

Aee 74

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.iissue.unam.mx/iresie/>

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

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

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

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1741

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

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

UlrichsWeb Global Serial Directory

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Agosto de 2019

Tiragem: 200 exemplares

E-MAILS

eae@fcc.org.br (contato)

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

PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO

PSI7 Printing Solutions & Internet 7 S.A

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*)
Joaquim José Soares Neto
(*Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 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 M. Camargo de Oliveira – Assistente editorial
Júlia Nejelschi Trujillo – Auxiliar de Edições
Marcia Caxeta – Assistente editorial

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi
Raquel da Cunha Valle

SUMÁRIO

TABLA DE CONTENIDO

TABLE OF CONTENTS

ARTIGOS ARTÍCULOS ARTICLES

Aspectos da profissão docente no Brasil: análises exploratórias do Pisa 2015 338

Aspectos de la profesión docente en Brasil: análisis exploratorios del Pisa 2015

Aspects of the teaching profession in Brazil: exploratory analyses of Pisa 2015

CARLA BARROSO DA COSTA, MARCELLA LAUREANO PROTTS

A literatura em provas e exames: vestibular da UFPE e Enem 362

La literatura en pruebas y exámenes: examen de ingreso a la UFPE y Enem

Literature on testing and exams: the entrance exam of UFPE and Enem

LÍVIA SUASSUNA, THAYS LIMA E SILVA

Dimensionalidade e escala de proficiência em uma prova interdisciplinar 392

Dimensionalidad y escala de conocimiento en una prueba interdisciplinaria

Dimensionality and proficiency scale at an interdisciplinary test

LIGIA MARIA VETTORATO TREVISAN, PEDRO ALBERTO BARBETTA, DALTON FRANCISCO DE ANDRADE,

GUARACY TADEU ROCHA, TÂNIA CRISTINA ARANTES DE MACEDO AZEVEDO

Mineração de dados orientada pelo domínio educacional: uma prova de conceito 420

Minería de datos orientada por el dominio educativo: una prueba de concepto

Data mining guided by the educational domain: a proof of concept

STELLA OGGIONI DA FONSECA, ANDERSON AMENDOEIRA NAMEN, FRANCISCO DUARTE MOURA NETO,

ADRIANA DA ROCHA SILVA, MARIA ISABEL RAMALHO ORTIGÃO, URSULA ANDREA BARBARA VERDUGO ROHRER

A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades 454

La política paulistana de EJA: territorios y desigualdades

São Paulo youth and adult education policy (EJA): territories and inequalities

ROBERTO CATELLI JR., MARIA CLARA DI PIERRO, EDUARDO DONIZETI GIROTTI

Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais 486

Distorsión edad-año escolar de estudiantes de São Paulo

con y sin necesidades educativas especiales

Age-grade distortion of students from São Paulo

with and without special educational needs

VIVIAN SANTOS, ENICEIA GONÇALVES MENDES

Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão 508

Apuntes para una evaluación de currículos en Brasil: la BNCC en cuestión
Notes on curricular assessment in Brazil: the BNCC at issue

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN, ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional 536

Evaluación externa de las escuelas: lógicas políticas de evaluación institucional
External evaluation of schools: policy rationale of institutional evaluation

JOANA SOUSA, JOSÉ A. PACHECO

Autoavaliação institucional: outros sentidos de avaliação (im)possíveis? 558

Autoevaluación institucional: ¿otros sentidos de evaluación (im)posibles?
Institutional self-assessment: other (im)possible meanings of assessment?

RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA, MARIA CRISTINA REZENDE DE CAMPOS

**Planejamento da avaliação institucional na educação infantil:
movimentos participativos 588**

Planificación de la evaluación institucional en la educación infantil:
movimientos participativos

Planning for institutional evaluation in early childhood education:
participatory movements

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA, VALDETE CÔCO

**Políticas de cotas: um estudo de meta-avaliação
nas universidades estaduais paranaenses 614**

Políticas de cuotas: un estudio de metaevaluación en las universidades provinciales de Paraná
Quota policies: a meta-evaluation study of Paraná state universities

ANDRELIZA CRISTINA DE SOUZA, JOSÉ CARLOS ROTHEN

Limites do Sinaes na perspectiva de gestores da educação superior 644

Límites del Sinaes desde la perspectiva de gestores de la educación superior
Limits of the Sinaes on the perspective of higher education managers

ADEMILSON VEDOVATO CAVALCANTI, ÉRIKA PORCELI ALANIZ, MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

**DIRETRIZES AOS AUTORES DIRECTRICES A LOS AUTORES
GUIDELINES TO AUTHORS 676**

ARTIGOS

ARTÍCULOS

ARTICLES

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.6033>

ASPECTOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: ANÁLISES EXPLORATÓRIAS DO PISA 2015

CARLA BARROSO DA COSTA^I

MARCELLA LAUREANO PROTTIS^{II}

RESUMO

O presente artigo analisa a associação existente entre diferentes variáveis da profissão docente: o engajamento profissional afetivo dos docentes, a satisfação no trabalho, as interações com colegas e direção da escola, a percepção sobre as condições de trabalho e o desejo de tornar-se professor. Para isso, utilizam-se as respostas dos docentes de Português (N = 1.346) e de Matemática (N = 816) ao questionário do professor aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2015). O estudo revela quão importantes são as interações estabelecidas na escola e a percepção positiva dos docentes em relação à carreira para a satisfação no trabalho e o engajamento profissional. Os resultados contribuem para o processo de discussão sobre as políticas de valorização do docente.

PALAVRAS-CHAVE PRÁTICA DOCENTE • VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR • PISA • REGRESSÃO LINEAR.

^I Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal-QC, Canadá; <http://orcid.org/0000-0002-6475-9388>; barroso_da_costa.carla@uqam.ca

^{II} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília-DF, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4250-0295>; mammlaureano@gmail.com

ASPECTOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN BRASIL: ANÁLISIS EXPLORATORIOS DEL PISA 2015

RESUMEN

El presente artículo analiza la asociación existente entre distintas variables de la profesión docente: el compromiso profesional afectivo de los docentes, la satisfacción en el trabajo, las interacciones con colegas y dirección de la escuela, la percepción sobre las condiciones laborales y el deseo de convertirse en profesor. Para ello, se utilizan las respuestas de los docentes de Portugués (N=1.346) y de Matemáticas (N= 816) al cuestionario del profesor aplicado por el Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2015). El estudio revela cómo son importantes las interacciones establecidas en la escuela y la percepción positiva de los docentes en relación a la carrera para la satisfacción laboral y el compromiso profesional. Los resultados contribuyen para el proceso de discusión sobre las políticas de valorización del docente.

PALABRAS CLAVE PRÁCTICA DOCENTE • VALORIZACIÓN DEL PROFESOR • PISA • REGRESIÓN LINEAL.

ASPECTS OF THE TEACHING PROFESSION IN BRAZIL: EXPLORATORY ANALYSES OF PISA 2015

ABSTRACT

This paper analyzes the association between different variables of the teaching profession: professional affective engagement, job satisfaction, interactions with peers and school management, perceptions about working conditions and the desire to become a teacher. To that end, we use the answers of Portuguese (N = 1,346) and Mathematics (N = 816) teachers to the teacher questionnaire administered by the Program for International Student Assessment (Pisa 2015). The study reveals that interactions in school and teachers' positive perception about the career are very important for job satisfaction and professional engagement. Results contribute to the discussion process about teacher recognition policies.

KEYWORDS TEACHER PRACTICE • TEACHER RECOGNITION • PISA • LINEAR REGRESSION.

INTRODUÇÃO

No Brasil, país de dimensões continentais, os dados do Censo Escolar 2015 (BRASIL, 2016) apresentam números impressionantes: aproximadamente 2,2 milhões de professores atuam em todo o país, dos quais cerca de 500 mil direcionam-se ao ensino médio. Para se ter ideia da dimensão desses dados, o número de docentes no Brasil chega a ser maior do que a população de muitos países (ATLAS DES POPULATIONS ET PAYS DU MONDE, s.d.). As estatísticas impressionam também em relação à remuneração dos professores. No ano de 2014, os docentes brasileiros das redes públicas de ensino com carga horária de trabalho de 40 horas semanais receberam, em média, R\$ 3.335,06 mensais (BRASIL, 2017). Esse salário, que representa aproximadamente 12 mil dólares americanos por ano, mostra-se bem abaixo dos resultados apresentados pelo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *Education at a Glance* (OCDE, 2017), cuja média salarial dos professores dos países-membros é de aproximadamente 32 mil dólares americanos.

O cenário apresentado sugere que a carreira docente enfrenta inúmeros desafios cotidianos, os quais fazem com que, ano a ano, muitos professores deixem a profissão, seja em busca de melhores oportunidades, seja em função

de problemas de saúde relacionados à própria atividade profissional. Essa realidade acarreta sérias consequências ao bom desempenho dos sistemas educacionais, como a escassez de docentes capacitados ou a falta de professores qualificados em determinadas áreas do conhecimento.

Em relatório publicado em 2007, a OCDE destacava a importância do professor para o sucesso da implementação das políticas educacionais que visavam à melhoria dos sistemas escolares. Naquele momento, o relatório sugeria estratégias para atrair e reter professores, de modo a promover o êxito escolar dos alunos. Além de ampliar o debate acerca de experiências exitosas no que tange à contratação e retenção de docentes, o relatório também apontava para os desafios que envolviam os processos de recrutamento de bons professores, sobretudo nos países em que a profissão não era valorizada. No entanto, mais de dez anos depois de publicado, constata-se que as discussões apresentadas pelo relatório da OCDE ainda são bastante atuais. Hoje em dia, o desempenho da profissão se constitui em verdadeiro desafio, permeado por decisões que pouco valorizam a docência, de modo que cada vez menos jovens são atraídos para essa carreira (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017).

Apesar do papel fundamental exercido pelo professor no processo educacional, muitos estudos têm mostrado que, de forma geral, o exercício da docência constitui atividade das mais estressantes, especialmente porque, via de regra, não conta com condições minimamente adequadas para seu regular desempenho (PARKER *et al.*, 2012). A insuficiência dos recursos destinados à remuneração, as turmas numerosas, os desafios crescentes relacionados aos processos de inclusão, as múltiplas tarefas que abrangem o planejamento e a apresentação das aulas, a gestão de classe e as tarefas administrativas, entre outros, devem ser aspectos largamente discutidos e analisados no desenvolvimento do planejamento e da execução de políticas públicas voltadas à educação (GATTI; BARRETTO, 2011; PAPI; MARTINS, 2010; NEVES; SILVA, 2006; TARDIF, 2012; MAROY; MATHOU, 2014; MAROY; VOISIN, 2014).

Sem entrar na discussão sobre a qualidade da formação inicial, aspecto não aprofundado na presente pesquisa, mas destacado em estudos sobre a profissão docente (GATTI; BARRETTO, 2009; LOUZANO *et al.*, 2010), as competências oriundas da capacitação inicial, assim como os aspectos ligados às condições de trabalho, são inegavelmente fatores que contribuem para a motivação (ou desmotivação) do professor no desempenho de suas atividades laborais, podendo interferir em seu engajamento ou desengajamento em relação à profissão (MUKAMURERA; BALLEUX, 2013; KARSENTI; COLLIN; DUMOUCHEL, 2013).

O abandono de uma profissão não se dá por acaso. Ele é o termo final de um processo de desinteresse gradual e evolutivo pela carreira e da construção de uma visão negativa acerca das atividades profissionais que esta implica. No caso dos professores, esse processo culmina, num primeiro momento, com a perda de motivação para a realização das atividades e, num segundo momento, com a decisão de mudar de profissão e também com a queda da qualidade do ensino, como explica Masson (2017, p. 853):

[...] a decisão por abandonar a profissão é bastante problemática porque envolve um processo que vai desvinculando o sujeito da atividade que desenvolve pela insatisfação que se acumula ao longo da carreira. Isso talvez explique o fato de que a decisão em abandonar a profissão aconteça baseada em mais de um motivo.

No entanto, apesar das inúmeras barreiras e dos grandes desafios impostos pela profissão docente, muitos professores decidem permanecer na profissão por laços afetivos que os unem à carreira e fazem com que se sintam envolvidos com as tarefas docentes. Nesse sentido, vários estudos apontam para a importância de se construir uma visão positiva do trabalho quando se pretende uma experiência profissional harmoniosa e a permanência na atividade docente (BRZEZINSKI, 2014; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2009; MUKAMURERA; BALLEUX, 2013; KARSENTI; COLLIN; DUMOUCHEL, 2013). Paralelamente, pesquisas têm procurado medir a contribuição de diversos aspectos ligados à docência para o engajamento profissional dos professores, tais como as experiências emocionais positivas, o sentimento de competência e a satisfação com as condições do trabalho, sugerindo que esses aspectos sejam levados em consideração nas discussões públicas sobre o desenvolvimento e a valorização da profissão docente (KAMANZI; BARROSO DA COSTA; NDINGA, 2017).

O objetivo deste artigo consiste em proceder a uma análise da profissão docente no Brasil, colocando o engajamento profissional afetivo dos professores no centro das discussões e associando-o aos seguintes fatores já estudados em diversas pesquisas internacionais: satisfação no trabalho, percepção sobre as condições de trabalho, desejo de tornar-se professor, bem como a interação com colegas e direção da escola. Cabe aqui ressaltar, no entanto, que o engajamento profissional é um construto complexo e que os fatores estudados não esgotam as discussões sobre o fenômeno, pelo contrário, abrem portas a inúmeras análises futuras.

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL AFETIVO

Oriundo da psicologia organizacional, o conceito de engajamento profissional está relacionado a “sentimentos de envolvimento, lealdade e vínculo com a profissão” (LLAPA-RODRIGUEZ; TREVIZAN; SHINYASHIKI, 2008, p. 486). O conceito surge como contraponto ao esgotamento profissional (*burnout*), refletindo a visão positiva que o trabalhador tem de seu ofício.

Diversos autores mencionam o caráter multidimensional do engajamento profissional, citando geralmente três dimensões que se alinham na formação desse conceito: afetiva (fruto de uma ligação emocional com a profissão, que inclui sentimentos de prazer e satisfação); normativa (na qual o sujeito se sente obrigado a permanecer na profissão por achar que é o que a sociedade espera dele); e, por fim, calculativa (na qual há o sentimento de estar ligado à profissão pelo investimento financeiro e emocional já aplicado nela e que pode ser perdido se a carreira for abandonada). Entre essas três dimensões, estudos têm demonstrado que o envolvimento afetivo assume papel preponderante na explicação do construto do engajamento profissional dos professores, o que significa dizer que as relações de afeto constituem o alicerce do compromisso do professor com a carreira docente (CHONG; LOW, 2009).

No que tange aos fatores que podem contribuir para o engajamento profissional afetivo, a literatura tem apontado alguns mais comumente analisados: as condições de trabalho (remuneração, número de alunos por turma, horas de trabalho por semana, etc.), as experiências emocionais vividas pelo professor em classe e o sentimento de competência (BARROSO DA COSTA; LOYE, 2016). No caso desta pesquisa, os fatores analisados e associados ao engajamento profissional afetivo são a satisfação no trabalho, a percepção sobre as condições de trabalho, o desejo de tornar-se professor, bem como a interação com colegas e direção da escola. Esses fatores são detalhados a seguir.

Satisfação no trabalho

Tradicionalmente, a satisfação no trabalho é definida como um estado emocional positivo que resulta da estima pessoal pelo trabalho como um todo ou por um de seus aspectos. Reconhecida como a expressão de prazer do indivíduo em relação ao trabalho que ele exerce, a satisfação é um importante vínculo afetivo do profissional com seu trabalho, sendo fonte de reconhecimento, de realização e de bem-estar (ANDRADE; KILIMNIK; PARDINI, 2011; LENT; BROWN, 2006). Nesse sentido, a satisfação no trabalho é um conceito influenciado por aspectos intrínsecos e extrínsecos, oriundo de uma percepção pessoal, ou seja, de uma apreciação individual sobre as atividades

profissionais realizadas (LENT; BROWN, 2008), percepção que varia segundo as circunstâncias de trabalho experimentadas ao longo do tempo.

