estudantes com idade superior à adequada para a série frequentada é inferior ao dos alunos em idade adequada e, em algumas escolas, a proficiência é mais penalizada.

Riani (2005) avaliou a probabilidade de frequentar a escola na idade adequada e a probabilidade de progressão por série, utilizando modelos hierárquicos e espaciais para os ensinos fundamental e médio no Brasil. As análises da autora revelam que a educação da mãe é o fator associado mais relevante e que a trajetória escolar do estudante está fortemente relacionada à sua origem social, evidenciando a estratificação educacional existente no Brasil.

Com dados da Pnad de 1996, Honda (2006) observou que a educação dos pais é importante para reduzir o atraso escolar e que a renda familiar também exerce influência nesse aspecto. Por sua vez, Pontili e Kassouf (2007) analisaram o ensino fundamental, para os estados de São Paulo e Pernambuco. Os resultados sugerem que políticas voltadas para melhorar a escolaridade dos chefes de família e/ou a renda familiar podem reduzir o atraso e elevar a frequência

escolar. Já nas ações destinadas a melhorar a infraestrutura das escolas é preciso considerar as especificidades locais e a meta a ser atingida.

Do mesmo modo, Shirasu e Arraes (2015), utilizando um modelo logístico multinível para as escolas públicas do Ceará no período 2009 a 2011, analisaram a evasão e a repetência escolar no ensino médio. Os resultados indicam que as maiores chances de abandono ocorrem em virtude da repetência persistente, do desinteresse pelos estudos e do elevado atraso escolar.

Por fim, percebe-se que ainda há controvérsias nesse debate, principalmente pelo uso de diferentes bases de dados e pelo emprego de metodologias diversas, além da forma de tratamento das variáveis. Assim, espera-se com o presente estudo contribuir para as discussões acerca de um importante desafio para a educação brasileira, que é a elevada taxa de atraso escolar.

ANÁLISE DE DADOS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS

No Brasil, com base nos dados da Pnad, a proporção dos estudantes com atraso no ensino fundamental foi mais elevada entre os estudantes da rede pública (28,7% contra 7,9% da rede particular), homens (31,6%), residentes em área rural (40%) e negros (31,4%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2016).

Analisando a trajetória dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, em Minas Gerais (Tabela 1), observa-se que, na rede estadual, em 2013, 99% dos estudantes matriculados foram aprovados, 0,4% foram reprovados e 0,6% deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo. Já para a rede municipal, os resultados foram inferiores, cujos índices corresponderam a 95% de aprovação, 3,6% de reprovação e 0,5% de abandono da escola. Em 2014, os resultados foram bastante similares, com 99% e 96,1% dos estudantes aprovados, respectivamente, nas redes estadual e municipal. Esses valores podem ser justificados pela adoção de sistemas de progressão continuada nos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais.

TABELA 1 - Trajetória dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, Minas Gerais

TAXA	2013		2014	
	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
Aprovação	99,0	95,9	99,0	96,1
Reprovação	0,4	3,6	0,5	3,4
Abandono	0,6	0,5	0,5	0,5
Distorção idade-série	9,5	18,9	7,0	15,6

² Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

Fonte: InepData, 2016.²

³ Por trás desse conceito estão diferentes aspectos da educação, como a idade de ingresso na escola, taxa de reprovação e abandono.

A taxa de distorção idade-série (uma medida de atraso escolar) é obtida por meio do cálculo da porcentagem de estudantes que estão com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série. Em Minas Gerais, essa taxa é de 7% para os alunos do 5º ano da rede estadual e 15,6% para os da rede municipal, em 2014.³ Assim, mesmo diante das melhorias observadas, as taxas de conclusão do ensino fundamental na idade adequada não são tão favoráveis. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), menos da metade dos jovens com 15 anos havia concluído o ensino fundamental em 2013 e 20% das pessoas com 18 anos ainda não tinham o diploma desse nível de ensino.

A taxa de frequência escolar bruta no país, em 2015, atingiu 98,6% entre as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, um reflexo da intensificação da expansão da educação básica. No entanto, quanto às pessoas de 15 a 17 anos, essa taxa ficou em 85%, progredindo lentamente (crescimento de apenas 3,4 pontos percentuais em relação a 2005) devido à dificuldade de garantir educação básica obrigatória para essa faixa etária. A despeito das políticas de correção de fluxo praticadas, o país ainda apresenta altas taxas de repetência quando comparado aos países da América Latina com níveis elevados para os jovens de 15 anos, que são referência para a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment – Pisa). Esse resultado leva o país a um desempenho inferior em relação a outras nações (IBGE, 2016). No entanto, destaca-se que somente a frequência escolar não indica o progresso

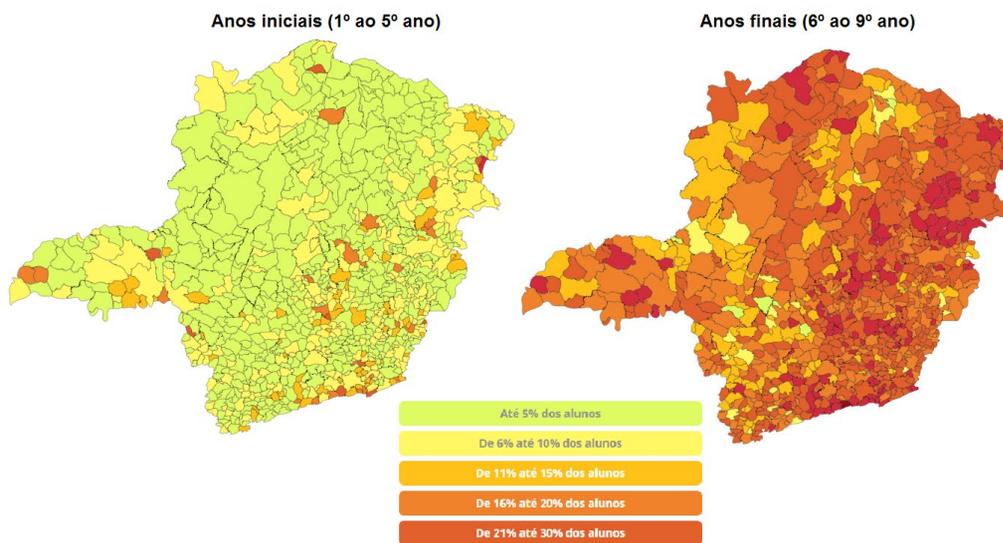
dos alunos na escola, pois são várias as razões que afetam negativamente o desenvolvimento do aluno e podem causar atraso durante o percurso escolar.

A Figura 1 mostra dados mais recentes da distorção idade-série para Minas Gerais. Observa-se que, em 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), grande parte dos alunos estava na idade adequada para a série, com uma taxa de distorção idade-série, incluindo escolas públicas, privadas, da área urbana e rural, em torno de 5%. No entanto, para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), essa taxa foi de 21%, sendo pouquíssimos os municípios (dentre os 853 existentes no estado) com taxa de até 5%, havendo casos em que mais da metade dos estudantes encontrava-se em atraso escolar.

Assim, quanto mais elevada a idade, maior é o custo de oportunidade de se estar na escola (VASCONCELLOS, 2005). Os dados apresentados revelam altas taxas de reprovação e abandono escolar de estudantes que ainda estão em idade em que a educação básica é obrigatória, principalmente para aqueles com menores condições econômicas, elevando-se, dessa forma, as desigualdades educacionais.

4 Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 09 set. 2016.