Apesar de ser um fenômeno complexo, inúmeras pesquisas buscam medir o grau de satisfação no trabalho, bem como sua relação com diversos outros aspectos ligados à atividade profissional. Essas pesquisas apresentam resultados que convergem com conclusão semelhante: a de que a satisfação no trabalho constitui um fator essencial para a realização eficiente das atividades laborais, sendo propulsora de atitudes positivas de enfrentamento dos desafios impostos pela profissão (GAZZOTTI; CODO, 2002; MARQUEZE; MORENO, 2005). As relações entre a satisfação no trabalho e o engajamento do profissional com a carreira mostram-se já bem documentadas e divulgadas em contextos nacional e internacional (ANDRADE; KILIMNIK; PARDINI, 2011; COOPER-HAKIN; VISWESVARAN, 2005; MAYNARD; JOSEPH, 2008; RHOADES; EISENBERGER, 2002).

Percepção sobre as condições de trabalho

No que diz respeito às atividades laborais dos professores, têm-se por condições de trabalho as circunstâncias sob as quais as capacidades físicas, cognitivas e afetivas dos docentes são mobilizadas para atingir os objetivos da produção escolar (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Sabe-se que o surgimento de uma nova economia do conhecimento trouxe grandes mudanças nas condições de trabalho dos professores. Novas formas de emprego, distintas daquelas chamadas “tradicionais”, surgiram e parecem irreversíveis: contratos temporários, empregos ocasionais e, muitas vezes, de meio expediente são parte da realidade com a qual os profissionais da educação precisam lidar atualmente (BARROSO DA COSTA, 2014). Somam-se a isso fatores discutidos em todas as ocasiões em que a qualidade da educação está em pauta, como a precariedade e a intensificação do trabalho, a inadequação das infraestruturas disponibilizadas, a falta de recursos didáticos, a diminuição de recursos humanos nas escolas e a exigência de atualização cada vez mais dependente do salário do próprio professor (CRUZ; LEMOS, 2005).

Todos esses fatores indicam a necessidade de se compreender de que maneira eles se associam ao interesse em permanecer ou deixar a profissão docente. Pesquisas têm indicado que fatores associados à condição do trabalho contribuem para o engajamento ou para o desengajamento profissional (ANARI, 2012; MCCARTHY *et al.*, 2011). Os resultados dessas pesquisas apontam para o fato de que a adaptação situacional a certas circunstâncias de trabalho orienta o desejo de persistir ou de abandonar a carreira docente.

Relações interpessoais no ambiente escolar

É inegável que as relações interpessoais são importantes no exercício da profissão docente. Ensinar requer contato humano e capacidade de interagir com diversos agentes da comunidade escolar. Parte constituinte do construto conhecido como “competência social”, a interação é a habilidade de agir em conformidade aos ideais de um grupo, a capacidade de cooperar e de respeitar as posições dos outros, assim como a capacidade de se sensibilizar ao que as pessoas vivem e sentem no ambiente de trabalho (DROZDA-SENKOWSKA *et al.*, 2003).

As relações humanas no trabalho tornaram-se o foco de discussões e passaram a ser estudadas de maneira sistemática a partir de 1930, quando as pesquisas sobre a satisfação no trabalho começaram a ser largamente divulgadas. Inúmeros estudos apontam para o fato de que a satisfação no trabalho é fortemente influenciada pelas relações interpessoais que se produzem no ambiente escolar (BARROSO DA COSTA, 2014; PORTELANCE; MARTINEAU; MUKAMURERA, 2014). Outros estudos indicam também que as relações interpessoais constituem um importante preditor do engajamento profissional afetivo dos docentes (DUCHESNE; SAVOYE-ZJAC, 2005; KLASSEN; SÜNDÜS; DURKSEN, 2013).

No que tange às relações entre professores e direção de escola, pesquisas sugerem que o fato de os diretores de escola possibilitarem o diálogo junto aos professores, tanto no que se refere às decisões pedagógicas como às administrativas, aumenta o sentimento de participação dos docentes na vida escolar e, conseqüentemente, sua satisfação no trabalho e engajamento profissional (MAROY, 2006; MUKAMURERA; BALLEUX, 2013).

Já no que tange à relação com seus colegas de profissão, destaca-se o fato de que bons relacionamentos entre pares favorecem a construção de laços de confiança (RAPOSO; MACIEL, 2005). Tais laços constituem fator importante para que o docente desenvolva uma visão positiva de sua profissão, sobretudo aqueles de ingresso recente na carreira, que se sentem acolhidos por profissionais mais experientes. Como argumentam Portelance, Martineau e Mukamurera (2014), o desenvolvimento profissional e a solidificação do docente na carreira compõem-se de momentos distintos entre os quais está a fase de inserção na carreira, na qual a relação com colegas é, como já apontado, fator de destacada importância.

Desejo de tornar-se professor

A escolha profissional resulta de uma decisão subjetiva, da vocação e/ou aptidão para dedicar-se a uma certa área do conhecimento, mas também da imagem socialmente construída de uma determinada carreira (FEIJOO; MAGNAN, 2012). No caso específico da profissão docente, estudos indicam que a escolha

da carreira está muito relacionada a aspectos afetivos e que muitos professores veem o ofício como um sacerdócio (MASSON, 2017; GATTI; BARRETTO, 2009). A esse respeito, a escolha profissional recai sobre fatores intrínsecos como o gosto pela profissão, que é relacionado ao interesse em partilhar conhecimentos e ensinar (RABELO, 2010). Nessa direção, Sales e Chamon (2011) apresentam dados de uma pesquisa na qual se buscou mapear as motivações pela escolha da profissão docente entre 964 alunos matriculados no primeiro ao quinto semestre do curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior. Segundo as autoras (SALES; CHAMON, 2011), a maioria das pessoas entrevistadas (entre 45 e 58%) relatou que os motivos para a escolha da profissão eram o desejo de melhorar a educação e o prazer em exercer a função.

Apesar de se tratar de uma carreira em que os motivos de ingresso permanecem relacionados a valores altruístas, estando fortemente ancorada na visão da possibilidade de transformação social, assim como na intenção de conquistar rapidamente certa autonomia financeira, atrair jovens para a carreira docente está se firmando como um dos maiores desafios a serem enfrentados no campo da educação no Brasil (OCDE, 2006; VALLE, 2006). A busca pela carreira docente é bastante peculiar no que concerne ao perfil dos estudantes que terminam o ensino médio e ingressam na universidade. Louzano *et al.* (2010) publicaram um estudo detalhado sobre a atratividade da carreira docente no Brasil. As conclusões desse trabalho apontam que alunos oriundos de escolas públicas eram os que mais ingressavam nos cursos de formação de professores. Ainda, o estudo constata que os estudantes dos cursos de formação tinham pior desempenho acadêmico e perfil socioeconômico mais baixo. Na pesquisa de Tartuce, Nunes e Almeida (2010), somente 31 (2%) dos 1.501 estudantes do ensino médio afirmam a intenção de ingressar no curso de Pedagogia ou outra licenciatura como primeira opção de faculdade.

METODOLOGIA

Amostra

O presente estudo utiliza os dados públicos do questionário aplicado aos professores pela enquete internacional Pisa 2015. O questionário conta com três grandes seções: a primeira, direcionada aos professores de todas as disciplinas, contendo dados sociodemográficos e informações gerais; a segunda, direcionada aos professores de Ciências; e a terceira e última, voltada aos docentes de todas as outras disciplinas.

No Brasil, o questionário foi respondido por 11.822 docentes das 27 unidades da Federação. No caso desta pesquisa, analisam-se as respostas dos professores de Português (N = 1.346) e de Matemática (N = 816), perfazendo uma amostra de aproximadamente 2 mil professores (N = 2.162). A escolha pelos professores de Português e Matemática deu-se em razão do desempenho dos alunos nessas duas importantes disciplinas quando comparado à média da OCDE. Segundo o relatório publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2016), o Brasil apresentou médias em Leitura ($\bar{x} = 407$) e Matemática ($\bar{x} = 377$) estatisticamente inferiores às médias da OCDE nessas duas áreas, com base nos dados do Pisa 2015: $\bar{x}_{\text{leituraOCDE}} = 493$ e $\bar{x}_{\text{matemáticaOCDE}} = 490$.

Análise dos dados

Inicialmente, realizaram-se análises descritivas com o objetivo de traçar um perfil da amostra escolhida. Com o intuito de diminuir o número de variáveis em estudo, análises fatoriais exploratórias foram desenvolvidas utilizando o método de extração de fatores por eixos principais, que assegura, por meio de combinações lineares, a redução de dados de forma a tornar as informações mais representativas. Para a interpretação das variáveis compostas, optou-se pela utilização da técnica de rotação ortogonal varimax, na qual os fatores são simplificados, ao mesmo tempo que há a maximização da variância dos coeficientes de saturação nos próprios fatores e entre as variáveis (SILVA JR., 2010). Ao todo, seis fatores foram identificados. A Tabela 1 mostra em detalhes as características gerais desses fatores, bem como a coerência interna dos itens, indicada pelo alfa de Cronbach (α).

O estudo utilizou a análise de agrupamentos ou análise de taxonomia (*two-step clusters analysis*), visando a identificar grupos homogêneos da amostra relacionados a dois fatores: (1) a percepção dos professores sobre as condições relacionadas ao corpo docente – qualidade e quantidade de professores na escola (correspondente à letra *e* na Tabela 1); e (2) as condições ligadas à infraestrutura física e material (correspondente à letra *f* na Tabela 1). No caso da presente pesquisa, que utilizou grande base de dados, contendo mais de 1.000 respondentes (NORUŠIS, 2010), optou-se pelo método *two-step*.

O resultado dessa análise apontou a presença de dois grupos de professores: os que apresentam uma visão mais positiva das condições de trabalho (57%) e os que apresentam uma visão menos positiva das condições de trabalho (43%). Assim, uma variável dicotômica foi criada, sendo o grupo 1 composto por professores que apresentam uma percepção mais negativa das condições de trabalho, enquanto o grupo 2 é composto por professores que apresentam uma visão mais positiva das condições de trabalho.

Por fim, além dos fatores apresentados na Tabela 1 e da variável dicotômica sobre a visão dos professores em relação às condições de trabalho, as análises também incluem uma segunda variável dicotômica, “desejo de tornar-se professor”, apresentando os seguintes grupos: grupo 1 – professores que desejavam seguir a carreira docente no final do secundário; e grupo 2 – professores que não desejavam exercer a docência no final do secundário. Essa variável foi retirada diretamente do questionário dos professores do Pisa 2015 (variável TC013: depois de completar o secundário, era seu objetivo seguir a carreira docente?).

TABELA 1 - Características dos fatores identificados no estudo

FATOR	ESCALA DE MEDIDA DOS ITENS	EXEMPLOS DE ITENS DO QUESTIONÁRIO	NÚMERO DE ITENS	MÉDIA (DESVIO-PADRÃO)	α DE CRONBACH
(a) Engajamento profissional	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (4)	“Se eu pudesse escolher novamente, eu ainda escolheria trabalhar como professor” “As vantagens de ser professor superam as desvantagens”	4 itens	2,84 (0,69)	0,782
(b) Satisfação no trabalho	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (4)	“Eu gosto de trabalhar nesta escola” “Eu recomendo esta escola como um bom lugar para trabalhar”	3 itens	3,32 (0,54)	0,805
(c) Interação com os colegas	Nunca (1) a Ao menos uma vez por semana (6)	“Observa as aulas de outros professores e dá <i>feedback</i> ” “Troca materiais de ensino com colegas”	8 itens	3,50 (1,10)	0,850
(d) Interação com a direção da escola	Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (4)	“A direção trata os docentes de maneira profissional” “A direção assegura o envolvimento dos professores nas decisões tomadas pela escola”	5 itens	3,13 (0,67)	0,911
(e) Condições relacionadas ao corpo docente	De modo algum (1) a Bastante (4)	“Falta de professores” “Professores pouco qualificados”	4 itens	1,99 (0,79)	0,811
(f) Condições ligadas à infraestrutura física e material	De modo algum (1) a Bastante (4)	“Falta de material didático” “Baixa qualidade da infraestrutura física”	4 itens	2,35 (0,94)	0,896

Fonte: Elaboração das autoras.

Testes de comparação de grupos (teste *t* de Student para amostras independentes) foram realizados, assim como duas análises de regressão linear, tendo como variáveis dependentes a satisfação no trabalho e o engajamento profissional. Todas as análises foram realizadas utilizando-se o *software* SPSS, versão 24 (IBM-CORPORATION, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores da amostra estudada apresentam faixa etária média de 40 anos e são, em sua maioria, mulheres (63,8%). Em relação ao tempo de profissão, têm, em média, 15 anos de carreira docente, sendo 7,6 anos de trabalho dedicados à escola onde se encontravam ao responderem o questionário do Pisa. Apresentam, ainda, um histórico de mobilidade organizacional com média de seis escolas diferentes ao longo da carreira. Em relação ao tipo de contrato e horas de trabalho na escola em que atuam, a maior parte dos docentes afirma possuir contrato permanente (76,3%). Sobre a formação, os docentes que responderam ao questionário possuem, em sua maioria, a graduação – bacharelado ou licenciatura (88,9%).

Dos professores de Português e Matemática, 63% indicaram intenção de seguir a carreira docente no final do secundário. Esse resultado se alinha à pesquisa de Gatti e Barretto (2009), que indica o interesse de 65% dos professores em seguir a carreira docente no Brasil. Com base em cruzamento de dados e comparação de médias (teste *t*), pode-se verificar que a intenção ou não de seguir a carreira docente ao final do ensino médio está estatisticamente associada aos quatro fatores em análise apresentados pela Tabela 2. Pode-se verificar, pela Tabela 2, que os docentes que desejavam ingressar na profissão ao término do secundário são os que apresentam, em média, maior engajamento profissional, maior satisfação no trabalho, uma relação mais harmônica com a direção da escola e maior interação com os colegas, se comparados com os docentes que afirmaram não ter tido intenção de seguir a carreira no final do secundário.

TABELA 2 – Média (e erro padrão) de alguns dos fatores identificados no estudo para os dois grupos de professores definidos pela intenção prévia de seguir a carreira docente

FATOR	INTENÇÃO DE SEGUIR A CARREIRA DOCENTE NO FINAL DO SECUNDÁRIO?		
	SIM	NÃO	COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS
(a) Engajamento profissional	2,99 (0,02)	2,58 (0,02)	p < 0,01
(b) Satisfação no trabalho	3,38 (0,01)	3,24 (0,02)	p < 0,01
(c) Interação com os colegas	3,64 (0,03)	3,29 (0,04)	p < 0,01
(d) Interação com a direção da escola	3,18 (0,02)	3,05 (0,03)	p < 0,01

Fonte: Elaboração das autoras.

Estudos indicam que muitas vezes a escolha pela profissão docente se deve a motivos que não se associam ao interesse pela carreira, mas, sim, à facilidade em ingressar nos cursos com processos seletivos menos concorridos (GATTI; BARRETTO, 2009). Para o grupo de docentes que não desejava a carreira docente no início do processo de formação, as experiências vividas ao longo da profissão podem ser relacionadas a trajetórias menos harmoniosas de trabalho quando comparadas às do grupo de docentes que afirmam ter ingressado na profissão por interesse em seguir nessa carreira.

No que se refere à percepção dos docentes sobre as condições de trabalho, 57% deles apresentaram uma visão que tende a ser positiva em relação às condições de trabalho, entre elas a qualidade dos materiais didáticos, a infraestrutura física, assim como a qualidade e a quantidade de recursos humanos nas escolas (professores, serviços de apoio, etc.). A Tabela 3 mostra que as interações entre colegas e direção da escola, assim como a satisfação no trabalho e o engajamento profissional, tendem a ser maiores, em média, para o grupo de professores que apresentam uma visão mais positiva das condições de trabalho.

No que tange às relações interpessoais, retomamos Mukamurera e Balleux (2013), que apontam os laços dos professores com a direção da escola como um dos aspectos ligados à permanência na carreira docente. As relações com os colegas professores também emergem na pesquisa conduzida por Maroy (2008) sobre o trabalho docente na Bélgica, ressaltando as interações com colegas como aspecto importante quando se tem em vista a satisfação no trabalho e a trajetória profissional harmoniosa.

TABELA 3 – Média (e erro padrão) de alguns dos fatores identificados no estudo para os dois grupos de professores definidos pela sua percepção sobre as condições de trabalho

FATOR	PERCEPÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO		
	POSITIVA	NEGATIVA	COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS
(a) Engajamento profissional	2,99 (0,02)	2,72 (0,02)	p < 0,01
(b) Satisfação no trabalho	3,48 (0,02)	3,20 (0,02)	p < 0,01
(c) Interação com os colegas	3,67 (0,04)	3,36 (0,03)	p < 0,01
(d) Interação com a direção da escola	3,34 (0,02)	2,96 (0,02)	p < 0,01

Fonte: Elaboração das autoras.

Duas análises de regressão linear foram realizadas. A primeira apresentou como variável dependente o *engajamento profissional* (Tabela 4). No primeiro momento dessa análise que gerou o modelo 1, o resultado revelou como preditores do engajamento profissional o desejo de tornar-se professor ($B = -0,39$, $p < 0,01$) e a percepção sobre as condições do trabalho ($B = 0,23$, $p < 0,01$). Nesse sentido, professores que afirmam desejar seguir a carreira docente no final do secundário, bem como aqueles que apresentam uma visão mais positiva sobre as condições de trabalho, são os que tendem a ser mais engajados na carreira.

Ao introduzir, num segundo momento (modelo 2), a satisfação no trabalho ($B = 0,49$, $p < 0,01$), o poder explicativo do modelo de predição do engajamento profissional aumentou, como pode ser verificado na Tabela 4. Assim, professores que expressam satisfação com o trabalho são também aqueles que apresentam maior tendência a se sentirem engajados na carreira docente.

No entanto, num terceiro momento (modelo 3), quando se incluem as variáveis *interação com colegas* ($B = 0,09$, $p < 0,05$) e *interação com a diretoria da escola* ($B = 0,01$, $p = n.s.$), verifica-se que esta última não apresenta poder de influência sobre o engajamento profissional. Nesse sentido, maior interação com colegas tende a gerar maior engajamento na carreira, mas a interação com diretor ou diretora da escola não se apresenta como fator que possa influenciar o engajamento profissional dos professores.

Esses resultados indicam que a satisfação no trabalho, o desejo de tornar-se professor, a percepção sobre as condições de trabalho e a interação com colegas são as variáveis que contribuem para a variação do engajamento profissional afetivo dos docentes. Esse achado corrobora resultados de algumas pesquisas precedentes que colocam em evidência essas relações. Por exemplo, os estudos de Barroso da Costa (2014, 2018) e Barroso da Costa e Loye (2016),

realizados com professores canadenses, indicam a importância da satisfação no trabalho como preditora do engajamento profissional dos docentes. Também há concordância com diversos estudos brasileiros que apontam para o fato de que, quanto maior a satisfação dos professores com o trabalho e sua percepção positiva quanto às condições laborais, maior a probabilidade de identificação, de envolvimento e de engajamento do professor com a sua profissão (GATTI; BARRETTO, 2011; NUNES; OLIVEIRA, 2017; MASSON, 2017).

Pesquisas anteriores colocam em evidência que as interações produzidas no contexto laboral estão ligadas aos sentimentos de prazer e, consequentemente, ao interesse de permanecer na profissão em razão de laços afetivos criados no ambiente de trabalho (JONES; YOUNGS, 2012). No entanto, a interação com a diretoria da escola não se mostrou preditora do engajamento profissional afetivo dos professores.

Os resultados da presente pesquisa não corroboram os encontrados por Mukamurera e Balleux (2013), que indicaram a importância do suporte da direção para a retenção de professores na carreira e destacaram a falta de apoio de diretores como um dos fatores relacionados ao abandono da profissão.

TABELA 4 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo de Regressão Linear ajustado para o engajamento profissional

VARIÁVEIS	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3	
	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Desejo de tornar-se professor	-0,39 (0,03)	< 0,01	-0,33 (0,03)	< 0,01	-0,32 (0,03)	< 0,01
Percepção sobre as condições de trabalho	0,23 (0,03)	< 0,01	0,09 (0,03)	< 0,01	0,09 (0,03)	< 0,01
Satisfação no trabalho	-	-	0,49 (0,03)	< 0,01	0,47 (0,03)	< 0,01
Interação com os colegas	-	-	-	-	0,04 (0,01)	< 0,05
Interação com a diretoria da escola	-	-	-	-	0,01 (0,02)	n.s.
ESTATÍSTICAS DE AJUSTE DOS MODELOS						
Estatística F	118,30		344,52		4,15	
R²	0,11		0,24		0,24	
R² ajustado	0,11		0,24		0,24	

Fonte: Elaboração das autoras.

n.s. = não significativo.

A segunda análise de regressão foi realizada tendo a *satisfação no trabalho* como variável dependente (ver Tabela 5). No primeiro momento dessa análise (modelo 1), verifica-se que o desejo de tornar-se professor ($B = -0,11$, $p < 0,01$) e a percepção sobre as condições de trabalho ($B = 0,28$, $p < 0,01$) mostram-se como preditores da satisfação no trabalho. Isso significa dizer que professores que, já no final do secundário, afirmavam sentir interesse de seguir a carreira docente, bem como aqueles que apresentam uma visão mais positiva sobre as condições de trabalho, são os que tendem a sentir-se mais satisfeitos em seu cotidiano laboral.

TABELA 5 - Estimativas (e erros-padrão) dos parâmetros do Modelo de Regressão Linear ajustado para a *satisfação no trabalho*

VARIÁVEIS	MODELO 1		MODELO 2	
	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR	ESTIMATIVAS (E.P.)	P-VALOR
Desejo de tornar-se professor	-0,11 (0,02)	< 0,01	-0,06 (0,02)	< 0,05
Percepção sobre as condições de trabalho	0,28 (0,02)	< 0,01	0,13 (0,02)	< 0,01
Interação com os colegas	–	–	0,07 (0,01)	< 0,01
Interação com a diretoria da escola	–	–	0,35 (0,01)	< 0,01
ESTATÍSTICAS DE AJUSTE DOS MODELOS				
Estatística F	85,97		206,02	
R ²	0,08		0,30	
R ² ajustado	0,08		0,29	

Fonte: Elaboração das autoras.

Num segundo momento, verifica-se o aumento do poder explicativo do modelo 2 da satisfação no trabalho com a inclusão das variáveis interação com colegas ($B = 0,07$, $p < 0,01$) e com a diretoria da escola ($B = 0,35$, $p < 0,01$). Isso significa dizer que o aumento das interações produzidas na escola está associado ao aumento da satisfação dos professores no trabalho que exercem. Iório e Leis (2015) apontam que a precarização do trabalho docente se dá muitas vezes em razão de cobranças da gestão, o que nos leva a conjecturar que isso explique a relação com a direção como fator associado à satisfação no trabalho, que toca questões contextuais nas quais o sujeito está inserido.

Nesse mesmo sentido, Taylor e Tashakkori (1995) ressaltam a importância das relações profissionais para a composição de um clima organizacional favorável, contribuindo para maior satisfação no trabalho e maior sentimento de

eficácia de docentes. Por fim, um estudo conduzido por Maroy (2008) aponta o relacionamento dos docentes com seus colegas e com a direção da escola como fator importante, associado à satisfação no trabalho.

CONCLUSÃO

A profissão docente é permeada por inúmeros desafios, que exigem a cada dia novas habilidades dos professores em termos de organização de tarefas ou na gestão de classe (MAROY, 2006, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009). Tais desafios se traduzem na atual realidade de trabalho que, pouco estimulante para uma parte dos docentes, pode conduzir a alto índice de abandono da profissão (ENS *et al.*, 2014). No entanto, diante do contexto contemporâneo do trabalho docente, muitas vezes considerado penoso – com salários defasados, permanente declínio de prestígio da profissão e pesada carga de trabalho (atividades extracurriculares, preparação das aulas, avaliação da aprendizagem, interação com os pais, reuniões pedagógicas e administrativas da escola, etc.) –, vimos também que há fatores que podem contribuir para que os docentes permaneçam engajados em sua profissão: a satisfação no trabalho, o desejo de se tornar professor, uma percepção mais positiva da carreira e a interação com colegas.

Segundo Masson (2017) e Gatti e Barretto (2009), os fatores que pesam para a permanência na carreira são aqueles relacionados a aspectos afetivos, como o sentimento de realização de uma função socialmente importante, o amor pela profissão, as interações produzidas no ambiente de trabalho ou simplesmente o bem-estar de cumprir as tarefas docentes. Assim como as citadas pesquisas, quando analisamos os resultados obtidos no presente estudo com base nos dados do Pisa 2015, fica evidente que aqueles que gostariam de seguir na carreira são mais engajados afetivamente na profissão e mais resilientes.

Como destacam Ens *et al.* (2014, p. 518-519):

[...] os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão romantizada sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país.

Ainda, ressaltamos que, em consonância com diversos estudos que demonstram a importância das relações interpessoais entre professores, bem como entre professores e direção da escola (MAROY, 2008; MUKAMURERA; BALLEUX, 2013; BARROSO DA COSTA, 2018), a presente pesquisa revelou que a interação estimulada no meio escolar está associada à satisfação no trabalho e ao engajamento profissional. Ensinar requer o estabelecimento de contatos humanos e a capacidade de interagir, de se sensibilizar ao que os outros vivem e sentem, num constante ajuste da pessoa ao seu ambiente de trabalho. O engajamento profissional, como processo dinâmico, é, portanto, influenciado por aspectos organizacionais e emocionais.

O estudo apresenta alguns limites. Primeiramente, ele não menciona, de forma aprofundada, aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes, aos quais, cabe ressaltar, são frequentemente associados à construção de uma sólida e exitosa carreira (BARBOSA, 2014; VIDAL; VIEIRA, 2017). Bons professores têm uma formação sólida, voltada à prática, e atuam de maneira articulada com a teoria, o que lhes dá segurança para o exercício da profissão e possibilita o desenvolvimento de uma vivência profissional positiva. As características da formação do docente são fatores comumente ligados ao engajamento profissional e afetivo dos professores, assim como às emoções vividas em classe e aos laços estabelecidos com os alunos (DA-COSTA LASNE, 2012; BASQUE, 2014). Todos esses aspectos presentes na literatura mostram-se importantes para o estabelecimento de uma postura de trabalho do professor (LIZZIO; WILSON; SIMONS, 2002).

Além disso, o questionário do Pisa 2015 não abarca questões atinentes à percepção dos docentes sobre sua interação com seus alunos, aspecto já estudado em pesquisas anteriores e que também se mostra associado à satisfação no trabalho e ao engajamento profissional afetivo (BARROSO DA COSTA, 2014). Vale ressaltar que os fatores estudados nesta pesquisa não abrangem toda a complexidade do fenômeno do engajamento profissional afetivo, mas trazem à tona temas que merecem ser amplamente discutidos sobre a valorização do profissional docente, como é o caso da relação com colegas, da relação com a gestão da escola, da percepção acerca de sua escolha profissional e das condições de trabalho.

Finalmente, não cabe apenas ao professor a responsabilidade pelo êxito de seus alunos, no entanto, é consenso que a satisfação e o engajamento do docente na realização do seu trabalho têm papel fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ANARI, Nahid Naderi. Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, Bingley, United Kingdom, v. 24, n. 4, p. 256-269, May 2012.
- ANDRADE, Guilherme Assunção de; KILIMNIK, Zélia Miranda; PARDINI, Daniel Jardim. Carreira tradicional versus carreira autogerida ou proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a carreira, a profissão e o trabalho. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 58-80, set./dez. 2011.
- ATLAS DES POPULATIONS ET PAYS DU MONDE. *PopulationData.net: atlas de population et pays du monde*. s.d. Disponível em: <https://www.populationdata.net/>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.
- BARROSO DA COSTA, Carla. *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices*. Tese (Doutorado) – Université de Montréal, Québec, 2014.
- BARROSO DA COSTA, Carla. O engajamento profissional afetivo dos professores do ensino primário e secundário no Québec: estudo de um modelo teórico. *Trabalho (En)Cena*, Tocantins, v. 3, n. 1, p. 131-147, mar. 2018.
- BARROSO DA COSTA, Carla; LOYE, Nathalie. L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, v. 42, n. 3, p. 1-35, déc. 2016.
- BASQUE, Marc. *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces*. 2014. Tese (Doutorado) – Université Laval, Québec, 2014.
- BAUER, Adriana; CASSETTARI, Nathalia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501010>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Brasil no PISA 2015: sumário executivo*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Remuneração dos docentes em exercício na educação básica: um pareamento das bases de dados do Censo Escolar e da Rais. Nota Técnica n. 10/2017/CGCQTI/DEE*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2014.

CHONG, Sylvia; LOW, Ee-Ling. Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, Switzerland, v. 8, p. 59-72, Apr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>.

COOPER-HAKIM, Amy; VISWESVARAN, Chockalingam. The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, United States, v. 131, n. 2, p. 241-259, Mar. 2005.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 24, p. 59-80, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

DA-COSTA LASNE, Annie. *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?*. 2012. Tese (Doutorado) – Université de Bourgogne, Dijon, França, 2012. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00781692>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DROZDA-SENKOWSKA, Ewa; GASPARINI, Rachel; HUGUET, Pascal; RAYOU, Patrick. Acquisition et régulation des compétences sociales. In: KAIL, Michele; FAYOL, Michel (org.). *Les sciences cognitives et l'école*. La question des apprentissages. Paris: PUF, 2003. p. 153-212.

DUCHESNE, Claire; SAVOIE-ZAJC, Lorraine. L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches Qualitatives*, Québec, v. 25, n. 2, p. 69-95, mai/aout 2005.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de; MAGNAN, Vanessa da Cunha. Análise da escolha profissional: uma proposta fenomenológico-existencial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 356-373, maio/ago. 2012.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JUNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, jun. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. Réussite scolaire et réformes éducatives. *Revue de Recherche Appliquée sur l'apprentissage*, Montréal, v. 2, numéro spécial, article 1, 239-271, avril 2009.

GAZZOTTI, Andréa Alessandra; CODO, Wanderley. Histeria: doença profissional. In: JACQUES, Maria da Graça Correa; CODO, Wanderley (org.). *Saúde Mental e Trabalho: Leituras*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 342-400.

IBM-CORPORATION. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0* [Computer Program]. Armonk, NY: IBM Corp., 2016.

IÓRIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 138-154, jan./mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142815>.

JONES, Nathan; YOUNGS, Peter. Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, New York, v. 114, n. 2, p. 1-36, Feb. 2012.

KAMANZI, Pierre Canisius; BARROSO DA COSTA, Carla; NDINGA, Pascal. Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, Montréal, v. 52, n. 1, p. 115-134, Winter 2017.

KARSENTI, Thierry; COLLIN Simon; DUMOUCHEL, Gabriel. Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, Switzerland, v. 59, n. 5, p. 549-568, juil 2013.

KLASSEN, Robert M.; SÜNDÜS, Yerdelenc; DURKSEN, Tracy L. Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, Hamburg, v. 1, n. 2, p. 33-52, Dec. 2013.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D. Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of vocational behavior*, v. 69, n. 2, p. 236-247, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D. Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, Washington., v. 16, n. 1, p. 6-21, Feb. 2008. DOI: [10.1177/1069072707305769](https://doi.org/10.1177/1069072707305769).

LIZZIO, Alf; WILSON, Keithia; SIMONS, Roland. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, Washington, v. 27, n. 1, p. 27-52, Feb. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>.