FIGURA 1 - Distorção idade-série no ensino fundamental, Minas Gerais (2015)



Fonte: Inep (2015). Organizado por QEDU.⁴

O MODELO LOGÍSTICO HIERÁRQUICO

A variável resposta (Y) que representa o atraso escolar é uma *dummy*, a qual assume valores 0 ou 1. Nesse caso, a abordagem linear não é adequada porque o termo de erro do nível 1 não segue os pressupostos de normalidade e homogeneidade, uma vez que o valor predito é considerado em termos de probabilidade de ocorrência de um evento.⁵ O erro do nível 1 assumirá um determinado valor quando a variável dependente for igual a um, e outro valor quando ela for igual a zero (RIANI, 2005).

⁵ Neste trabalho, a estratégia empírica considera a estrutura hierárquica existente nos dados educacionais (por exemplo, alunos, turmas, escolas). Ao tratar variáveis em diferentes níveis, o modelo de regressão clássico pode não ser o mais apropriado, por não levar em conta a presença de correlação entre indivíduos relacionados em um mesmo nível de agregação (LAROS; MARCIANO, 2008).

No presente caso, por exemplo, esse problema seria representado pela correlação entre alunos de uma mesma escola. Assim, a abordagem multinível é preferível à linear por considerar os diversos níveis de agregação, corrigindo os erros-padrão, testes de hipóteses e intervalos de confiança, além do risco que há de se perder a importância dos efeitos de grupo e efeitos aleatórios dos parâmetros ao utilizar o enfoque tradicional.

Assim, no modelo logístico multinível padrão, as observações em y são aleatórias e independentes, com distribuição Bernoulli, estando condicionadas a um vetor de efeitos aleatórios. A modelagem usual para o caso de respostas binárias utiliza uma função *logit* (MCMAHON; POUGET; TORTU, 2006; FIELDING; GOLDSTEIN, 2006), conforme equação abaixo:

$$\text{logit}(p_{ij}) = \log\left(\frac{p_{ij}}{1 - p_{ij}}\right) = \eta_{ij} \quad (1)$$

Onde: p_{ij} é a probabilidade de ocorrência do evento, para o indivíduo i no grupo j ; e η_{ij} é o logaritmo das chances de ocorrência do evento.

Neste trabalho, optou-se por um modelo de dois níveis no contexto de atraso escolar. Têm-se, portanto, estudantes (i) que podem estar com dois anos ou mais além da idade adequada para a série ($y_{ij} = 1$) ou com idade regular ($y_{ij} = 0$), provenientes de escolas (j). O interesse está na probabilidade de o aluno se encontrar em atraso escolar. Destaca-se que essa probabilidade variará entre os alunos, dependendo dos valores de um conjunto de variáveis explicativas e do efeito da escola. Observa-se que o logaritmo das probabilidades de atraso é definido como a razão entre a probabilidade de atraso e a probabilidade de não atraso. O modelo logístico no nível 1 assume a seguinte forma:

$$\eta_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}x_{ij} \quad (2)$$

Onde: β_{0j} representa o valor de η_{ij} quando a variável independente assume o valor zero; e β_{1j} é a inclinação da η_{ij} em x_{ij} para a escola j .

Note-se que o termo de erro é omitido pelo modelo, visto que sua variância decorre diretamente da probabilidade de sucesso (segue uma distribuição binomial), a qual é assumida como fixa na transformação das chances de sucesso. Assim, não há um parâmetro de variância separado (FIELDING; GOLDSTEIN, 2006). Com isso, a formulação padrão do índice de correlação intraclasse pode não ser válida nesse caso (MCMAHON; POUGET; TORTU, 2006). Shirasu e Arraes (2015) sugerem utilizar o cálculo do Coeficiente de Partição da Variância (CPV), que é igual ao índice de correlação intraclasse em um modelo multinível simples, considerando a variância residual do nível 1 como $\sigma_{\epsilon}^2 = \frac{\pi^2}{3} = 3,29$ em virtude da modelagem logística adotada. Expandindo o modelo para o nível 2, tem-se que:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + u_{0j} \quad (3)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (4)$$

Em que: γ_{00} é o valor médio do intercepto; γ_{01} é a inclinação das variáveis explicativas z_j ; u_{0j} representa os efeitos aleatórios do nível 2; e γ_{10} corresponde ao efeito fixo entre os grupos.

Nesse caso, tem-se que, no primeiro nível, é definido um modelo *logit* usual para cada contexto (escola), permitindo que os coeficientes individuais variem ao longo das escolas. Substituindo as equações de nível 2 no modelo de nível 1, obtém-se a equação geral (5). Assim, nesse modelo, u_{0j} representa o único efeito aleatório (considerado na literatura o efeito-escola), sendo que os demais termos da equação são fixos.

$$\eta_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}z_j + \gamma_{10}x_{ij} + u_{0j} \quad (5)$$

Por fim, no uso desses modelos, comumente, utilizam-se transformações para se chegar a um estimador linear. E, no caso do modelo hierárquico, é a partir desse estimador linear que as estruturas multiníveis se manifestam por meio de efeitos aleatórios (FIELDING; GOLDSTEIN, 2006). Na maioria das

vezes, emprega-se a função inversa para o *logit* por meio da transformação exponencial (HOX, 2010).

VARIÁVEIS UTILIZADAS

Os quadros 1 e 2 apresentam a descrição das variáveis que entraram no modelo *logit*, conforme elenco reunido a partir da revisão da literatura e da disponibilidade na base de dados. Em resumo, as variáveis escolhidas para compor o modelo no nível do aluno (Quadro 1) foram gênero, cor, condição em relação ao trabalho, mora com os pais, escolaridade da mãe, tempo de lazer, realização de dever, nível socioeconômico (NSE) e nível de capital social (NCS) da família. No nível da escola (Quadro 2), as variáveis relacionadas ao contexto escolar para explicar o atraso escolar foram: esfera administrativa, localização, número de matrículas, índice de conservação da escola (ICE), índice de posse de equipamentos da escola (IPE), proficiência média, adoção de ciclo de progressão, forma de composição das turmas, programa de redução de abandono, proporção de professores com curso superior e macrorregião.⁶

⁶ As variáveis NSE, NCS, ICE e IPE são índices construídos a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI), um método que fornece indicadores capazes de discriminar melhor os indivíduos ao extrair mais informações dos dados. O escore obtido foi construído com base em um modelo de respostas graduadas, considerando uma série de itens dos questionários da Prova Brasil. O *software* usado para a elaboração dos escores foi o R Core Team (2017), sendo o processo de estimação o método de máxima verossimilhança.

Há diferenças na organização do ensino entre as redes municipais e estaduais. No ensino fundamental, algumas escolas estaduais adotam dois ciclos de alfabetização: um inicial, de três anos; e um ciclo complementar, com duração de dois anos. Cabe aos municípios a decisão sobre a forma de organização do sistema de ensino em relação à quantidade de ciclos e sua duração (RIANI; SILVA; SOARES, 2012). A inclusão da variável relativa aos ciclos decorre da adoção desse sistema que impede a retenção de alunos em determinadas séries (OLIVEIRA; SOARES, 2012), o que, provavelmente, tem relação com a probabilidade de o estudante estar em idade adequada para a série.