LLAPA-RODRIGUEZ, Eliana Ofelia; TREVIZAN, Maria Auxiliadora; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. Reflexões conceituais sobre comprometimento organizacional e profissional no setor saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 3, p. 484-488, maio/jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692008000300024>.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação do docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MAROY, Christian. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 155, p. 111-142, avril/juin 2006.

MAROY, Christian. Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant: le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, Lyon, v. 57, p. 23-38, avril 2008. DOI: 10.4000/rechercheformation.810.

MAROY, Christian; MATHOU, Cécile. La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec: une analyse des débats parlementaires. *Télescope*, Québec, v. 20, n. 2, p. 56-70, mai/juin 2014.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée*, Belgique, v. 11, p. 31-58, févr. 2014.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho: uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 30, n. 112, p. 69-79, jul./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572005000200007>.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, maio 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>.

MAYNARD, Douglas C.; JOSEPH, Todd A. Are all part-time faculty underemployed? The influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher Education*, Switzerland, v. 55, p. 139-154, Feb. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9039-z>.

MCCARTHY, Christopher J.; LAMBERT, Richard G.; CROWE, Elizabeth W.; MCCARTHY, Colleen J. Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers' intention to leave the field. *NASSP Bulletin*, Las Vegas, v. 94, n. 4, p. 306-326, Mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192636511403262>.

MUKAMURERA, Joséphine; BALLEUX, André. Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: le cas du Québec. *Recherche et formation*, Lyon, v. 74, p. 57-70, Déc. 2013. DOI: 10.4000/rechercheformation.2129.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, jun. 2006.

NORUŠIS, Marija J. *PASW statistics 18 guide to data analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 2010.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 66-80, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2017: OECD indicators*, OECD publishing. Paris, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professoras iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.

PARKER, Philip D.; MARTIN, Andrew J.; COLMAR, Susan; LIEM, Gregory A. Teachers' Workplace Well-Being: Exploring a Process Model of Goal Orientation, Coping Behavior, Engagement, and Burnout. *Teaching and Teacher Education*, Orlando, v. 28, n. 4, p. 503-513, May 2012.

PORTELANCE, Liliane; MARTINEAU, Stéphanie; MUKAMURERA, Joséphine. (dir.). *Développement et persévérance professionnels en enseignement*. Oui, mais comment? Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014.

RABELO, Amanda Oliveira. "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" – a escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 163-173, 2010.

RAPOSO, Miriam; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005.

RHOADES, Linda; EISENBERGER, Robert. Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, Washington, v. 87, n. 4, p. 698-714, Aug. 2002.

SALES, Adriane de Castro Menezes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300010>.

TARDIF, Maurice. Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, Québec, v. 20, n. 1, p. 1-8, févr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18162/ftp.2012.172>.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina, M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TAYLOR, Dianne L.; TASHAKKORI, Abbas. Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, London, v. 63, n. 3, p. 217-230, Spring 1995.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 64-101, jan./abr. 2017.

Recebido em: 12 SETEMBRO 2018

Aprovado para publicação em: 6 FEVEREIRO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.3861>

A LITERATURA EM PROVAS E EXAMES: VESTIBULAR DA UFPE E ENEM

LÍVIA SUASSUNA^I

THAYS LIMA E SILVA^{II}

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as provas de literatura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do vestibular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para averiguar se ambas estão em consonância com o princípio teórico-metodológico do letramento literário. Realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva e interpretativa, mediante análise de um corpus formado pelas provas de literatura da UFPE e do Enem, aplicadas, respectivamente, em dezembro e outubro de 2013. Os resultados indicaram que os exames são condizentes com os seus documentos normatizadores; que a prova de literatura do Enem mais se aproxima da ideia de letramento literário e que entre elas há mais diferenças: a prova de literatura da UFPE é mais conteudista e valora mais o cânone do que a prova do Enem, que é mais construtivista e cognitivista.

PALAVRAS-CHAVE VESTIBULAR • ENEM • LETRAMENTO LITERÁRIO • AVALIAÇÃO.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>; livia.suassuna@ufpe.br

^{II} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1866-9963>; lima.thays@hotmail.com

LA LITERATURA EN PRUEBAS Y EXÁMENES: EXAMEN DE INGRESO A LA UFPE Y ENEM

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las pruebas de literatura del Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) y del examen de ingreso de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para averiguar si ambas están en consonancia con el principio teórico-metodológico de cultura literaria. Se realizó un estudio cuanti-cualitativo, descriptivo e interpretativo, mediante análisis de un corpus formado por la prueba de literatura de la UFPE y del Enem aplicadas, respectivamente, en diciembre y octubre de 2013. Los resultados indicaron que los exámenes resultan acordes con sus documentos reguladores; que la prueba de literatura del Enem se acerca más a la idea de cultura literaria y que entre ellas hay más diferencias: la prueba de literatura de la UFPE está más relacionada con el contenido y valora más el canon que la prueba del Enem, que es más constructivista y cognitivista.

PALABRAS CLAVE EXAMEN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD • ENEM • CULTURA LITERARIA • EVALUACIÓN.

LITERATURE ON TESTING AND EXAMS: THE ENTRANCE EXAM OF UFPE AND ENEM

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the literature exams of the National Secondary School Exam (ENEM) and the entrance exam of the Federal University of Pernambuco (UFPE) to determine if both are consistent with the theoretical and methodological principle of literary literacy. A quantitative-qualitative, descriptive and interpretative study was conducted by analyzing a corpus formed by the UFPE and ENEM literature tests applied in December and October 2013, respectively. The results indicated that the exams are consistent with their standardizing documents; that the ENEM literature test is closer to the idea of literary literacy. Also, that there are other differences between them: the UFPE literature test is more content-oriented and gives more weight to the standard texts than the ENEM test, which is more constructivist and cognitivist.

KEYWORDS ENTRANCE EXAM • ENEM • LITERARY LITERACY • ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

O presente estudo originou-se de uma pesquisa desenvolvida durante três anos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco (Pibic-UFPE). O grande projeto se intitulava “Ensino de literatura – representações e práticas” e tinha como principal baliza teórica a ideia de que o ensino de literatura, para além de uma abordagem historicista, deve consistir num

[...] trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao educando construir sentidos para o texto a partir de suas vivências. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 65)

As autoras citadas tecem uma crítica ao ensino de cunho historicista, marcado pela fragmentação e por informações externas e superficiais sobre a literatura, em prejuízo da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação.

Tendo isso em mente, no Pibic 2011-2012, investigamos, por meio de dois subprojetos: (1) como a literatura estava posta nos documentos curriculares oficiais do estado de Pernambuco;¹ e (2) como ocorria o ensino de literatura em salas de aula dos níveis fundamental e médio.² Em 2012-2013, voltamos nossa atenção para as formas como professores e alunos constroem representações em torno do ensino de literatura; no primeiro caso, objetivamos conhecer o que professores de nível médio pensavam sobre os documentos curriculares oficiais de Pernambuco e como, a partir deles, fabricavam suas práticas de ensino; no segundo caso, nossa intenção era saber o que os alunos pensavam acerca da literatura e como percebiam o ensino desse conteúdo.

Os dados obtidos em tais pesquisas nos levaram a ter interesse pela inserção e tratamento dos conteúdos de literatura nos exames de acesso ao ensino superior, primeiramente, porque a literatura se constitui como disciplina autônoma no ensino médio (EM) e, em segundo lugar, porque alunos e professores se remetem a essas provas em seus discursos – seja por tomá-las como indicadores do que é preciso ensinar, seja por entender que o sucesso nos exames é garantia da qualidade do ensino. Com efeito, exames vestibulares, em larga medida, interferem na dinâmica da escola, do currículo e da sala de aula, como atesta Abaurre (1995).

De outra parte, os anos 1990 se caracterizaram pelo traçado de algumas políticas educacionais específicas, tendo em vista o processo de globalização, o reordenamento do capitalismo e dos modos de produção, e a divisão internacional do trabalho, os quais passaram a exigir reformas curriculares que adequassem o ensino a essa nova realidade, bem como a implantação de sistemáticas de avaliação de rede escolar. Nesse contexto, instituiu-se uma ampla reforma no ensino médio no Brasil, traduzida, principalmente, em um novo desenho curricular e na criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Buscava-se, assim, enfrentar duas grandes problemáticas: (a) o elitismo, revelado no baixo índice de matrículas (próximo de 50% da população-alvo, muito longe, portanto, da universalização prevista na Constituição de 1988); e (b) o caráter dual historicamente estabelecido da escola média brasileira, que atendia às camadas privilegiadas da sociedade na sua versão propedêutica e vinha reservando às camadas trabalhadoras uma formação reduzida à profissionalização precoce (CURY, 1998).³

1 Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC) e Orientações Teórico-metodológicas (OTM).

2 Cf. Silva e Suassuna (2012) e Nóbrega e Suassuna (2011).

3 Cury (*op. cit.*) destaca, inclusive, que as várias reformas ocorridas na educação secundária no Brasil ao longo da história, procurando equacionar as três funções básicas (formativa, propedêutica e profissionalizante), levaram o EM a oscilar entre um modelo conservador, de um lado, e a ampliação dos espaços de cidadania e democracia, de outro.

Em termos de legislação, a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 35, estabelece que o EM, entendido como etapa final da educação básica, tem como finalidades essenciais: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

No que se refere ao traçado do currículo para esse segmento da educação, e em consonância com a LDB, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); no art. 5º desse documento legal, estão indicadas as bases do EM em todas as suas formas de oferta e organização, entre elas: a formação integral do estudante; o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. As DCNEM propõem, ainda, com o objetivo de superar o modelo curricular do tipo coleção, o agrupamento dos saberes e conhecimentos em quatro grandes áreas, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas.⁴

Com relação ao Enem, este já estava previsto no art. 21 das DCNEM, no qual se afirma que o exame deve, progressivamente, compor o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, assumindo três funções principais: (1) avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a educação básica; (2) avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; e (3) avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à educação superior. No ano de sua criação, 1998, o Enem objetivava, de modo

4 Essas DCNEM atualizam a primeira versão, que fora lançada em 1998.

mais determinante, funcionar como ferramenta voluntária de autoavaliação para alunos concluintes do ensino médio. Em 2009, as funções foram ampliadas e passaram a ser: (I) autoavaliação; (II) seleção para o mundo do trabalho; (III) seleção para continuidade nos estudos; (IV) meio de participação em programas governamentais; (V) certificação para jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio; avaliação de (VI) escolas e (VII) alunos (MARCELINO; RECENA, 2012).

Segundo a Matriz de Referência do Enem, para a realização das provas do exame, devem ser considerados, em todas as áreas de conhecimento, cinco grandes eixos cognitivos: (1) dominar linguagens – DL; (2) compreender fenômenos – CF; (3) enfrentar situações-problema – SP; (4) construir argumentação – CA; e (5) elaborar propostas – EP. Na especificação das áreas, foram determinadas grandes competências, desdobradas em habilidades, sendo estas mais diretamente relacionadas ao saber-fazer (BRASIL, 2005b).⁵

As provas do Enem, aplicadas anualmente, vêm trazendo consigo inúmeras tensões e polêmicas. Aqueles que advogam a pertinência do exame apresentam os seguintes argumentos: o modo de formulação das provas e questões aponta para uma abordagem sistêmica, contextualizada e interdisciplinar do conhecimento; as competências e habilidades estabelecidas para o exame dariam maior funcionalidade aos conteúdos trabalhados; o exame, no todo, teria o poder de influenciar positivamente a sala de aula, induzindo transformações curriculares e metodológicas significativas (PINTO; LETICHEVSKY; GOMES, 2003).

Já outros estudiosos identificam no Enem alguns problemas conceituais (mais do que operacionais), dos quais destacamos: (a) situado no contexto amplo das reformas educacionais dos anos 1990, o exame se constituiria como mais uma forma de ataque aos espaços públicos, por adotar a lógica competitiva e meritocrática do mercado; (b) a avaliação do rendimento acadêmico individual do aluno não é suficiente para se aquilatar a qualidade do EM ofertado no país; seria indispensável, para isso, incluir no processo avaliativo o conjunto dos atores envolvidos; (c) provas e exames de larga escala tendem a aumentar o controle do Estado sobre escolas, alunos e professores, sem necessariamente garantir uma reflexão coletiva sobre processos e resultados; (d) ainda que os resultados do exame possam ser utilizados para transformar e qualificar a educação, a regulação do sistema seria empreendida *a posteriori*, comprometendo o caráter emancipatório e preditivo da avaliação; (e) exames

⁵ Cf. o documento MEC-Inep - Matriz de referência para o Enem 2009 (disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf).

de larga escala tendem a enrijecer e unificar os currículos, desvalorizando práticas culturais locais e gerando, no limite, um movimento de busca acrítica por “bons resultados”.

Em meio às polêmicas, várias universidades brasileiras passaram, conforme previsto nos documentos que regulamentam e ordenam o Enem, a adotá-lo como parte de seus exames vestibulares, como é o caso da UFPE. Essa medida articula-se com outras de flexibilização nos mecanismos seletivos ao ensino superior, e também com o Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação (Prouni), que visa à ampliação do acesso ao ensino superior através do pagamento de bolsas de estudo para alunos matriculados em instituições privadas.

Alguns estudos específicos sobre o Enem apontaram aspectos interessantes da formulação das provas. Citamos aqui a pesquisa empreendida por Mildner e Silva (2002), que analisaram questões da área de língua e literatura, tomando como ponto de partida o princípio de que verificação e avaliação são processos distintos. Os autores demonstraram que é sempre importante investigar a validade de conteúdo das questões constitutivas do teste. Por sua vez, Cortelazzo (2003) e Santos (2011) realizaram estudos comparativos entre o Enem e o vestibular convencional, tendo constatado que o primeiro enfatiza competências, enquanto o segundo é mais centrado em conteúdos.

Em suma, é dentro de todo esse contexto de modificações operadas no EM no Brasil que inserimos nossa pesquisa, cujos objetivos são analisar e caracterizar as provas de literatura do Enem (aplicada em outubro de 2013) e do vestibular da UFPE (aplicada em dezembro de 2013), buscando estabelecer correlações entre elas, bem como verificar se ambas estão em consonância com o princípio teórico-metodológico de formar leitores proficientes de textos literários. Quanto aos critérios de análise, esses derivaram do nosso objetivo; observamos as provas, portanto, tendo em vista: (1) a caracterização das provas de literatura da UFPE e do Enem com relação a seus documentos normatizadores; (2) aproximações e distanciamentos entre a prova de literatura do Enem e a prova de literatura da UFPE; e (3) análise das provas na perspectiva do letramento literário. Os resultados da pesquisa serão mostrados a seguir.

CARACTERIZAÇÃO DAS PROVAS DE LITERATURA DA UFPE E DO ENEM COM RELAÇÃO A SEUS DOCUMENTOS NORMATIZADORES

O manual do candidato do vestibular da Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos (Covest) é um documento que norteia todo o processo de seleção dos

candidatos para o ingresso na UFPE e apresenta as diretrizes que fundamentam o certame. Além disso, vale salientar que esse documento também apresenta os conteúdos que deverão constar das provas aplicadas, como podemos observar no seguinte trecho do edital do processo seletivo do vestibular 2014:⁶

O Processo Seletivo será realizado pela Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos (Covest-Copset), da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (FADE/UFPE), sob supervisão da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD), e o Manual do Candidato disponibilizará o conteúdo programático e demais instruções relativas ao processo. (UFPE/CO-VEST-COPSET, 2013, p. 9)

No manual, os assuntos para a prova de literatura são dispostos como mostrado no Quadro 1:

QUADRO 1 - Conteúdos de literatura constantes do manual do candidato - Covest

LITERATURA
1. Barroco e Arcadismo
1.1. Padre Antônio Vieira, Gregório de Matos
1.2. Tomás Antônio Gonzaga
2. Romantismo
2.1. Prosa: José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida
2.2. Poesia: Gonçalves Dias, Castro Alves, Álvares de Azevedo
3. Realismo/Naturalismo
3.1. Machado de Assis
3.2. Aluísio de Azevedo
4. Parnasianismo/Simbolismo
4.1. Olavo Bilac
4.2. Cruz e Souza
5. Pré-Modernismo
5.1. Lima Barreto, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha
6. Modernismo
6.1. Mário de Andrade, Oswald de Andrade
6.2. Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade
6.3. João Guimarães Rosa e Clarice Lispector

(*Continua*)

⁶ Destacamos que, quando da realização do certame em tela, a UFPE ainda não havia aderido de forma plena ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para ingresso no ensino superior público via Enem.

LITERATURA
7. Literatura nordestina, moderna e contemporânea
7.1. Graciliano Ramos, Jorge Amado, Rachel de Queirós
7.2. Ariano Suassuna, Osman Lins
7.3. João Cabral de Mello Neto, Joaquim Cardozo
7.4. Leituras recomendadas
• <i>Primeiras estórias</i> - Guimarães Rosa
• <i>A hora da estrela</i> - Clarice Lispector
• <i>Os melhores contos de Osman Lins</i> - Sandra Mitrini
• <i>O auto da compadecida</i> - Ariano Suassuna
• <i>O primo Basílio</i> - Eça de Queirós
• <i>Dom Casmurro</i> - Machado de Assis
7.5. Literatura portuguesa
• Eça de Queirós - Realismo prosa
• Fernando Pessoa - Modernismo poesia
• José Saramago - Prosa contemporânea

Fonte: Elaboração das autoras com base no *Edital do Processo Seletivo de Ingresso Vestibular* da UFPE (UFPE/COVEST-COPSET, 2013).

O modo como os conteúdos para a prova de literatura são apresentados permite-nos tecer algumas considerações: (1) há muito pouco detalhamento na lista de assuntos, o que ocasiona lacunas no programa; (2) a falta de detalhamento pode ser um indicador de vagueza com relação ao tratamento dado aos conteúdos; (3) o currículo é visto como um dispositivo de reforço do cânone literário;⁷ e (4) os elaboradores do programa e da prova da Covest parecem ter confundido o conceito de literatura contemporânea com o de literatura modernista.

Adicionalmente, o programa pode ser visto como simplista, pois, ao estipular como conteúdos possíveis de aparecer no exame apenas as escolas literárias, alguns autores e obras, parece indicar um fraco diálogo entre os elaboradores e as ideias e concepções contemporâneas priorizadas no estudo do texto literário, como questões de gênero, raça, etnia, poder, intertextualidade, etc. O que se vê na prova da Covest é que as abordagens conferidas aos textos quase sempre ficam restritas à concepção de literatura enquanto escola literária. Por outro lado, como citado anteriormente, o programa de literatura da UFPE por vezes também parece excessivamente amplo, na medida em que indica apenas movimentos literários, autores e obras recomendadas para a leitura. Ou seja, é imposto um conteúdo mínimo, e, por outro lado, há uma ampla

⁷ Seguimos a definição de “cânone” proposta por Fidelis: “[...] obras literárias aceitas como legítimas pelos círculos dominantes e dignas de serem perpetuadas”. (FIDELIS, 2008, p. 19).

margem para o tratamento de qualquer aspecto dos temas elencados, desde que esse aspecto se relacione com os autores e as escolas literárias propostas.

O fato é que, visto em suas lacunas ou em sua amplitude, o manual do candidato do vestibular da Covest é seguido pelos elaboradores da prova de literatura, pois nela se aborda tão somente o que está estipulado nesse documento, isto é, escolas literárias, autores e algumas obras de leitura recomendada. Esse tratamento dado à literatura evidencia uma postura mais tradicional, pois desconsidera alguns aspectos atuais que poderiam ser também priorizados.

Defendemos tal ponto de vista por estarmos cientes de que, ao “abrir” uma obra literária para o estudo de elementos que não propriamente os do campo literário, há de se ser cauteloso a fim de que esta não perca sua singularidade. Chiappini (2011) trata das diversas significações que a palavra “literatura” pode ter, das quais destacamos a acepção segundo a qual a literatura é vista como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (CHIAPPINI, 2011, p. 21).

A terceira crítica que tecemos acerca dos conteúdos dispostos para a prova de literatura no manual do candidato da Covest diz respeito à ideia de currículo, que parece ser visto, nesse documento, tão somente como uma lista de conteúdos, muito embora o “currículo oculto” (enquanto conjunto de normas e valores implícitos, porém efetivamente transmitidos) permita perceber que há, de fato, uma valorização e (re)afirmação do cânone literário, pois todos os autores que constam no programa são consagrados pela crítica especializada. Pedra (1997), ao tratar do currículo, destaca: “Como o tempo escolar é finito e o conhecimento acumulado ultrapassa aquela finitude, não há outra via senão eleger alguns conhecimentos e recusar outros” (PEDRA, 1997, p. 51). Evidentemente, não estamos negando a importância dos autores selecionados; mas é fato que, sendo o currículo um recorte intencional, podemos questionar tais escolhas.

Na verdade, parece haver uma contradição entre o Manual do candidato e o que se discute mais recentemente no meio acadêmico. Conforme Cosson,

[...] o cânone passa a ser intensamente questionado nas universidades, de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos, na formação do cânone. (COSSON, 2006, p. 33)

Por outro lado, as instituições que começaram a pôr em questão o cânone literário são as mesmas às quais é atribuída a elaboração dos programas e provas de vestibular e, em larga medida, o discurso crítico contemporâneo não se traduz nesse tipo de exame. Sobre isso, afirma Oliveira:

A universidade é um desses espaços e o vestibular funciona como um instrumento da universidade na sociedade para perpetuar certa tradição cultural, inclusive uma determinada tradição literária, através da escolha de obras canônicas ou de fácil inserção no cânone, na determinação de padrões de recepção dessas obras, através da linguagem já consagrada de que elas se constituem e na forma de avaliação de sua leitura através das provas de seleção do vestibular. (OLIVEIRA, 2003, p. 112)

Outro aspecto para o qual gostaríamos de chamar atenção é o tópico do manual do candidato intitulado “Literatura nordestina, moderna e contemporânea”, como mostrado no Quadro 1. Curiosamente, nele se enquadram autores que não produzem literatura atualmente (com exceção de Ariano Suassuna que, à época do processo seletivo do vestibular 2014 para o ingresso na UFPE, ainda era vivo). Acreditamos que tal postura não é originária do desconhecimento do que seja literatura contemporânea, mas, sim, de outros elementos envolvidos nessa questão, a saber: em termos de imagem social, o candidato que almeja uma vaga na instituição superior não pode prescindir do conhecimento desses autores consagrados pela crítica, já que eles fazem parte da herança cultural literária. O segundo elemento dessa problemática diz respeito a uma questão metodológica: para se trabalhar com autores contemporâneos (e seus textos), faz-se necessário abandonar antigos critérios de análise e de crítica literárias ou, pelo menos, reconfigurá-los. Ademais, a própria universidade, ao invés de incentivar a leitura, na escola,⁸ do que se produz atualmente em literatura, desconsidera as novas vozes, na medida em que elabora uma prova unicamente pautada no cânone literário.

Por fim, a análise da prova de literatura da UFPE nos permite afirmar que esse exame, de fato, contempla a maior parte dos conteúdos dispostos no

8 Acreditamos, assim como Abaurre (1995), que as provas de vestibulares exercem influência na dinâmica da escola: “as escolas procuram adequar suas práticas aos ‘moldes’ impostos pelos concursos vestibulares das universidades [...]” (ABAURRE, 1995, p. 482).

manual do candidato. Todas as escolas literárias e o tópico 7 (“Literatura nordestina, moderna e contemporânea”) foram apresentados na prova, e, dos 32 autores que constam no programa, 22 foram cobrados, com exceção de Paulo Leminski, que não estava incluído no programa, mas teve um de seus poemas abordados numa questão.

Passemos agora para a verificação da prova do Enem, aplicada em outubro de 2013, à luz dos documentos oficiais que a normatizam, que são a Matriz de Referência, lançada no ano de 2011 (BRASIL, 2011), e a Fundamentação Teórico-Methodológica, publicada em 2005.

O exame é composto de uma redação e de quatro provas objetivas, sendo que cada uma delas contém 45 questões de múltipla escolha. Para a realização das provas, devem ser considerados cinco grandes eixos cognitivos: (I) DL; (II) CF; (III) SP; (IV) CA; e (V) EP. As quatro provas objetivas e a redação avaliam as seguintes áreas do conhecimento: “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, que diz respeito a história, geografia, filosofia e sociologia; “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, que compreende química, física e biologia; “Linguagens, Códigos, suas Tecnologias e Redação”, que abarca língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e da educação e, por fim, “Matemática e suas Tecnologias”, na qual se insere matemática.

Para cada uma dessas áreas são estipuladas 30 competências (120 ao todo). Para o eixo do conhecimento “Linguagens, Códigos, suas Tecnologias e Redação”, o que nos interessa, já que o componente literatura nele está inserido, são determinadas nove áreas de competências, de modo que cada uma dessas competências se desdobra em habilidades (30 no total). É válido destacar as diferenças entre o que seria competência e habilidade. Segundo Berger, a primeira comporta

[...] esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (BERGER FILHO, s.d., p. 3)

A análise da prova do Enem evidencia que, de fato, o exame é inteiramente baseado nas noções de competências e habilidades, porque todas as questões, para sua resolução, exigem do candidato algum tipo de habilidade. No tópico seguinte, “Uma análise das provas de literatura do Enem e da UFPE na

perspectiva do letramento literário”, mostramos, por exemplo, duas questões – a 110 e a 116 – a partir das quais discorreremos com mais detalhes sobre as habilidades requeridas para cada uma delas.

Ainda há os chamados “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência” – esse tópico está também inserido no Edital 2013 (BRASIL, 2013) –, que seriam os conteúdos propriamente ditos a serem cobrados na prova, dos quais, no que diz respeito ao eixo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação”, destacamos no Quadro 2 os que se referem à literatura:

QUADRO 2 – Trecho do Edital 2013 – Objetos de Conhecimento Associados às Matrizes de Referência – Área: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias

• **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.

• **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

• **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).

Fonte: Trechos retirados do Edital do Enem 2013 (BRASIL, 2013).

Desses conteúdos, os objetos do conhecimento que se fazem presentes na prova de literatura do Enem são: questão 103 – “*função e procedimento de construção e recepção de texto*”; questão 110 – “*interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania*”; questões 113, 114, 124 e 130 – “*estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas)*”; questão 116 – “*associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas*”; questão 120 – “*articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção*”.

Observamos, também, que a prova do Enem é condizente com o que é dito na Fundamentação Teórico-Methodológica a respeito da prática de leitura, pois todas as oito questões apresentam texto literário. Como se pode constatar a seguir, a leitura é o grande eixo norteador do Exame Nacional:

O grupo autor da matriz decidiu elegê-la [a leitura] como uma arquivcompetência. Esse grupo, formado de professores de várias disciplinas, indicou que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. (BRASIL, 2005a, p. 59)

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A PROVA DE LITERATURA DO ENEM E A PROVA DE LITERATURA DA UFPE

No que diz respeito às aproximações e aos distanciamentos entre a prova de literatura da UFPE e a do Enem, concluímos que elas apresentam mais diferenças do que semelhanças.

Nossa primeira constatação é que todas as oito questões de literatura do Enem apresentam texto literário. A predominância maior é do gênero poético – que aparece em cinco questões (103, 110, 114, 120 e 130) –, seguido do gênero prosa (questões 116 e 124); o gênero dramático é contemplado em apenas uma questão (113). Vale destacar que as questões 110, 116 e 124 trazem fragmentos de texto, o que não necessariamente é algo ruim, desde que o excerto, como aponta Soares (1999), se configure

[...] ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade [...] que seja percebida como um todo coeso. (SOARES, 1999, p. 30, grifo da autora)

A prova da UFPE, por sua vez, contém 16 questões de literatura, sendo que sete trazem o texto literário, cinco abordam o texto poético (1, 3, 8, 11 e 13), e as duas restantes (9 e 10) apresentam texto em prosa. Na prova da Covest, os excertos de textos aparecem nas questões 3, 9, 10 e 11. Verificamos que, em todos os casos, seja na prova da UFPE, seja no Enem, o uso do excerto não se configurou como um problema, na linha do que Soares (1999) defende.

O segundo elemento que diferencia as provas de literatura do Enem e da Covest é o fato de que a primeira segue uma orientação mais cognitivista e construtivista, ao passo que a segunda é mais conteudista. No que diz respeito à primeira posição, Dias (2002) assevera:

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget [...]. Ao mesmo tempo, nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. (DIAS, 2002, p. 27)

Quanto ao viés construtivista do Enem, Macedo⁹ (2005a, 2005b, 2005c, *apud* GOMES; BORGES, 2009, p. 75) justifica tal caráter afirmando: “Suas provas [do Enem] têm sido elaboradas priorizando a resolução de problemas”. A filiação dos criadores do Exame Nacional a esses campos epistemológicos é verificável na própria “situação-problema” (questão), a qual se caracteriza por ser

[...] uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto. (BRASIL, 2005a, p. 30)

A fim de exemplificarmos a orientação conteudista que embasa a prova de literatura da UFPE e de como esta ainda está muito apegada à noção de literatura enquanto “escola literária”, o Quadro 3 apresenta questão da prova:

9 MACEDO, L. de. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005a. p. 29-36.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005b. p. 13-28.

MACEDO, L. de. Propostas para pensar sobre situações-problema. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005c. p. 37-39.

QUADRO 3 – Questão 2 da prova de literatura da UFPE

2. No Romantismo brasileiro, o espírito nacionalista assumiu diversos enfoques. Na literatura, esses enfoques contribuíram para se configurar um discurso próprio da identidade nacional. Tomando como foco a poesia romântica e seus autores, analise o que segue.

0-0) A produção poética de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves manifesta três vertentes próprias da literatura romântica nacional, respectivamente: a indianista, a byronista e a condoreira.

1-1) Gonçalves Dias, em suas poesias indianistas, constrói uma imagem idealizada do índio, um bravo guerreiro que é violentamente subjugado pelos colonizadores. Uma de suas personagens mais conhecidas é Moacir, herói miscigenado, cujo nome significa “filho da dor”.

2-2) O ‘Mal do Século’ teve na poesia brasileira, como expoente, Álvares de Azevedo. As mulheres que avultam em sua poesia, todas brancas, são guerreiras que, junto a seus amantes, contribuíram para que a colonização portuguesa se realizasse a contento.

3-3) A poesia condoreira foi representada no Brasil por Castro Alves. Contrariamente às suas boas intenções políticas, Castro Alves, em sua poesia abolicionista, mostra o africano como sujeito frágil, propenso ao domínio do homem europeu, geneticamente mais forte que o africano.

4-4) Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves contribuíram para a construção dos três pilares que configuram o discurso romântico acerca da identidade étnica brasileira: o índio americano, o branco europeu e o negro africano.

GABARITO - **VFFFV**

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Vestibular UFPE 2014. Disponível em: <http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/baixar/25447/>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Nessa questão, faz-se referência a aspectos das obras de três autores românticos, com apoio em discursos construídos pela teoria e crítica literárias. O candidato não é convidado a chegar a tais conclusões pelo contato direto com os poemas dos autores; basta que ele apenas julgue, utilizando a memória, se o que foi dito por terceiros é pertinente. Sobre isso, diz Rodrigues:

Ele demonstrará sua “competência” ao identificar a sentença que não apresenta nenhum erro, ao ser capaz de perceber as “pegadinhas” escondidas no decorrer da prova, demonstrando com isso ser um leitor mais atento e com memória melhor do que os outros candidatos. (RODRIGUES, 2012, p. 28)

O que Rodrigues pondera sobre as “pegadinhas” (distratores) contidas em prova de vestibular (sendo às vezes a competência do candidato comprovada mais em função delas do que do domínio mesmo do conhecimento) ressoa perfeitamente bem na questão reproduzida anteriormente. Nela, são fornecidos detalhamentos que mais parecem ter o intuito de “pegar” os candidatos desatentos e esquecidos do que verificar se o conhecimento sobre o que se pede é advindo do contato com textos literários. Na proposição I, por exemplo, afirma-se que o índio Moacir é um herói das poesias indianistas de Gonçalves Dias, quando, na verdade, ele é personagem do romance *Iracema*, de José de Alencar. Em II, diz-se que as mulheres que avultam na poesia de Álvares de Azevedo são guerreiras, mas basta o candidato lembrar que as mulheres

representadas pelo viés da estética romântica eram predominantemente frágeis. Já em III, comenta-se sobre a poesia condoreira de Castro Alves e se diz que esta mostrava os negros como criaturas frágeis, propensos ao domínio do homem europeu. Pelo contrário, o que se vê na poesia alviana é a bravura dos africanos no contexto da escravidão.