QUADRO 1 - Variáveis explicativas no nível do aluno

VARIÁVEL		DESCRIÇÃO
DEPENDENTE (RESPOSTA)		
Atraso escolar		Assume o valor "1" se o estudante tem dois anos ou mais de diferença da idade adequada para a série que frequenta e "0" para o caso contrário.
EXPLICATIVA NO NÍVEL DO ALUNO		
Homem		Assume o valor "1" se o aluno é do sexo masculino e "0" para o sexo feminino.
Branco		Igual a "1" se o aluno é branco e "0" para pardo, preto, amarelo, indígena e não sabe.
Mora com mãe e pai		Assume o valor "1" se o aluno mora com a mãe e o pai e "0" só com a mãe, só com o pai ou com outra pessoa responsável.
Escaridade da mãe (categoria base: não estudou)	4ª série/5º ano do EF completa/o	Assume o valor "1" se a mãe do aluno completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano e "0" caso contrário.
	EF completo	Assume o valor "1" se a mãe do aluno completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o ensino médio e "0" caso contrário.
	EM completo	Assume o valor "1" se a mãe do aluno completou o ensino médio, mas não completou a faculdade e "0" caso contrário.
	Superior completo	Assume o valor "1" se a mãe do aluno completou a faculdade e "0" caso contrário.
Trabalho doméstico		Assume o valor "1" se o aluno exerce algum trabalho doméstico e "0" caso contrário.
Trabalha fora		Assume o valor "1" se o aluno exerce algum trabalho fora de casa (recebendo ou não um salário) e "0" caso contrário.
Tempo de lazer		Número médio de horas gastas, em dias de aula, assistindo televisão, navegando na internet ou com jogos eletrônicos.
Dever de casa		Assume o valor "1" se o aluno faz o dever de casa sempre ou quase sempre e "0" caso contrário.
Nível socioeconômico do aluno (NSE)		Obtido pela aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) com respostas graduais, a partir dos seguintes itens do questionário do aluno: televisão; rádio; DVD; geladeira; geladeira duplex; freezer; máquina; carro; banheiro; empregada; escolaridade da mãe e do pai.
Nível de capital social do aluno (NCS)		Obtido pela aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) com respostas graduais, a partir dos seguintes itens do questionário: frequência com que os responsáveis vão às reuniões; pais incentivam a estudar; pais incentivam a fazer o dever de casa; pais incentivam a ler; pais incentivam a não faltar; se há diálogo sobre o que acontece na escola.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

Inclui-se no modelo uma variável que descreve o critério utilizado para a formação das turmas na escola, qual seja, se segue a homogeneidade ou heterogeneidade quanto à idade e ao rendimento. Um meio encontrado pelos gestores educacionais para tentar controlar variáveis do contexto escolar foi atuar na forma de composição das turmas, já que tal composição pode levar a diferenças em termos de rendimento. Espera-se, por exemplo, que a formação de turmas com estudantes de diferentes situações econômicas melhore o rendimento dos alunos menos privilegiados, mas há incertezas

quanto ao verdadeiro efeito no desempenho médio do grupo (SOARES, 2002). Foram incluídas, também, as macrorregiões do estado como variáveis de controle das diferenças culturais e regionais (PONTILI; KASSOUF, 2007).

QUADRO 2 - Variáveis explicativas no nível da escola

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	
EXPLICATIVA NO NÍVEL DA ESCOLA		
Municipal	Igual a "1" se a escola pertence à rede municipal e "0" caso contrário.	
Urbana	Igual a "1" se a escola está localizada na área urbana e "0" para rural.	
Matrículas 5º ano	Número de alunos matriculados no 5º ano, conforme o Censo 2013.	
Índice de posse de equipamentos da escola (IPE)	Obtido pela aplicação da TRI com respostas graduais, a partir dos seguintes itens: computador, copiadora, impressora, projetor de <i>slides</i> e televisão.	
Índice de conservação da escola (ICE)	Obtido pela aplicação da TRI com respostas graduais, a partir dos seguintes itens: telhado; paredes; piso; entradas do prédio; pátio; corredores; salas de aula; portas; janelas; banheiros; cozinha; instalações hidráulicas; instalações elétricas.	
Proficiência média	Proficiência média da escola obtida na prova de Português e Matemática.	
Adota ciclo [1]	Assume o valor "1" se a escola organiza o ensino fundamental em ciclos e "0" caso contrário.	
Formação de turmas heterogêneas	Assume o valor "1" se a escola, no processo de formação de turmas, opta pela heterogeneidade quanto à idade e rendimento e "0" caso contrário.	
Há programa de redução de abandono	Assume o valor "1" se a escola adota algum programa para reduzir taxas de abandono/evasão e "0" caso contrário.	
Proporção de professores com curso superior	Proporção de professores com curso superior na escola.	
Macrorregiões (categoria base: norte).	Alto Paranaíba	Assume o valor "1" se a escola está localizada na região e "0" caso contrário (categoria base: norte).
	Central	
	Centro-Oeste	
	Jequitinhonha e Mucuri	
	Zona da Mata	
	Noroeste	
	Rio Doce	
	Sul	
Triângulo		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

[1] As informações para esta variável foram extraídas dos microdados do Censo Escolar de 2013.

As variáveis foram centradas na grande média. Para o modelo logístico multinível, essa transformação tem como vantagem a estimativa da probabilidade de atraso prevista

no valor médio das variáveis independentes somente pelo intercepto, visto que, na média, os valores das variáveis explicativas são iguais a zero (RIOS-NETO; CEZAR; RIANI, 2002).

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

As tabelas 2 a 5 trazem as estatísticas descritivas – média, desvio-padrão, valor máximo e mínimo e coeficiente de variação (CV) das características dos alunos e das escolas que compõem a amostra final no 5º e 9º ano,⁷ para o estado de Minas Gerais. Para não tornar exaustiva a leitura, optou-se pela discussão apenas das informações para o 9º ano.

De acordo com os dados da Tabela 3, em média, 16% dos estudantes do 9º ano estavam com idade diferente da recomendada para a série, em 2013. Observa-se que cerca de 47% dos alunos são meninos e, em relação à cor, aproximadamente 31% dos estudantes se declararam brancos. No que diz respeito à escolaridade materna, em média, 26% tinham até a 4ª série do fundamental completa, 17% tinham ensino fundamental completo, 26% concluíram o ensino médio e 12% tinham superior completo. Nota-se que 69% dos alunos moravam com os pais e grande parte deles (82%, em média) realizava tarefas domésticas e 19% trabalhavam fora de casa.

O tempo gasto pelos alunos, em média, com TV, internet ou jogos eletrônicos, para a amostra, foi de 2,73 horas, com desvio-padrão de 1,24 hora. Na amostra, 61% dos alunos afirmaram que faziam as tarefas, tanto de Português como de Matemática, na maior parte das vezes. Em média, os estudantes possuíam um NSE de 0,04, com um coeficiente de variação de 23,37, indicando uma elevada variabilidade dos dados em relação à média e uma alta heterogeneidade da condição socioeconômica dos discentes. A média do NCS foi de -0,08, com coeficiente de variação de 7,81, mostrando bastante heterogeneidade quanto ao nível de participação e atenção dos pais na vida escolar dos seus filhos.

⁷ Os dados da Prova Brasil 2013 foram filtrados para os alunos de Minas Gerais, matriculados no 5º ano do ensino fundamental (ou no 9º ano para o segundo caso), que preencheram a prova, preencheram o questionário, estavam em concordância com o Censo Escolar e que pertenciam à rede municipal ou estadual de ensino.

TABELA 2 - Estatísticas descritivas no nível do aluno, 5º ano, Minas Gerais (1)

VARIÁVEL		5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
		MÉDIA	D. PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	CV
Atraso escolar		0,11	-	0	1	-
Homem		0,50	-	0	1	-
Branco		0,30	-	0	1	-
Mora com mãe e pai		0,71	-	0	1	-
Escolaridade da mãe (categoria base: não estudou)	4ª série do ensino fundamental	0,22	-	0	1	-
	Ensino fundamental completo	0,17	-	0	1	-
	Ensino médio completo	0,24	-	0	1	-
	Superior completo	0,20	-	0	1	-
Trabalho doméstico		0,80	-	0	1	-
Trabalho fora		0,12	-	0	1	-
Tempo de lazer		2,34	1,24	0	4	0,53
Dever de Matemática		0,85	-	0	1	-
Dever de Português		0,83	-	0	1	-
Nível socioeconômico		0,31	0,87	-3,18	4,43	2,81
Nível de capital social		-0,04	0,57	-2,76	0,32	-14,3
Observações (alunos do 5º ano do EF)		35.787				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

(1) Para as variáveis binárias entende-se a média como a proporção de sucesso, isto é, a proporção da variável *dummy* quando ela é igual a 1.