Na Fundamentação Teórico-Metodológica do Enem, o apelo excessivo do uso da memória – tão necessária para a resolução da prova da UFPE – é comparado ao funcionamento de uma máquina:

[...] para avaliar se uma situação-problema é boa ou não, temos que julgar se a questão pede solução de problemas, na perspectiva das pessoas ou das máquinas. Tratar alguém como máquina é exigir ou esperar que ela seja ou aja como uma máquina, tenha memória de máquina, trate o conhecimento como jogo de informações [...]. (BRASIL, 2005a, p. 32)

Ainda no que diz respeito à memorização como recurso para reconhecimento dos distratores, na Fundamentação Teórico-Metodológica do Exame é dada mais ênfase a esse assunto:

Por isso, evitamos no elenco das alternativas afirmações preconceituosas, dicas ou indutores de respostas, “pegadinhas”. Ou seja, o que nos interessa é que o aluno tenha uma relação construtiva com o processo de conhecimento e não um jogo, em que a malícia, a esperteza, etc. ocupem o lugar mais importante. (BRASIL, 2005a, p. 35)

De fato, em todas as oito questões da prova de literatura do Enem, o candidato sequer precisa recorrer à memória para julgar as alternativas; o que lhe é necessário é aplicar adequadamente as mais diversas habilidades cognitivas – inferir, relacionar, destacar, sintetizar, etc. – para a resolução das situações-problema.

Outro elemento diferenciador das provas é o tratamento dado ao texto literário. Fischer *et al.* (2012) analisaram questões de literatura contidas no Enem, entre os anos de 1998 e 2010, e uma das conclusões obtidas no estudo foi que as aulas de literatura seriam dispensáveis para se responder cerca de

80% das questões, uma vez que o que se requisitava do candidato era apenas interpretação de texto. Concluíram também os autores que

[...] para os pedagogos e linguistas do MEC responsáveis pela prova que inclui, de algum modo, a literatura, não importa que o aluno reflita sobre os textos em sua dimensão estética ou que os entenda em sua historicidade, e isso é certamente uma perda. (FISCHER *et al.*, 2012, p. 121)

Como já citado, todas as questões da prova de literatura do Enem apresentam texto literário. Porém, essa presença não é garantia de que se esteja realizando um adequado trabalho com tal tipo de texto. Verificamos que, das oito questões, quatro (110, 114, 120 e 124) exigem do candidato tão somente interpretação textual, o que nos faz concluir que uma obra literária ou um fragmento desta não se coloca como algo imprescindível, pois qualquer gênero textual, a princípio, se presta a esse objetivo. Dos textos presentes nessas questões, não se abordam elementos concernentes ao exercício realizado especificamente com a linguagem, quando, sem dúvida, é esse o aspecto que diferencia o gênero literário de outro qualquer. Já na prova da UFPE, quando o texto literário se faz presente na questão, são exigidas do candidato outras habilidades que não só a de interpretação; exploram-se, também, aspectos relativos à linguagem literária, por exemplo. Já nas questões em que não há texto, o foco recai mais nas habilidades de reconhecimento de estilos de época e de características gerais das obras, como enredo e personagens; nessa segunda perspectiva, vê-se uma cobrança de informações memorizadas.

Outro elemento que diferencia as provas investigadas diz respeito aos autores selecionados para constar nos exames. Como mencionado anteriormente, a prova da UFPE é mantenedora do cânone literário, ao passo que o Enem se volta para produções literárias contemporâneas, sem deixar de lado as que compõem a tradição literária brasileira. É assim que na prova do Enem se fazem presentes, ao mesmo tempo, obras/trechos de Adélia Prado, Plínio Marcos, Nuno Júdice, Jorge de Lima, Raimundo Correia, Machado de Assis, Oswald de Andrade e Clarice Lispector.

Por fim, vale lembrar que a UFPE, em seu manual do candidato, estipula previamente uma lista de obras a serem lidas, diferentemente do Enem, que não o faz. Essa postura da Covest induz a pensarmos que os títulos dessa lista que forem contemplados na prova serão trabalhados com maior profundidade,

uma vez que se imagina que a leitura da obra foi realizada anteriormente. Contudo, isso pouco se evidencia. No tópico seguinte, será discutida uma questão que trata de uma dessas leituras recomendadas, a fim de mostrarmos como ela foi abordada.

ANÁLISE DAS PROVAS DE LITERATURA DO ENEM E DA UFPE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Cosson (2006), no livro *Letramento Literário*, define o que seria essa perspectiva de trabalho com o texto literário e critica as práticas tradicionais de ensino de literatura, como podemos observar a seguir:

[...] a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário. No caso desse último, convém ter em mente a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, ou seja, a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem *da* literatura, que consiste fundamentalmente experimentar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem *sobre* a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem *por* meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2006, p. 47, grifos nossos)

É preciso termos em mente que os três tipos de aprendizagem referidos por Cosson, sobretudo a que se dá “sobre” a literatura, isto é, a que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica literárias, não devem ocorrer sem a presença do texto literário, pois o autor defende que: “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2006, p. 47). Deve-se também acrescentar que as três instâncias que integram a aprendizagem da linguagem literária têm, cada uma, sua importância, por isso mesmo é

necessária, num contexto de vestibular, a avaliação de todas elas. O que não pode haver, portanto, é a supervalorização de um aspecto em detrimento de outro.

A fim de melhor analisarmos as provas de literatura da UFPE e do Enem na perspectiva do letramento literário, definimos três critérios: (a) questões que exigem do candidato a leitura do texto literário ou de partes dele; (b) questões que priorizam o conhecimento de aspectos da história, da teoria e da crítica literárias adquiridos não pelo contato com o texto, mas pelo recurso da memorização; e, por fim, (c) questões em que o texto literário serve de auxílio para a abordagem de outros elementos que não os literários. Antes de nos debruçarmos nas análises, é importante esclarecermos que, dado o fato de as questões da UFPE apresentarem proposições, seus itens podem se enquadrar em mais de um critério. Por isso, decidimos classificar a questão levando em consideração o que nela for predominante.

Das 16 questões contidas na prova da UFPE, oito (1, 3, 8, 9, 10, 11, 13 e 15) se enquadram no critério A – são questões que exigem, de fato, a leitura da obra para o julgamento das proposições, e oito (2, 4, 5, 6, 7, 12, 14 e 16) se enquadram no critério B – aquele que se refere à priorização de conhecimentos da história, da crítica e da teoria literárias, mas que o faz sem o auxílio de um texto literário. Como se pode concluir, o critério C – obra servindo de auxílio para a abordagem de outros elementos que não os literários – não se aplica a nenhuma questão da prova. Concluimos também que as questões que apresentam texto (sete), seja ele em prosa (9 e 10) ou em verso (1, 3, 8, 11 e 13), na íntegra ou em fragmentos (questões 9 e 10), têm, indubitavelmente, melhor qualidade, se comparadas às que não trazem sequer obra literária (nove questões), o que só ratifica o que já foi exposto: a construção dos saberes literários deve ser proveniente do contato direto com o texto, porque, se assim não for, o risco de a questão se tornar um mero instrumento de aferir tão somente a capacidade de memorização do candidato é iminente.¹⁰ O Quadro 4 apresenta a questão 3 da prova da UFPE, a fim de comprovarmos que uma questão que apresenta texto tem, sem dúvida, maior qualidade:

¹⁰ Vide análise da questão 2, no tópico "Aproximações e distanciamentos entre a prova de literatura do Enem e a prova de literatura da UFPE".

QUADRO 4 – Questão 3 da prova de literatura da UFPE

<p>3. Apesar de ter participado de movimentos políticos e sociais, Tomás Antônio Gonzaga os omite como tema de suas obras. Revela mais preocupação com a valorização estética e a subjetividade, aspectos que ocupam lugar de destaque em suas poesias. A esse poeta, junta-se Cruz e Souza, cuja produção também se afasta de questões sociais. Com base nos poemas abaixo, analise as proposições seguintes.</p>	
<p>TEXTO 2</p>	<p>TEXTO 3</p>
<p>Lira 57 Já não cinjo de loiro a minha testa, Nem sonoras canções o deus me inspira. Ah! Que nem me resta Uma já quebrada, Mal sonora lira! Mas neste mesmo estado em que me vejo, pedé, Marília, Amor que vâ cantar-te: cumpro o seu desejo; e ao que resta supra a paixão e a arte. [...] Isso escrevia, quando, oh! Céus, que vejo! Descubro a ler-me os versos o deus loiro: Ah! Dá-lhes um beijo, E diz-me que valem Mais que letras de loiro</p> <p style="text-align: right;">(Tomás Antônio Gonzaga)</p>	<p>Almas indecisas Almas ansiosas, trêmulas, inquietas, Fugitivas abelhas delicadas Das colmeias de luz das alvoradas, Almas de melancólicos poetas, Que dor fatal e que emoções secretas Vos tornam sempre assim desconsoladas, Na pungência de todas as espadas, Na dolência de todos os ascetas?! Nessa esfera em que andais, sempre indecisas, Que tormento cruel vos nirvaniza, Que agonias titânicas são essas?! Por que não vindes, Almas imprevistas, Para missão das límpidas Conquistas E das augustas, imortais Promessas?!</p> <p style="text-align: right;">(Cruz e Sousa)</p>
<p>0-0) No texto 2, o eu lírico revela-se perfeito árcade, feliz por cantar os amores que nutre pela musa Marília, por quem é capaz de desafiar 'o deus loiro', forma metonímica de se referir a Cupido, em: <i>Descubro-me a ler-me os versos o deus loiro</i>.</p> <p>1-1) O primeiro verso de <i>Almas Indecisas</i> caracteriza os poetas - de cuja alma se fala - sob uma perspectiva objetiva, distante, portanto, da pretensão figurada e alegórica do mundo literário.</p> <p>2-2) Os poemas, <i>Lira 57</i> e <i>Almas Indecisas</i>, apresentam discursos intimistas, que tratam do sentimento amoroso que os poetas nutrem por suas amadas. Diferem, no entanto: o primeiro por expressar um estado de euforia do eu lírico, que se mantém ao longo do poema; o segundo, por expressar um estado de inquestionável certeza e convicção.</p> <p>3-3) <i>Almas Indecisas</i> é um soneto lírico no qual o autor faz uso de palavras pouco comuns ou eruditas. Esta utilização é característica do Simbolismo, movimento literário ao qual o texto se vincula.</p> <p>4-4) Os dois poemas apresentam características que os integram, respectivamente, aos momentos estéticos: Barroco e Parnasianismo. Essa integração resulta, exclusivamente, do fato de suas temáticas não se referirem nem à realidade nem às visões políticas de seus autores.</p>	
<p>GABARITO - VFFVF</p>	

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Vestibular UFPE 2014. Disponível em: <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/baixar/25447/>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Dada a extensão do poema de Tomás Antônio Gonzaga que foi utilizado na questão, *Lira 57*, este teve uma parte suprimida, muito embora o fragmento apresente unicidade tanto semântica quanto estrutural.

Como podemos observar, quase todas as proposições, com exceção do item 4, fazem referência aos poemas dispostos, isto é, para cada item ser avaliado é necessária a leitura das obras, leitura essa que visa a distintos objetivos. As proposições 0, 1 e 2 requisitam do candidato a interpretação textual, a proposição 0, além disso, faz referência a um conhecimento teórico da estética literária. Ainda no que concerne a tal proposição, o candidato precisa também compreender o funcionamento de metonímia. A abordagem de um assunto gramatical amplia a compreensão semântica do poema e não faz do texto pretexto para a exploração de tópicos gramaticais. As proposições 1 e 2, além de solicitarem também do candidato a interpretação dos poemas, como já citado, abordam questões que tratam da linguagem literária.

Na proposição 3, a leitura de *Almas indecisas* precisa ser efetivada para que o candidato identifique no poema, se houver, palavras eruditas, mas também é necessário saber que esse recurso é uma característica do Simbolismo. Por fim, para o item 4, basta conhecer de história e crítica literárias, para saber a qual escola literária pertence cada autor, sem ser necessária a leitura das obras.

A análise evidencia que essa é uma questão que prioriza a avaliação da aprendizagem da literatura, porque, das cinco proposições, quatro estão de fato amparadas na leitura das obras, mesmo em três itens (0, 3 e 4) sendo também necessário o domínio de outros saberes que, nesse caso, não decorrem da leitura dos poemas.

No Quadro 5, apresentamos um exemplo de questão com um fragmento de texto, para demonstrarmos que o recurso ao excerto, além de necessário quando não há condições de se publicar um texto na íntegra, não impede que seja dado à amostra tratamento satisfatório.

QUADRO 5 - Questão 10 da prova de literatura da UFPE

<p>10. Segundo Aristóteles, a Literatura, enquanto arte, é mimese, isto é, recreação da realidade, daí refletir os problemas sociais, como os que se apresentam no texto a seguir, em que as questões climáticas e suas consequências sociais são tomadas como temas. Com base no texto 8, analise as proposições que seguem.</p>
<p>TEXTO 8</p>
<p>Encostado a uma jurema seca, defronte ao juazeiro que a foice dos cabras ia pouco a pouco mutilando, Vicente dirigia a distribuição de rama verde ao gado. Reses magras, com grandes ossos agudos furando o couro das ancas, devoravam confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão. Era raro e alarmante, em março, ainda se tratar de gado. Vicente pensava sombriamente no que seria de tanta rês, se de fato não viesse o inverno. A rama já não dava nem para um mês. Imaginara retirar uma porção de gado para a serra. Mas, sabia lá? Na serra, também, o recurso falta... Também o pasto seca... Também a água dos riachos afina, afina, até se transformar num fio gotejante e transparente. Além disso, a viagem sem pasto, sem bebida certa, havia de ser um horror, morreria tudo. [...] Vicente marchava através da estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta. Os cascos do animal pareciam tirar fogo nos seixos do caminho. Lagartixas davam carreirinhas intermitentes por cima das folhas secas do chão que estalavam como papel queimado. O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada. Vicente sentia por toda parte uma impressão ressequida de calor e aspereza. Verde, na monotonia cinzenta da paisagem, só algum juazeiro ainda escapou à devastação da rama; mas em geral as pobres árvores apareciam lamentáveis, mostrando os cotos dos galhos como membros amputados e a casca toda raspada em grandes zonas brancas. E o chão, que em outro tempo a sombra cobria, era uma confusão desolada de galhos secos, cuja agressividade ainda mais se acentuava pelos espinhos. [...]</p> <p>(Raquel de Queiroz, <i>O Quinze</i>)</p>
<p>0-0) O romance <i>O Quinze</i> tem por trama acontecimentos ficcionais inspirados na grande seca que assolou o sertão nordestino em 1927. Com características nitidamente regionais, enquadra-se no ciclo do <i>Romance regionalista</i> da geração de 1930, cujo início se deu com a publicação, em 1927, de <i>A Bagaceira</i>, de José Américo de Almeida.</p> <p>1-1) O narrador onisciente, no romance <i>O Quinze</i>, relata a triste realidade do povo nordestino, simbolizado na personagem Vicente, que, embora grande proprietário de terras, é forçado a, em decorrência da seca, sair da sua terra de origem, em busca de melhores condições de vida no sul do país.</p> <p>2-2) No trecho: “em geral as pobres árvores apareciam lamentáveis, mostrando os cotos dos galhos como membros amputados e a casca toda raspada em grandes zonas brancas”, a linguagem que descreve a paisagem estabelece, por analogia, uma identidade entre o elemento natural e o elemento humano.</p> <p>3-3) Vicente e sua mulher Conceição são personagens que formam um par perfeito. O desfecho do romance se dá com o retorno dos dois para a zona rural, quando ocorre uma nova seca, cruel, como sempre, pois: “Verde, na monotonia cinzenta da paisagem, só algum juazeiro ainda escapou à devastação da rama”.</p> <p>4-4) Em: “O céu, transparente que doía, vibrava, tremendo feito uma gaze repuxada”, a autora se vale de uma comparação em que relaciona o céu e a alma ferida do sertanejo, que deixa sua terra em busca de uma nova vida na cidade grande.</p>
<p>GABARITO - V F V F V</p>