TABELA 3 - Estatísticas descritivas no nível do aluno, 9º ano, Minas Gerais

VARIÁVEL		9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
		MÉDIA	D. PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	CV
Atraso escolar		0,16	-	0	1	-
Homem		0,47	-	0	1	-
Branco		0,31	-	0	1	-
Mora com mãe e pai		0,69	-	0	1	-
Escolaridade da mãe (categoria base: não estudou)	4ª série do ensino fundamental	0,26	-	0	1	-
	Ensino fundamental completo	0,17	-	0	1	-
	Ensino médio completo	0,26	-	0	1	-
	Superior completo	0,12	-	0	1	-
Trabalho doméstico		0,82	-	0	1	-
Trabalho fora		0,19	-	0	1	-
Tempo de lazer		2,73	1,24	0	4	0,45
Dever de Matemática		0,61	-	0	1	-
Dever de Português		0,61	-	0	1	-
Nível socioeconômico		0,04	0,88	-3,73	5,05	23,37
Nível de capital social		-0,08	0,66	-2,80	0,43	-7,81
Observações (alunos do 9º ano do EF)		54.624				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

TABELA 4 - Estatísticas descritivas no nível da escola, 5º ano, Minas Gerais

VARIÁVEL	ESCOLAS COM 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL					
	MÉDIA	D. PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	CV	
Municipal	0,63	-	0	1	-	
Urbana	0,93	-	0	1	-	
Matrículas	62,88	34,73	20	269	0,55	
Índice de posse de equipamentos da escola	0,06	0,73	-3,1	0,78	11,63	
Índice de conservação da escola	-0,07	0,83	-2,8	0,97	-11,96	
Proficiência média	223,75	21,84	155,21	314,97	0,1	
Adota ciclo	0,81	-	0	1	-	
Formação de turmas heterogêneas	0,46	-	0	1	-	
Há programa de redução de abandono	0,71	-	0	1	-	
Proporção de professores com curso superior	0,94	-	0	1	-	
Macrorregiões (categoria base: norte)	Alto Paranaíba	0,04	-	0	1	-
	Central	0,31	-	0	1	-
	Centro-Oeste	0,06	-	0	1	-
	Jequitinhonha e Mucuri	0,06	-	0	1	-
	Zona da Mata	0,12	-	0	1	-
	Noroeste	0,02	-	0	1	-
	Norte	0,08	-	0	1	-
	Rio Doce	0,10	-	0	1	-
	Sul	0,13	-	0	1	-
Triângulo	0,07	-	0	1	-	
Observações (escolas com 5º ano do EF)	2.278					

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

A Tabela 5 traz as estatísticas descritivas das variáveis relativas à escola para o 9º ano. Na amostra, 33% das escolas são da rede municipal e a maior parte está localizada na área urbana (93%). A média de matrículas no 9º ano foi de 70,55 alunos, mas as escolas diferem quanto a esse aspecto (coeficiente de variação de 0,61).

No que diz respeito ao ICE, observam-se média de -0,19 e desvio-padrão de 0,83, sugerindo que há uma volatilidade das condições de conservação da infraestrutura entre as escolas. O IPE alcançou uma média de -0,003 e um elevado coeficiente de variação de 235,25, sinalizando a presença de heterogeneidade entre as escolas quanto à condição de conservação dos equipamentos. O valor médio da proficiência média de Português e Matemática foi de 259,56 pontos, com desvio-padrão de 18,50

pontos. O baixo valor encontrado para o coeficiente de variação (0,07) sugere que as escolas são homogêneas em termos da proficiência média obtida pelos seus estudantes nas duas disciplinas.

TABELA 5 - Estatísticas descritivas no nível da escola, 9º ano, Minas Gerais

VARIÁVEL		ESCOLAS COM 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
		MÉDIA	D. PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO	CV
Municipal		0,33	-	0	1	-
Urbana		0,93	-	0	1	-
Matrículas		70,55	43,07	20	356	0,61
Índice de posse de equipamentos da escola		0,00	0,74	-3,10	0,78	-235,25
Índice de conservação da escola		-0,19	0,83	-2,80	0,97	-4,46
Proficiência média		259,56	18,50	192,50	317,67	0,07
Adota ciclo		0,88	-	0	1	-
Formação de turmas heterogêneas		0,43	-	0	1	-
Há programa de redução de abandono		0,89	-	0	1	-
Proporção de professores com curso superior		0,97	-	0	1	-
Macrorregiões	Alto Paranaíba	0,04	-	0	1	-
	Central	0,31	-	0	1	-
	Centro-Oeste	0,05	-	0	1	-
	Jequitinhonha e Mucuri	0,06	-	0	1	-
	Zona da Mata	0,12	-	0	1	-
	Noroeste	0,02	-	0	1	-
	Norte	0,10	-	0	1	-
	Rio Doce	0,10	-	0	1	-
	Sul	0,13	-	0	1	-
	Triângulo	0,07	-	0	1	-
Observações (escolas com o 9º ano do EF)		1.793				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

Na amostra, em média, 88% das escolas organizam o ensino fundamental em ciclos. Nota-se que, para a composição das turmas, em média, 43% das escolas adotam a opção pela heterogeneidade quanto à idade e ao rendimento. De outro lado, grande parte das escolas (89%) tem algum programa de redução de taxas de abandono. Observa-se, ainda, que a maioria dos professores possui ensino superior (97%).

Por fim, em termos regionais, percebe-se que a maior parte das escolas localiza-se na região central do estado,

abrangendo a Região Metropolitana de Belo Horizonte, que reúne o maior número de municípios.

RESULTADOS DO MODELO HIERÁRQUICO PARA O ATRASO ESCOLAR

A Tabela 6 mostra os resultados do modelo nulo para a probabilidade de atraso escolar em Minas Gerais. Foram estimados modelos para os dados da Prova Brasil, dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, na tentativa de identificar se existem diferenças entre os fatores associados ao atraso escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O programa utilizado nas estimações foi o Stata 14.0.

TABELA 6 – Modelo nulo

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS	5º EF			9º EF		
	ESTIMATIVA	EP	P-VALOR	ESTIMATIVA	EP	P-VALOR
EFEITO FIXO						
Intercepto (γ_{00})	-2,33	0,003	0,000	-1,71	0,02	0,000
EFEITO ALEATÓRIO	VARIÂNCIA	EP	RAZÃO-T	VARIÂNCIA	EP	RAZÃO-T
Variância do intercepto (σ_{u0}^2)	0,787	0,06	13,1	0,42	0,02	21,0
CPV	0,1929			0,1132		
Deviance M1	23.878,49			47.074,31		
Número de parâmetros	2			2		
Número de observações	35.787			54.624		
Número de grupos	2.278			1.793		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

Ao exponenciar a estimativa do coeficiente de regressão, tem-se a razão de chances (*odds ratio* – OR), que representa como as chances de atraso se modificam quando se passa entre as diferentes categorias de um fator. Assim, para cada coeficiente das variáveis explicativas na regressão logística, a OR indica a diferença percentual nas chances de estar em atraso quando a variável independente aumenta em uma unidade, mantendo-se as demais variáveis constantes (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013).

Quando a razão de chance for inferior a 1, a variável explicativa reduz a probabilidade de o evento ocorrer e, quando for superior a 1, aumenta-se a possibilidade de ocorrência

do evento, ou seja, essa razão quantifica como cada variável explicativa relaciona-se com as probabilidades de cada valor de resposta da variável dependente.

Interpretando os resultados do modelo nulo (Tabela 6), verifica-se que a estimativa do intercepto (na terceira linha/segunda e quinta colunas) indica que as chances de o aluno ter dois anos ou mais da idade adequada em relação à média das escolas ($u_{0j} = 0$) são de 0,10, no 5º ano, e de 0,18, no 9º ano. A variância do intercepto em log de chances do atraso é 0,787, com erro padrão de 0,06. Segundo o teste t, essa variância é estatisticamente significativa, mostrando que há diferenças entre as escolas em termos da probabilidade de atraso. Já o coeficiente de partição da variância (CPV) revela que cerca de 19% e 11% da variabilidade na probabilidade de atraso escolar ocorre devido às características escolares, respectivamente, no 5º e 9º anos, demonstrando a necessidade da modelagem hierárquica.

A Tabela 7 apresenta os resultados do modelo logístico hierárquico para a probabilidade de atraso escolar. Observa-se que, para a variável que indica o sexo do aluno, encontrou-se a razão de chance para o estudante que se declarou homem igual a 1,74. Esse valor indica que a chance de os meninos estarem em atraso é 74% maior do que as meninas, no caso do 5º ano do ensino fundamental, mantidas constantes as demais variáveis. Para o 9º ano, a chance de estar em atraso é 60% maior para os meninos. Esse resultado está em consonância com a literatura, que tem encontrado diferenças em termos de gênero na trajetória escolar.

A probabilidade de atraso entre os alunos que se declararam brancos é menor do que para aqueles que se declararam pretos, pardos, amarelos e índios, em ambas as séries. Nota-se que a razão de chances de atraso para brancos é 16% menor do que para não brancos, no 9º ano, e 23%, no 5º ano, refletindo a presença de desigualdades associadas à cor nas escolas.

Os resultados do modelo sugerem que alunos que moram com uma família tradicional, formada por pai e mãe, têm probabilidade menor de estarem em atraso escolar. Nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, a chance

de os alunos que residem com pai e mãe apresentarem atraso é 44% menor do que a dos estudantes que não moram com o pai e a mãe. Espera-se, portanto, que famílias formadas por pai, mãe e filhos exibam condições de socialização mais favoráveis aos jovens (SILVA; HASENBALG, 2002).

A educação da mãe, tida como uma referência do capital cultural familiar, é um fator importante para que os estudantes frequentem a escola na idade correta. Tomando-se como referência a categoria-base “mãe não estudou”, observa-se que, quanto mais escolarizada é a mãe, menor se torna a probabilidade de atraso escolar do filho, sendo esse efeito maior para o 5º do que para o 9º ano, o que pode ser indicativo da maior influência materna nas decisões escolares das crianças nos anos iniciais de ensino.

TABELA 7 – Modelo logístico hierárquico para a probabilidade de atraso

VARIÁVEIS EXPLICATIVAS		5º EF			9º EF		
EFEITO FIXO		ESTIMATIVA	P-VALOR	O.R.	ESTIMATIVA	P-VALOR	O.R.
Intercepto		-2,630	0,000	0,07	-1,947	0,000	0,14
ALUNO							
Homem		0,056	0,000	1,74	0,468	0,000	1,60
Branco		-0,026	0,000	0,77	-0,178	0,000	0,84
Mora com mãe e pai		-0,059	0,000	0,56	-0,442	0,000	0,64
Escolaridade da mãe (categoria base= não estudou)	Até 4ª série do EF	-0,025	0,000	0,78	-0,516	0,000	0,60
	EF completo	-0,050	0,000	0,61	-0,719	0,000	0,49
	EM completo	-1,125	0,000	0,32	-0,976	0,000	0,38
	Superior completo	-1,153	0,000	0,32	-1,140	0,000	0,32
Trabalho doméstico		0,002	0,619	1,02	-0,070	0,036	0,93
Trabalho fora de casa		0,071	0,000	2,03	0,638	0,000	1,89
Tempo de lazer		-0,005	0,001	0,95	-0,173	0,000	0,84
Dever de Matemática		-0,028	0,000	0,75	-0,322	0,000	0,72
Dever de Português		-0,024	0,000	0,79	-0,165	0,000	0,85
NSE		-0,006	0,048	0,94	-0,022	0,240	0,98
NCS		-0,020	0,000	0,82	-0,155	0,000	0,86
ESCOLA							
Municipal		0,064	0,000	1,89	-0,130	0,009	0,88
Urbana		-0,007	0,596	0,94	-0,181	0,039	0,83
Matriculas		0,000	0,973	1,00	-0,001	0,182	1,00
ICE		0,001	0,742	1,01	0,026	0,302	1,03
IPE		-0,001	0,892	0,99	-0,029	0,312	0,97
Proficiência média		-0,001	0,000	0,99	-0,009	0,000	0,99
Adota ciclo		-0,040	0,000	0,67	-0,322	0,000	0,72
Formação de turmas heterogêneas		0,011	0,027	1,12	0,147	0,000	1,16
Há programa de redução de abandono		0,013	0,027	1,13	-0,018	0,778	0,98
Prop. Professor com curso superior		0,002	0,832	1,02	-0,018	0,885	0,98
Macrorregiões (categoria base= Norte)	Alto Paranaíba	0,067	0,000	1,95	0,282	0,014	1,33
	Central	0,041	0,000	1,51	0,550	0,000	1,73
	Centro-Oeste	0,035	0,024	1,42	0,170	0,160	1,18
	Jequitinhonha e Mucuri	0,058	0,000	1,79	0,489	0,000	1,63
	Zona da Mata	0,078	0,000	2,18	0,611	0,000	1,84
	Noroeste	0,034	0,093	1,40	0,028	0,863	1,03
	Rio Doce	0,037	0,004	1,45	0,482	0,000	1,62
	Sul	0,065	0,000	1,91	0,383	0,000	1,47
Triângulo	0,063	0,000	1,89	0,282	0,006	1,33	
EFEITO ALEATÓRIO		VARIÂNCIA	E. P.	RAZÃO-T	VARIÂNCIA	E. P.	RAZÃO-T
Intercepto (σ_{u0}^2)		0,383	0,039	9,94	0,308	0,023	13,19
NSE		0,082	0,028	2,93	0,046	0,013	3,59
CPV		0,106			0,086		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil/Inep 2013.

Os resultados do modelo para o 5º ano mostram que, em comparação aos alunos com mães que não estudaram ou não completaram o primeiro ciclo do ensino fundamental (categoria-base), a probabilidade de atraso é, em média: 22% menor para estudantes com mães que cursaram até a 4ª série; 39% menor para aqueles com mães que completaram o ensino fundamental; e 68% menor para alunos com mães que concluíram o ensino médio e para aqueles com mães que possuem curso superior completo. Rios-Neto, Cezar e Riani (2002), em suas conclusões, sugerem que, nas séries iniciais e nos locais com maior proporção de mães com baixa escolaridade, deveriam ser alocados os melhores professores com a finalidade de melhorar a equidade da educação nessas regiões.