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Vestibular UFPE 2014. Disponível em: <http://vestibular.brasilestcola.uol.com.br/baixar/25447/>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Na questão 10, das cinco proposições, quatro (0, 1, 2 e 4) fazem referência ao excerto da obra. No item 0, além de a leitura do fragmento se colocar como algo necessário, é importante também que o candidato tenha conhecimento da historiografia literária, já que se afirma que, “*Com características nitidamente regionais, enquadra-se [O Quinze] no ciclo do Romance regionalista da geração de 1930, cujo início se deu com a publicação, em 1927, de A Bagaceira, de José Américo de Almeida*”. O item 1 faz menção a duas informações: que o narrador da obra é onisciente e que a personagem Vicente, “*embora grande proprietário de terras, é forçado a, em decorrência da seca, sair da sua terra de origem, em busca de melhores condições de vida no sul do país*”. Para o julgamento da primeira, é possível fazê-lo a partir da leitura do excerto; já para a segunda, a leitura que se coloca como necessária não é a do fragmento, mas, sim, a da obra em sua totalidade. As proposições 2 e 4 tratam de aspectos da linguagem empregada no trecho d’*O Quinze* e, por isso, estão amparadas também na leitura do fragmento. Por fim, o item 3, por trazer uma informação acerca da obra que não está evidente no trecho disposto, poderia levar-nos a concluir que a leitura global da obra em questão é imprescindível; mas isso não ocorre, pois o que do livro é mencionado não ultrapassa a superficialidade da caracterização dos personagens, informações que podem ser obtidas através de resumos, sites, etc.

A análise da questão 10 evidenciou que, mesmo se fazendo uso de um trecho de uma obra, é possível, sim, dar à literatura um tratamento adequado, e ainda se aproximar da perspectiva defendida por Cosson (2006) para o letramento literário: a leitura de texto como condição primeira para que a partir dele se explorem diversas outras questões. É fato que para os itens 0 e 3 a leitura não é algo imprescindível, mas, ainda assim, para a maioria das proposições, ler o excerto é necessário.

Passemos agora para uma questão da prova da UFPE que trata do autor José Saramago, bem como de uma obra previamente recomendada no manual do candidato, *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz.

QUADRO 6 – Questão 16 da prova de literatura da UFPE

16. Em Portugal, a crítica social é realizada, dentre outros, por dois grandes ficcionistas: Eça de Queirós e José Saramago. Ambos, em diferentes momentos, abordam problemas semelhantes. Sobre os autores e as obras referidas abaixo, analise as proposições seguintes.

0-0) A ficção de Eça de Queirós revela a atitude de um pensador liberal que critica a falsa moral burguesa, tal como no romance *O Primo Basílio*, quando Luísa sofre mais por ter que garantir o sigilo do adultério do que por trair o marido.

1-1) Eça de Queirós foi muito questionado, em vida, pelo modo crítico como, em suas obras, enxergou e revelou a sociedade portuguesa, sobretudo a lisboeta da segunda metade do século XIX.

2-2) A crítica à família burguesa e o triângulo amoroso, presentes no romance de Eça de Queirós, *O Primo Basílio*, revelam a forte influência exercida por Flaubert, em *Madame Bovary*, sobre o ficcionista português.

3-3) Em *O ano da morte de Ricardo Reis*, José Saramago tece críticas fortíssimas ao regime político português, quando recria o personagem nomeado no título do romance. Na ficção de Saramago, Ricardo Reis, republicano de formação clássica, sofreu perseguição política injustificada assim que regressou do Brasil, após ter recebido telegrama do heterônimo Alberto Caeiro.

4-4) Com discursos que se assemelham pela ironia contundente, tanto Saramago, no século XX, quanto Eça de Queirós, no século XIX, retrataram a sociedade de seus respectivos tempos, revelando o comportamento nada edificante que ela exhibia.

GABARITO: **VVVV**

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Vestibular UFPE 2014. Disponível em: <http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/baixar/25447/>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Todas as proposições da questão 16, com exceção do item 3, requisitam do candidato conhecimentos oriundos da teoria, da história e da crítica literárias, que, no momento da feitura da prova, deverão ser “recuperados” pelo candidato através da memória. A questão, mesmo trazendo informações a respeito da obra recomendada, de um livro de José Saramago (item 3) e de aspectos mais gerais das obras de Saramago e de Eça de Queiroz, o faz de maneira muito geral, de modo que o que nela é apresentado são conhecimentos que podem ser facilmente apreendidos sem a leitura das obras (para a proposição 3, no entanto, a leitura do texto literário ao qual o item se refere é imprescindível, porque nela se cobra um conhecimento pontual).

Gostaríamos de dar ênfase às proposições 0 e 2, que tratam do livro recomendado, *O primo Basílio*. Na primeira, fala-se sobre uma constante na prosa queirosiana – a crítica à falsa moral burguesa –, e, na segunda, discute-se acerca da influência de Flaubert sobre esse autor. Sendo essa obra previamente indicada, deveria ser dado a ela um tratamento que não se restringisse apenas à superficialidade da caracterização temática e da influência literária.

Diferentemente da prova da UFPE, a do Enem, em suas oito questões, traz texto literário, como já citado. Afirmamos, no tópico “Aproximações e distanciamentos entre a prova de literatura do Enem e a prova de literatura da UFPE”, que a presença do texto não é garantia de que a sua abordagem seja adequada; como exemplificação do exposto, comentamos que as questões 110, 114, 120 e 124 requisitam do candidato tão somente interpretação de texto, desconsiderando-se, portanto, a dimensão estética que toda obra literária possui. Contudo, refletindo sobre a prova do Enem em toda sua to-

talidade e não nos detendo às questões isoladamente, vemos que ela parece estar em maior consonância com o princípio do letramento literário, pois nela são articuladas as três dimensões da aprendizagem da linguagem literária. A seguir, reproduziremos duas questões do Enem, seguidas cada uma de sua respectiva análise.

QUADRO 7 - Questão 110 da prova de literatura do Enem

<p>Olá! Negro Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos e a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor tentarão apagar a tua cor! E as gerações dessas gerações quando apagarem a tua tatuagem execranda, não apagarão de suas almas, a tua alma, negro! Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi, negro-fujão, negro cativo, negro rebelde negro cabinda, negro congo, negro ioruba, negro que foste para o algodão de USA para os canaviais do Brasil, para o tronco, para o colar de ferro, para a canga de todos os senhores do mundo; eu melhor compreendo agora os teus <i>blues</i> nesta hora triste da raça branca, negro! Olá, Negro! Olá, Negro! A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!</p> <p style="text-align: right;">LIMA, J. Obras completas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958 (fragmento).</p>
<p>O conflito de gerações e de grupos étnicos reproduz, na visão do eu lírico, um contexto social assinalado por</p> <p>A. modernização dos modos de produção e consequente enriquecimento dos brancos. B. preservação da memória ancestral e resistência negra à apatia cultural dos brancos. C. superação dos costumes antigos por meio da incorporação de valores dos colonizados. D. nivelamento social de descendentes de escravos e de senhores pela condição de pobreza. E. antagonismo entre grupos de trabalhadores e lacunas de hereditariedade.</p>
<p>GABARITO: B</p>

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Enem 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_cinza.pdf. Acesso em: 30 mar. 2016.

Na questão apresentada no Quadro 7, são exigidas três habilidades: 4, 13 e 14. Na “Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, é possível identificar essas habilidades: (4) “Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação”; (13) “Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”; e, por fim, (14) “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos”.

Apesar de a questão não tratar da especificidade do texto literário, ela se fixa apenas a uma abordagem de nível temático; ainda assim, essa é uma questão que pode ser inserida na perspectiva do letramento literário, porque se enquadra na terceira instância proposta por Cosson (2006) – a aprendizagem

por meio da literatura, uma vez que o poema *Olá! Negro* conduz o candidato a uma reflexão sobre aspectos raciais, étnicos e culturais; o mesmo vale para o princípio da “aprendizagem da literatura”, já que o que se pretende avaliar na questão está amparado, de fato, na leitura da obra.

Na questão 116 (Quadro 8), podemos observar como a avaliação do conhecimento de aspectos da crítica e teoria literárias pode se dar a partir da leitura de um texto.

QUADRO 8 - Questão 116 da prova de literatura do Enem

<p>Capítulo LIV – A pêndula Sai dali a saborear o beijo. Não pude dormir; estirei-me na cama, é certo, mas foi o mesmo que nada. Ouvi as horas todas da noite. Usualmente, quando eu perdia o sono, o bater da pêndula fazia-me muito mal; esse tique-taque soturno, vagaroso e seco parecia dizer a cada golpe que eu ia ter um instante menos de vida. Imaginava então um velho diabo, sentado entre dois sacos, o da vida e o da morte, e a contá-las assim:</p> <p>– Outra de menos... – Outra de menos... – Outra de menos... – Outra de menos...</p> <p>O mais singular é que, se o relógio parava, eu dava-lhe corda, para que ele não deixasse de bater nunca, e eu pudesse contar todos os meus instantes perdidos. Invenções há, que se transformam ou acabam; as mesmas instituições morrem; o relógio é definitivo e perpétuo. O derradeiro homem, ao despedir-se do sol frio e gasto, há de ter um relógio na algibeira, para saber a hora exata em que morre.</p> <p>Naquela noite não padeci essa triste sensação de enfado, mas outra, e deleitosa. As fantasias tumultuavam-me cá dentro, vinham umas sobre outras, à semelhança de devotas que se abalroam para ver o anjo-cantor das procições. Não ouvia os instantes perdidos, mas os minutos ganhos.</p> <p>ASSIS, M. Memórias póstumas de Brás Cubas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992 (fragmento)</p>
<p>O capítulo apresenta o instante em que Brás Cubas revive a sensação do beijo trocado com Virgília, casada com Lobo Neves. Nesse contexto, a metáfora do relógio desconstrói certos paradigmas românticos, porque</p> <p>A. o narrador e Virgília não têm percepção do tempo em seus encontros adúlteros. B. como “defunto autor”, Brás Cubas reconhece a inutilidade de tentar acompanhar o fluxo do tempo. C. na contagem das horas, o narrador metaforiza o desejo de triunfar e acumular riquezas. D. o relógio representa a materialização do tempo e redireciona o comportamento idealista de Brás Cubas. E. o narrador compara a duração do sabor do beijo à perpetuidade do relógio.</p>
<p>GABARITO: D</p>

Fonte: Questão retirada da prova de literatura do Enem 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_cinza.pdf. Acesso em: 30 mar. 2016.

A habilidade requerida para a resolução dessa questão é a de número 16, que é: “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”.

Em tal questão, o candidato terá que interpretar o trecho de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no qual é significativa a presença da metáfora do relógio como a concretização do tempo, que redireciona o comportamento idealista do personagem Brás Cubas. O tempo não assume o caráter de um construto – aquilo que não se pode ser observado –, pelo fato mesmo de ele ser “visível”, quase palpável, como podemos verificar no trecho: “[...] esse tiquetaque soturno,

vagaroso e seco parecia dizer a cada golpe que eu ia ter um instante menos de vida". E é justamente pela ideia do tempo como algo do qual não se pode fugir que a idealização (nesse caso, a amorosa, um dos grandes paradigmas do Romantismo) é redirecionada. Sendo assim, para o candidato solucionar essa questão, ele precisa compreender o recurso da metáfora do relógio na relação com a desconstrução dessa concepção romântica.

Essa questão aglutina de maneira muito eficiente dois tipos de conhecimentos, na medida em que também avalia se o candidato foi capaz de traçar o raciocínio desejado: o saber relativo a um procedimento estilístico (a utilização metafórica da linguagem) e o saber de uma característica (idealização) de um estilo literário (o Romantismo), saberes esses ativados a partir do contato mesmo com o texto. O candidato pode não conhecer previamente esse paradigma romântico, mas a questão propicia isso quando, no enunciado, é dito que, "a metáfora do relógio desconstrói certos paradigmas românticos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das provas nos fez concluir que tanto a prova de literatura da UFPE quanto a do Enem são condizentes com os seus documentos normatizadores: a primeira segue os conteúdos estipulados no manual do candidato; e a segunda, as noções de competências e habilidades, os conteúdos apresentados no tópico "Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência" (BRASIL, 2011), bem como a ideia da prática de leitura como "arquicompetência", defendida na Fundamentação Teórico-Metodológica.

Observamos também que a prova do Enem segue uma orientação mais cognitivista e construtivista, ao passo que o vestibular da Covest apresenta um caráter conteudista. Tanto que, no Exame Nacional, não há sequer uma questão que exija do candidato a memorização de conceitos, definições, periodização, características de obras, etc., diferentemente da prova da UFPE, que requisita sobremaneira essa habilidade, sobretudo nas questões em que não figura texto literário. Essa conclusão se associa a outra: é melhor que se apresente o texto, mesmo que em fragmentos (desde que o excerto apresente unicidade), do que privar o candidato de lê-lo, porque a construção e a avaliação dos saberes literários devem partir do contato direto com a obra. Se assim não for, o risco de a questão se tornar tão somente um instrumento de avaliação da capacidade de memorizar é alto.

Verificamos também que quatro questões do Enem visam apenas à interpretação do texto e desconsideram a dimensão estética que há em qualquer

exemplar do gênero literário. De acordo com nossa visão, qualquer texto de qualquer gênero pode se prestar a tal objetivo; por isso, é importante que, na formulação das questões, seja levado em conta o elemento que diferencia o gênero literário dos demais, que é o trabalho artístico que se faz com a linguagem. Já na prova da UFPE, em oito questões (metade da prova, portanto), além da abordagem de outros aspectos nas proposições, versa-se também a respeito do trabalho realizado no nível da palavra.

Vale destacar ainda que a prova da Covest reforça o cânone literário, porque todos os autores estipulados no programa são consagrados pela crítica especializada. A prova do Exame Nacional, por sua vez, é constituída tanto por amostras de textos de alguns autores que formam o cânone literário, como Raimundo Correia, Machado de Assis, Oswald de Andrade e Clarice Lispector, quanto por produções de autores contemporâneos.

Por fim, observamos que as questões do Exame Nacional conferem uma abordagem atual aos textos literários, em contraposição à prova da UFPE, que parece estar ainda muito apegada à noção de “escola literária”.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Vestibular discursivo da UNICAMP: um espaço de interação entre a Universidade e a Escola. *Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 481-485, 1995.

BERGER FILHO, R. *Currículo e competências*. Texto de uso restrito, licenciado para uso pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. s.d. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf. Acesso em: 1º ago. 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o Enem*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Edital n. 7, de 18 de maio de 2011*. Exame Nacional Do Ensino Médio – ENEM 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2011/edital_n07_18_05_2011_2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2014.

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, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital n. 1, de 8 de maio de 2013*. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf. Acesso em: 25 jul. 2014.

CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

CORTELAZZO, A. L. Utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas de ensino médio. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 39, p. 210-221, abr./jun. 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-98, jul. 1998.

DIAS, M. da G. B. B. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002. p. 21-30.