A variável relativa ao trabalho doméstico não teve significância estatística para alunos do 5º ano, mas foi significativa para os do 9º ano. Nesse último caso, observa-se que as chances de atraso são 7% menores para alunos que realizam tarefas domésticas. Para o 5º ano, o trabalho fora de casa, remunerado ou não, aumenta a probabilidade de atraso escolar em duas vezes mais do que para os alunos que não trabalham fora. Para o 9º ano, esse valor é estimado em 1,89. Desse modo, estudantes que trabalham fora de casa têm menor chance de avançar nos estudos se comparados aos que não trabalham (LEON; MENEZES-FILHO, 2002).

O tempo despendido em lazer, seja assistindo à televisão, navegando na internet ou com jogos eletrônicos, reduz as chances de atraso em 5%, no 5º ano, e 16%, no 9º ano. A realização de dever de casa pelo aluno é vista como um indicador do interesse ou motivação pelos estudos. Por isso, incluiu-se no modelo a variável que capta se o aluno realiza ou não as lições de casa, nas duas disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Como esperado, os estudantes que afirmaram fazer dever de casa têm chances menores de estarem em atraso escolar. Em relação à Matemática, as chances de atraso escolar do aluno que afirmou fazer o dever de casa são 25% (28%) menores no 5º ano (9º ano). No caso de Língua Portuguesa, as chances de atraso escolar são 21% (15%) menores no 5º ano (9º ano), em comparação com os estudantes que não fazem as tarefas. Portanto, o empenho em realizar o dever indica a

responsabilidade do discente com o aprendizado, o que pode reduzir a probabilidade de ele reprovar ou abandonar a escola, entre outros fatores que levam ao atraso nos estudos.

O NSE do aluno não foi estatisticamente significativo para explicar a probabilidade de atraso escolar em ambas as séries. Essa perda de significância está relacionada à inclusão do controle do contexto escolar no modelo. Por outro lado, o NCS, que representa a importância do interesse dos pais pela vida escolar de seus filhos, foi significativo, indicando que jovens com um NCS acima da média têm menores chances de ter dois anos a mais de diferença da idade adequada para a série que cursa. No 5º ano do ensino fundamental, a chance de estar em atraso é 18% menor para os estudantes com NCS acima da média escolar em comparação àqueles com um capital social familiar abaixo da média. Para o 9º ano, nesse caso, a chance de atraso foi 14% menor. Assim, a trajetória escolar está relacionada de forma direta com a postura dos pais que vão às reuniões, incentivam os estudos, a leitura, a realização de dever, marcam presença nas aulas e conversam sobre a escola. Esses resultados confirmam achados de outros estudos que analisaram a importância de um ambiente familiar favorável à educação como determinante no desempenho escolar (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; PALERMO; SILVA; NOVELLINO, 2014).

Passando à análise das variáveis relacionadas ao ambiente escolar, observam-se diferenças na chance de estar em atraso escolar, segundo a esfera administrativa da escola e as séries. Para o 5º ano, a probabilidade de um aluno de escola municipal estar atrasado é 89% maior, quando comparado a um discente de escola estadual. Já para o 9º ano, a chance de um aluno do ensino municipal estar em idade superior à adequada para a série é 12% menor, quando comparado aos estudantes da rede estadual.

Como esperado, a adoção de ciclos de progressão pela escola diminui a probabilidade de atraso escolar, visto que esse sistema impede a reprovação em determinadas séries. Para alunos do 5º ano que estudam em escolas que adotam a política de ciclos, a chance de estar em atraso escolar é reduzida em 33%. Já para os estudantes do 9º ano, a probabilidade

de atraso escolar é 28% menor nas escolas que adotam ciclos, quando comparadas àquelas que não adotam.

A variável que se refere à localização da escola buscou captar os diferenciais de atraso escolar entre escolas de zona urbana e rural, não sendo essa variável estatisticamente significativa para o 5º ano. Nota-se que, para o último ano do ensino fundamental, a localização da escola na área urbana reduz em 17% a chance de atraso escolar, em comparação com as escolas rurais. Isso pode estar relacionado a dificuldades de transporte, à precariedade da infraestrutura da escola, à carência de professores nessas áreas, ao trabalho dos jovens (custo de oportunidade de continuar estudando) na propriedade e, também, à falta de políticas educacionais específicas para a área rural.

A variável matrículas foi incluída para tentar captar o tamanho da escola e, com isso, controlar a heterogeneidade escolar. Para cada ano, utilizou-se o número de alunos matriculados na série. No entanto, no presente modelo, essa variável não apresentou significância estatística. Do mesmo modo, os indicadores de conservação (ICE) e de posse de equipamentos (IPE) também não foram estatisticamente significativos para explicar o atraso escolar.

Honda (2006) aponta que os dados do Saeb revelam que estudantes com defasagem idade-série apresentavam proficiências médias menores do que os estudantes sem atraso escolar, evidenciando a forte relação entre as duas variáveis. No trabalho de Paula (2017) também encontraram-se evidências de que os alunos em atraso escolar (tanto em Minas Gerais como no Ceará) têm seu desempenho penalizado na Prova Brasil. No caso cearense, nota-se ainda que a influência da diferença de dois anos ou mais na idade considerada adequada para a série é diferente entre as escolas. Assim, tentando verificar se há relação entre o desempenho individual do aluno e a probabilidade de ele estar com idade diferente da recomendada para a série, incluiu-se no modelo a nota média do aluno obtida nas provas de Matemática e Língua Portuguesa. Em ambas as séries, a razão de chances encontrada foi de 0,99, indicando que cada ponto adicional na proficiência média do estudante reduz a chance de

atraso, em média, em 1%. Assim, políticas que levem a melhorias no desempenho, principalmente, dos estudantes com menores notas podem ter impactos significativos na redução das taxas de atraso escolar.

A forma de composição das turmas foi incluída também para controle do contexto escolar. Observou-se que escolas que adotam o critério da heterogeneidade (quanto a idade e rendimento) na formação de turmas têm chances de atraso escolar maiores em 12% no 5º ano e 16% no 9º ano em relação àquelas que optam pela homogeneidade. Nesse caso, a influência dos pares na trajetória escolar parece ter consequências negativas, sinalizando que as escolas devem estar atentas para que a forma de composição das turmas não cause elevadas diferenças no rendimento.

Outra questão analisada foi em relação às ações da escola para reduzir a taxa de abandono. Os resultados mostraram que, nas escolas que adotam programas de redução das taxas de abandono, as chances de atraso escolar são 13% maiores do que naquelas que não adotam ou não apresentam esse problema para o 5º ano (no 9º ano, não houve significância estatística). O que pode explicar essa associação é que, possivelmente, tais ações levam à retenção de alunos com baixo desempenho que estão em atraso, ou porque onde se implementam essas ações já persista uma taxa muito elevada de evasão escolar.

Também foi incluída no modelo a proporção de professores com curso superior, com a finalidade de avaliar se a maior escolaridade do docente está relacionada com o atraso escolar. No entanto, essa variável não apresentou significância estatística, talvez porque grande parte da amostra seja composta por professores com ensino superior (97%).

Por fim, as *dummies* para região buscaram captar as diferenças regionais na probabilidade de atraso. A região norte de Minas Gerais foi escolhida como a categoria de base, pois apresentou a menor proporção de alunos com atraso escolar no banco de dados. No geral, observam-se diferenças regionais em termos da probabilidade de atraso escolar. Por exemplo, para o 5º ano, em comparação aos alunos residentes no norte de Minas, a probabilidade de estar em atraso

é superior em 1,95 vez para alunos do Alto Paranaíba, 1,51 vez para aqueles da região central do estado, 1,42 vez para os do centro-oeste, 1,79 vez para alunos de escolas do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, 2,18 vezes para os residentes na Zona da Mata, 1,45 vez para discentes do Rio Doce, 1,91 vez para alunos do Sul de Minas e 1,89 vez para aqueles do Triângulo Mineiro. Não teve significância estatística a *dummy* para a região noroeste do estado, em ambas as séries, e para o centro-oeste, no 9º ano.

Passando-se à análise dos efeitos aleatórios do modelo, ao considerar que o intercepto varia entre as escolas, assume-se que há um efeito diferenciado sobre a probabilidade do atraso escolar dependendo das características da escola. Dos resultados do modelo, pode-se considerar que o intercepto e o nível socioeconômico do estudante tenham efeitos aleatórios. Comparando as duas séries, nota-se que o efeito aleatório é maior para o 5º ano do ensino fundamental, tanto no intercepto como para o NSE. Portanto, a probabilidade média de um aluno estar em atraso escolar é diferenciada entre as escolas, assim como o NSE do aluno relaciona-se diferentemente com a probabilidade de ele frequentar a série na idade correta. Em outras palavras, os componentes de variância resumem, para cada estabelecimento de ensino, o modo com que a probabilidade de o aluno estar em atraso difere sistematicamente dos estudantes (com características similares) matriculados em outras escolas.

Da construção de intervalos de confiança, por exemplo, no caso do 5º ano, para o intercepto, tem-se que as chances de o aluno estar em atraso escolar em relação à média escolar são de 0,02, no limite inferior, e 0,24, no limite superior. Para o NSE, o intervalo de confiança mostra que cada ponto adicional no NSE acima da média reduz as chances de atraso em 43%, no limite inferior, e aumenta as chances de atraso em 74%, no limite superior.

Após realizado o controle do modelo por todas essas características apresentadas, o cálculo do CPV para o modelo final aponta que cerca de 11% e 9% da variabilidade na probabilidade de atraso escolar é explicada por fatores escolares, respectivamente, no 5º e 9º anos. Esse resultado sugere que

políticas de intervenção nas escolas podem ser importantes para reduzir as taxas de atraso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou aprofundar o conhecimento a respeito dos motivadores do atraso escolar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A partir da análise da relação entre as características dos estudantes e de fatores escolares sobre o atraso, notou-se que têm maiores chances de atraso alunos do sexo masculino, não brancos, que trabalham fora de casa, estudam em turmas heterogêneas e em escolas que adotam programas de redução de taxas de abandono.

Em contraste, as chances de estar em atraso escolar são menores para os estudantes que moram com os pais, têm mães mais escolarizadas, dispõem de tempo de lazer, fazem o dever de casa, têm pais que apoiam os estudos, estudam em escolas que adotam ciclos no ensino fundamental e naquelas que possuem níveis maiores na proficiência média em Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, há diferenças entre as regiões na probabilidade de atraso escolar.

Em termos de política, é importante oferecer uma visão sobre como analisar diferentes propostas para lidar com elevadas taxas de atraso escolar. Nota-se que o trabalho infantil duplica as chances de atraso escolar em comparação aos estudantes que não trabalham, mostrando quão prejudicial isso pode ser para a vida escolar desses jovens. Em relação à opção pela adoção de ciclos ou sistemas de progressão continuada pelas escolas, observou-se que ela reduz a probabilidade de atraso escolar, já que esse sistema evita a reprovação em algumas séries. No entanto, é preciso estar atento a que custos essas ações são positivas para a produção de um aprendizado de qualidade.

A utilização dos modelos multinível permitiu a análise do relacionamento mútuo do nível familiar e do nível escolar na probabilidade de o aluno estar em atraso escolar, sendo que as escolas constituem o lócus das intervenções por parte das políticas educacionais (RIOS-NETO; CEZAR; RIANI, 2002). Assim, espera-se que a presente análise contribua

para a discussão das causas do atraso escolar, destacando-se a relevância desses resultados para a melhoria da qualidade da educação pública em Minas Gerais, que ainda precisa superar alguns problemas persistentes, tais como as elevadas taxas de distorção idade-série e o abandono. Portanto, sugere-se que políticas destinadas à redução das taxas de atraso escolar, as quais levem em conta a importância dos fatores aqui apresentados (por exemplo, a escolaridade da mãe, o NCS da família, o trabalho infantil, o NSE, a composição das turmas, a forma de organização do ensino, entre outros), poderão contribuir para o entendimento e o combate aos fatores que provocam o atraso escolar no estado de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados Saeb*. Brasília, DF: Inep, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil*. Microdados, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Taxas de distorção idade-série*. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/distorcao_idade_serie/tdi_brasil_regioes_UFs_2015.zip>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 811-850, out./dez. 2009.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. O impacto de políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 495-513, dez. 2002.

FIELDING, A.; GOLDSTEIN, H. *Cross-classified and multiple membership structures in multilevel models: an introduction and review*. Birmingham: University of Birmingham, 2006. (Research Report, n. 791).

GOMES-NETO, J. B.; HANUSHEK, E. A. Causes and consequences of grade repetition: evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, Chicago, v. 43, n. 1, p. 117-148, Oct. 1994.

HONDA, K. M. *Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar*. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

HOX, J. *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. (Estudos & Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 36).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Educação. *Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise*, Brasília, DF, n. 22, p. 225-285, set. 2014.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. P. Análise multinível aplicada aos dados do NELS: 88. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 263-278, maio/ago. 2008.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002.

MCCMAHON, J. M.; POUGET, E. R.; TORTU, S. A guide for multilevel modeling of dyadic data with binary outcomes using SAS PROC NLMIXED. *Computational Statistics & Data Analysis*, v. 50, n. 12, p. 3663-3680, Aug. 2006.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. *Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise do painel dos censos escolares entre 2007 e 2010*. Brasília, DF: Ipea, 2012. (Texto para discussão, 1706).

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em Matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PAULA, J. S. *Determinantes do desempenho educacional no Estado de Minas Gerais*. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, DF, v. 45, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2007.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2017. Disponível em: <<https://www.R-project.org/>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

RIANI, J. L. R. *Determinantes do resultado educacional no Brasil: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial*. 2005. 218f. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012.

RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 395-415, dez. 2002.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. Determinantes da evasão e repetência escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 43., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anpec, 2015.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, suplemento, p. 67-76, 2002.

SOARES, S. Os fatores que determinam o sucesso educacional. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 385-394, dez. 2002.

VASCONCELLOS, L. A relação entre frequência escolar e renda familiar no Brasil – 1981-1999. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 267-296, ago. 2005.

Recebido em: 29 AGOSTO 2017

Aprovado para publicação em: 31 AGOSTO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

AGRADECIMENTOS

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v29i72.6248>

Aos pareceristas que contribuíram, durante o ano de 2018, avaliando e selecionando artigos para publicação na revista, a fim de garantir a qualidade de seu padrão científico.

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

(Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia-GO, Brasil)

Adilson Dalben

(Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal, Campinas-SP, Brasil)

Adolfo Ignacio Calderón

(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas-SP, Brasil)

Adolfo Samuel de Oliveira

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Brasília-DF, Brasil)

Adriana Justin Cerveira Kampff

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre-RS, Brasil)

Afranio Mendes Catani

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Alexsandro do Nascimento Santos

(Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo – EP, São Paulo-SP, Brasil)

Alicia Maria Catalano de Bonamino

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Aline Cristina da Cruz

(Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ, São João Del Rei-MG, Brasil)

Amélia Cristina Abreu Artes

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo-SP, Brasil)

Ana Lúcia Souza de Freitas

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS,
Porto Alegre-RS, Brasil)

Anamérica Prado Marcondes

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil)

Ana Paula Martinez Duboc

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Andreza Barbosa

(Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba-SP, Brasil)

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas-SP, Brasil)

Angela Maria Martins

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade Cidade de São Paulo – Unicid,
São Paulo-SP, Brasil)

Ani Martins da Silva

(Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, São Paulo-SP, Brasil)

Anna Carolina Salgado Jardim

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP,
São Roque-SP, Brasil)

Bernardete A. Gatti

(Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE, São Paulo-SP, Brasil)

Carolina Alves Magaldi

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

Catarina de Souza Moro

(Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba-PR, Brasil)

Catarina Ianni Segatto

(Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo-SP, Brasil)

Celia Maria Haas

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo-SP, Brasil)

Cenilza Pereira dos Santos

(Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador-BA, Brasil)

Claudia Maffini Griboski

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil)

Cláudia Valentina Assumpção Galian

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Cristiano Mauro Assis Gomes

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Cynthia Paes de Carvalho

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Daniel Abud Seabra Matos

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto-MG, Brasil)

Daniel Bartholomeu

(Centro Universitário Fieo – Unifieo, São Paulo-SP, Brasil)

Daniel Ximenes

(Ministério da Educação – MEC, Brasília-DF, Brasil)

Denise Balarine Cavalheiro Leite

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil)

Denise Cristina Correa da Rocha

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Brasília-DF, Brasil)

Denise Reis Costa

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Brasília-DF, Brasil)

Diana Gomes da Silva Cerdeira

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Dirce Aparecida Foletto de Moraes

(Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina-PR, Brasil)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa, Portugal)

Dora Leal Rosa

(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador-BA, Brasil)

Edna Maria Querido de Oliveira

(Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté-SP, Brasil)

Elaine Toldo Pazello

(Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto-SP, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Fundação Carlos Chagas – FCC; Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Elis Regina da Costa

(Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia-GO, Brasil)

Eliza Bartolozzi Ferreira

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória-ES, Brasil)

Elizabeth Macedo

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Erica Castilho Rodrigues

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto-MG, Brasil)

Fábio Domingues Waltenberg

(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói-RJ, Brasil)

Felipe Quintão Almeida

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória-ES, Brasil)

Flavia Pereira Xavier

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Flávio Cireno Fernandes

(Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Renda Cidadã – Senarc, Brasília-DF, Brasil)

Gabriel Dias de Carvalho Júnior

(Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Ouro Branco-MG, Brasil)

Geraldo Andrade da Silva Filho

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Brasília-DF, Brasil)

Girlene Ribeiro de Jesus

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil)

Gisela Lobo B. P. Tartuce

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo-SP, Brasil)

Gladys Agmar Sa Rocha

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Gladys Beatriz Barreyro

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil; Boston College, Boston, Massachusetts, Estados Unidos)

Gleiber Couto Santos

(Universidade Federal de Goiás – UFG, Catalão-GO, Brasil)

Hélio Radke Bittencourt

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre-RS, Brasil)

Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

(Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém-PA, Brasil)

Itamar Mendes da Silva

(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória-ES, Brasil)

Ivete Palange

(Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, São Paulo-SP, Brasil)

Jacqueline Priego Hernandez

(University of Portsmouth, Portsmouth, Reino Unido)

Jefferson Mainardes

(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa-PR, Brasil)

João Luiz Horta Neto

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Brasília-DF, Brasil)

José Carlos Rothen

(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos-SP, Brasil)

Karina Alves Biasoli Stanich

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil)

Kátia Siqueira Freitas

(Universidade Católica de Salvador – Ucsal, Salvador-BA, Brasil)

Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Lucia Alves Faria Mattos

(Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD; Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Luciano Campos da Silva

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto-MG, Brasil)

Luís Antônio Fajardo Pontes

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

Luiza Helena da Silva Christov

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,
São Paulo-SP, Brasil)

Lys Maria Vinhaes Dantas

(Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Cachoeira-BA, Brasil)

Maíra Batistoni e Silva

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Marcelo Câmara dos Santos

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep,
Brasília-DF, Brasil)

Marco Antonio Melo Franco

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mariana-MG, Brasil)

Marco Túlio Ancieto França

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS,
Porto Alegre-RS, Brasil)

Marcos Villela Pereira

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS,
Porto Alegre-RS, Brasil)

Marcos Vinicius Francisco

(Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente-SP, Brasil)

Margareth Anderaós

(Faculdades Integradas de Santo André – Fefisa, Santo André-SP, Brasil)

Maria Aparecida Mezzalira Gomes

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas-SP, Brasil)

Maria Clara Di Pierro

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Maria Comes Muanis

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Maria das Graças Rua

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

(Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos-SP, Brasil)

Maria do Céu Roldão

(Universidade Católica Portuguesa – UCP, Porto, Portugal)

Maria Eduarda Tannuri-Pianto

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil)

Maria Eugenia Ferrão

(Universidade da Beira Interior – UBI, Covilhã, Portugal)

Maria José Oliveira Duboc

(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana-BA, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo-SP, Brasil)

Maria Queiroga Amoroso Anastacio

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

Maria Teresa Gonzaga Alves

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Maria Teresa Miceli Kerbauy

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp,
Câmpus de Araraquara, Araraquara-SP, Brasil)

Marialva Rossi Tavares

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo-SP, Brasil)

Mariane Campelo Koslinski

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Marisa Vasconcelos Ferreira

(Instituto Superior de Educação Vera Cruz, ISE Vera Cruz, São Paulo-SP, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil)

Marta Ferreira Santos Farah

(Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo-SP, Brasil)

Mauricio Ernica

(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas-SP, Brasil)

Miriam Abramovay

(Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso, Rio de Janeiro-RJ,
Brasil)

Nathalia Cassettari

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, Brasil)

Nelson Cardoso Amaral

(Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia-GO, Brasil)

Ney Paulo Moreira

(Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa-MG, Brasil)

Nina Rosa da Silveira Cunha

(Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa-MG, Brasil)

Patricia Alejandra Behar

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil)

Paulo de Martino Jannuzzi

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Paulo Henrique Arcas

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPÉ Unesco, Buenos Aires, Argentina)

Paulo Roberto Corbucci

(Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, Brasília-DF, Brasil)

Raquel da Cunha Valle

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo-SP, Brasil)

Raquel Rangel de Meireles Guimarães

(Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba-PR, Brasil)

Regina Madalozzo

(Insper, São Paulo-SP, Brasil)

Renato Santos Araujo

(Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão-SE, Brasil)

Rita de Cassia Prazeres Frangella

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Rodrigo Travitzki

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Ronaldo Castro D'Ávila

(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG, Brasil)

Rosana Rodrigues Heringer

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Rosangela Fritsch

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo-RS, Brasil)

Ruben Klein

(Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Rubens Barbosa de Camargo

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Sandra Lúcia Ferreira

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Universidade da Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo-SP, Brasil)

Sandra Maria Zákia Lian Sousa

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Sanny Silva da Rosa

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil)

Silvina Julia Fernández

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Solange Maria Santos

(Scientific Electronic Library Online – SciELO, São Paulo-SP, Brasil)

Sonia Teresinha de Sousa Penin

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Swamy de Paula Lima Soares

(Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB, Brasil)

Tássia de Souza Cruz

(Fundação Getúlio Vargas – FGV, Brasília-DF, Brasil)

Thaís Zerbini

(Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto-SP, Brasil)

Tiago Lisboa Bartholo

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Tufi Machado Soares

(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil)

Vanda Mendes Ribeiro

(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo-SP, Brasil)

Vera Lucia Felicetti

(Centro Universitário La Salle – Porto Alegre-RS, Brasil)

Victor Maia Senna Delgado

(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mariana-MG, Brasil)

Yonara Dantas de Oliveira

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP, Brasil)

Zacarias Jaegger Gama

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Zilma Moraes Ramos de Oliveira

(Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto-SP, 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, utilizando como referência o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>).

- **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