FIDELIS, A. C. S. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 249f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FISCHER, L. A.; LUFT, G.; FRIZON, M.; LEITE, G.; LUCENA, K.; VIANNA, C.; WELLER, D. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Nonada – Letras em revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

GOMES, C. M. A.; BORGES, G. O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 73-88, jan./abr. 2009.

MARCELINO, L. V.; RECENA, M. C. P. Possíveis influências do novo ENEM nos currículos educacionais de Química. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012.

MILDNER, T.; SILVA, A. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, p. 43-75, jan./jun. 2002.

NÓBREGA, J. J.; SUASSUNA, L. *Currículo de língua portuguesa: como os professores definem o que ensinar? Estudo de uma escola estadual de Pernambuco*. Relatório de Pesquisa Pibic. Recife: UFPE, 2011.

OLIVEIRA, L. N. de. Cãnone e vestibular: exclusão, eleição e recorrência no vestibular da UFMG. *Revista Em Tese*, Belo Horizonte, v. 6, p. 111-119, ago. 2003.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997.

PINTO, F. C. P.; LETICHEVSKY, A. C.; GOMES, S. C. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-282, jul./set. 2003.

RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

RODRIGUES, L. R. A "literatura escolar" e o vestibular. 2012. 79f. Monografia (Graduação em Letras – Português) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SILVA, M. T. M.; SUASSUNA, L. *Ensino de literatura brasileira: representação nos documentos curriculares oficiais atuais do Estado de Pernambuco (BCC e OTM)*. Relatório de pesquisa Pibic/Facepe/CNPq, Recife, 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

UFPE/COVEST-COPSET. *Edital do processo seletivo de ingresso vestibular UFPE/COVEST-COPSET*. 2013. Disponível em: http://download.uol.com.br/vestibular2/edital/ufpe_2014.pdf. Acesso em: 30 mar. 2016.

Recebido em: 31 MARÇO 2016

Aprovado para publicação em: 24 MAIO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5324>

DIMENSIONALIDADE E ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM UMA PROVA INTERDISCIPLINAR

LIGIA MARIA VETTORATO TREVISAN^I

PEDRO ALBERTO BARBETTA^{II}

DALTON FRANCISCO DE ANDRADE^{III}

GUARACY TADEU ROCHA^{IV}

TÂNIA CRISTINA ARANTES DE MACEDO AZEVEDO^V

RESUMO

O artigo apresenta uma análise da dimensionalidade da prova de conhecimentos gerais do vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e consolida a construção de uma escala em uma prova que inclui itens associados às diferentes disciplinas integrantes do currículo do ensino médio no Estado de São Paulo. Embora a prova seja interdisciplinar, esse estudo mostra a viabilidade de se adotar uma medida unidimensional pela teoria da resposta ao item. Além disso, por meio de uma análise fatorial de informação completa, foi possível identificar quais habilidades e competências a prova está medindo. Os fatores que mais se destacaram foram o raciocínio lógico, a proficiência em Língua Inglesa e o conhecimento em Humanidades.

PALAVRAS-CHAVE TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM • ESCALA DE AVALIAÇÃO • ANÁLISE FATORIAL • VESTIBULAR.

I Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2506-9656>; ligiamvtrevisan@gmail.com

II Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5359-0134>; pedro.barbetta@ufsc.br

III Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4403-980X>; dalton.andrade@ufsc.br

IV Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Botucatu-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-6538-2762>; grocha@vunesp.com.br

V Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Guaratinguetá-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9841-3086>; tcristinamacedo@gmail.com

DIMENSIONALIDAD Y ESCALA DE CONOCIMIENTO EN UNA PRUEBA INTERDISCIPLINARIA

RESUMEN

En este trabajo se presenta un análisis de la dimensionalidad de la prueba de conocimientos generales del examen de ingreso a la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) y se consolida la construcción de una escala en un test que incluye ítems asociados a las diferentes disciplinas que forman parte del currículo de la educación secundaria en el estado de São Paulo. Aunque la prueba es interdisciplinaria, este estudio demuestra la viabilidad de adoptar una medida unidimensional por la Teoría de Respuesta al Ítem. Además, por medio de un análisis factorial de información completa fue posible conocer las habilidades y competencias que la prueba mide. Los factores que más se destacaron fueron el razonamiento lógico, el dominio del idioma inglés y el conocimiento de Humanidades.

PALABRAS CLAVE TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM • ESCALA DE EVALUACIÓN • ANÁLISIS FACTORIAL • EXAMEN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD.

DIMENSIONALITY AND PROFICIENCY SCALE AT AN INTERDISCIPLINARY TEST

ABSTRACT

This paper analyzes the dimensionality of the general knowledge test for admission into the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) and consolidates the construction of a scale in a test that includes items associated with the various subjects forming the high school curriculum in the state of São Paulo. Although the test is an interdisciplinary one, this study shows the feasibility of adopting a one-dimensional measure through item response theory. In addition, we used full information factor analysis to map the skills and competencies measured by the test. The main factors found were logical reasoning, proficiency in English and knowledge of Humanities.

KEYWORDS ITEM RESPONSE THEORY • ASSESSMENT SCALE • FACTOR ANALYSIS • ADMISSION EXAM.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio para selecionar avaliados num vestibular é responder à questão: até que ponto a nota de um avaliado está refletindo suas habilidades e seus conhecimentos, especialmente numa prova interdisciplinar que engloba todo o conteúdo do ensino básico?

Muitas avaliações de larga escala têm uma matriz de referência por área do conhecimento e interpretações pedagógicas da escala de pontuação, como é o caso do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). Nele, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, é possível verificar, em cada faixa da escala de pontuação, quais habilidades o estudante provavelmente domina. Essa escala é apresentada para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2015).

Para construir uma escala desse tipo, é necessário, primeiramente, verificar se é razoável resumir as habilidades e conhecimentos do avaliado para um único número – sua nota geral. O próprio Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) tem, atualmente, uma matriz de referência para cada uma das quatro áreas avaliadas por provas objetivas (BRASIL, 2015), mas, para classificar os candidatos, as universidades normalmente usam a média aritmética de cinco notas: quatro de provas objetivas e uma de redação.

Contudo, há apenas alguns trabalhos acadêmicos que verificam as propriedades dessa medida resultante, como os de Vieira (2016) e Gomes (2018).

A consistência interna e a dimensionalidade de provas interdisciplinares aplicadas no Brasil foram abordadas por alguns autores, dentre os quais estão Quaresma (2014), que estudou a prova da primeira fase do vestibular da Fuvest, e Coelho (2014), que analisou a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), na área de Estatística, mas nenhum deles tentou realizar uma escala com interpretação pedagógica para essas provas.

Com base na edição de 2011 do vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Barbeta *et al.* (2014) mostraram que os resultados da prova de conhecimentos gerais são bem representados por um traço latente tridimensional, mas também indicaram que era razoável fazer uma redução de dimensionalidade, simplificando para uma única dimensão, ou seja, cada avaliado podia ter apenas uma nota retratando a composição de habilidades que ele domina. Neste trabalho, o estudo é ampliado para várias edições da prova (2011-2014), fazendo uma análise mais elaborada da dimensionalidade e completando a interpretação da escala.

Como bem pondera Pasquali (2003), a dimensionalidade deve ser considerada uma questão de grau, uma vez que o desempenho humano é multideterminado e multimotivado. Dessa forma, é razoável se perguntar quão bem a proficiência geral medida pela prova pode representar de forma satisfatória um constructo mais complexo, envolvendo vários fatores subjacentes. Reckase (2009) argumenta que a utilização da teoria da resposta ao item (TRI) em dados multidimensionais pode gerar uma medida resumo de várias habilidades de um indivíduo.

O presente trabalho visa, de certa forma, avaliar a validade das provas do vestibular da Unesp. A validade de um teste (prova) corresponde ao grau em que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos escores produzidos pelo teste, considerando os seus propósitos (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2014, p. 11). Evidências de conteúdo estão presentes na prova de conhecimentos gerais da Unesp, uma vez que os itens são elaborados e avaliados em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2013), os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2000) e o currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Neste trabalho é apresentada uma escala de proficiência interpretada com base no posicionamento de itens da prova e descritores baseados nas habilidades e competências das publicações supracitadas.

A fonte de validade mais presente neste estudo é a estrutura interna da prova. As análises da estrutura interna podem indicar o grau em que as relações entre os itens da prova estão em conformidade com o construto em questão. Essa estrutura é analisada por índices baseados na teoria clássica dos testes (TCT), na análise da dimensionalidade e na interpretação de fatores evidenciados por análise fatorial.

O artigo contempla uma apresentação da prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp, a descrição dos métodos adotados, a análise das provas pela TCT e pela TRI, uma proposta de interpretação pedagógica da medida gerada pela TRI e a análise da dimensionalidade da prova de 2014, incluindo análise fatorial baseada em modelos da TRI uni e multidimensionais. Com essa última análise, buscam-se fatores subjacentes às respostas da prova associados com o que a prova está medindo.

A PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS DO VESTIBULAR DA UNESP

O presente trabalho baseia-se na análise dos resultados das provas de conhecimentos gerais dos vestibulares da Unesp de 2011 a 2014. A prova de conhecimentos gerais pode ser considerada inter e multidisciplinar, sendo composta de 90 questões (itens) de múltipla escolha, organizadas nas diferentes áreas especificadas nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.

Os colegiados superiores da Unesp têm definido, sistematicamente, entre os objetivos de seus concursos vestibulares, selecionar candidatos capazes de: articular ideias de modo coerente; compreender ideias, relacionando-as; expressar-se com clareza; e conhecer o conteúdo do currículo da educação básica do estado de São Paulo. Esses requisitos são importantes na medida em que sinalizam um processo seletivo guiado pela investigação de aspectos cognitivos da formação adquirida pelos estudantes em seu percurso na educação básica. Assim, tanto pelos conteúdos tratados quanto pela forma como é proposta esta abordagem aos candidatos em cada uma das áreas examinadas, a preparação da prova de conhecimentos gerais atende às orientações que para ela são estabelecidas. O resultado dessa preparação é um instrumento de avaliação em que os itens de 1 a 30 são de linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Educação Física e Arte), os itens de 31 a 60 são de Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia e Filosofia) e os itens de 61 a 90 são de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Biologia, Química, Física e Matemática).

A correção das provas é realizada pela TCT e a nota do avaliado é proporcional ao seu número de acertos.

Os candidatos mais bem classificados na prova de conhecimentos gerais, conforme o curso de graduação pretendido, são selecionados para a etapa seguinte, composta por uma prova de conhecimentos específicos, com questões dissertativas e uma redação. A classificação final considera o desempenho do candidato em todas as etapas da seleção: provas de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e redação. Cabe observar que atualmente o candidato pode optar por levar em conta a nota do Enem na composição da nota de conhecimentos gerais. Além disso, há reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Os dados das respostas, sem identificação dos candidatos, foram gentilmente cedidos pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp), entidade responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas. As questões das provas, gabaritos e algumas estatísticas estão disponíveis no *site* da Vunesp.¹

MÉTODOS

Como a Vunesp corrige as provas pela teoria clássica dos testes, a análise inicial foi feita sob essa abordagem.

Na TCT, uma preocupação básica é que a prova tenha alta consistência interna, ou seja, que todo item possua correlação positiva forte ou moderada com o número total de acertos. Para avaliar a consistência interna da prova, foi calculado o chamado coeficiente α de Cronbach. Para verificar a qualidade do item no contexto de consistência interna, avaliou-se a variação desse coeficiente com a retirada do item em análise, além da correlação bisserial (r_{bis}) entre o item e o total de acertos calculado com os demais itens da prova. A base teórica dessas medidas é descrita em Revelle (2017a, cap. 7) e o cálculo foi feito com o pacote *psych* (REVELLE, 2017b) do *software* R (R CORE TEAM, 2017).

Para os propósitos deste artigo, realizou-se uma análise mais elaborada, a partir da teoria da resposta ao item (TRI). Os modelos de TRI relacionam a probabilidade de um avaliado acertar um item com parâmetros desse item e com a proficiência do avaliado. Existem vários modelos de TRI tratados na literatura, conforme ampla descrição em Van der Linden (2016). O presente

1 Relatório Vestibular Unesp. Disponível em: <http://www.vunesp.com.br/Institucional/EstatisticaVestibular>.

trabalho adota modelo similar ao usado no Saeb e no Enem. No Saeb é utilizada a função *probit* de três parâmetros; neste trabalho fez-se uso do mesmo modelo empregado no Enem – o logístico de três parâmetros –, cuja probabilidade de um indivíduo com proficiência j acertar o item i é dada por:

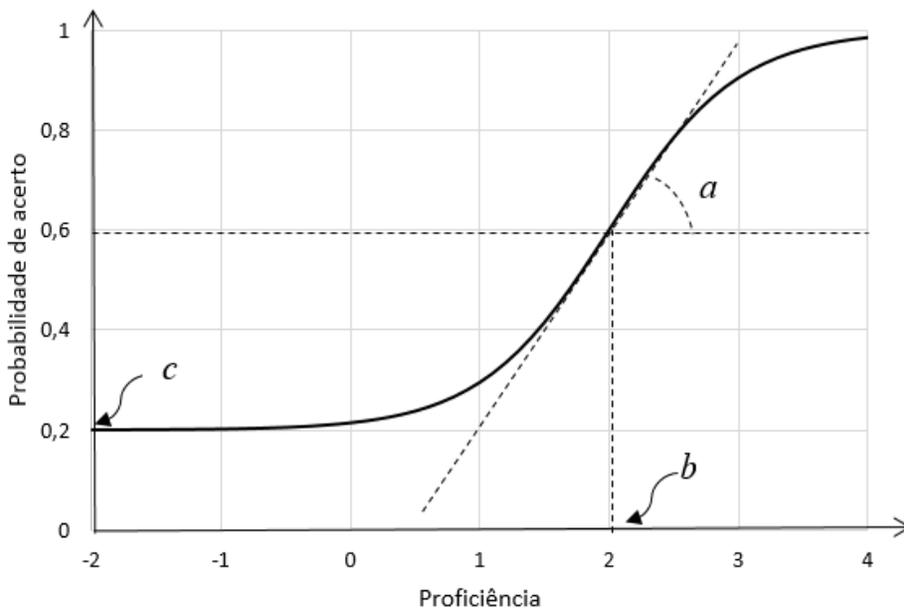
$$p_{ij} = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-a_i(\theta_j - b_i)}}$$

Onde os parâmetros a , b e c são relativos ao item e o parâmetro θ é associado ao avaliado. Mais especificamente:

- a_i representa o nível de discriminação do item i ;
- b_i corresponde ao nível de dificuldade do item i ;
- c_i refere-se à probabilidade de acerto casual do item i ;
- θ_j representa o traço latente do avaliado j , supostamente com distribuição normal de média 0 e desvio padrão 1.

O parâmetro de dificuldade b está na mesma escala de proficiência θ dos avaliados. Pela suposição de θ ter distribuição normal padrão, seus valores usualmente estão entre -3 e +3. Assim, um item com $b = 2$ pode ser considerado difícil para um avaliado com proficiência mediana ($\theta = 0$), mas pode ser visto como fácil para um avaliado com proficiência $\theta = 3$ (Gráfico 1). O parâmetro de discriminação a indica quão bem o item discrimina entre avaliados de proficiência abaixo de b e avaliados acima de b , sendo desejável $a > 1$. Visualizando no gráfico, o parâmetro a é tão maior quanto mais inclinada for a curva no ponto b .

GRÁFICO 1 - Curva da probabilidade de acerto de um item com $a = 2$, $b = 2$ e $c = 0,2$, em função da proficiência θ



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A estimação dos parâmetros do modelo foi realizada com o pacote *mirt* (CHALMERS, 2012, 2017) do *software* livre R (R CORE TEAM, 2017), adotando o método da máxima verossimilhança marginal.

A avaliação da qualidade dos ajustes dos modelos foi feita pelas estatísticas RMSEA (erro quadrático médio de aproximação), CFI (índice de ajuste comparativo) e TLI (índice de Tucker-Lewis), usando a função *M2* do *mirt*. Conforme argumentam Thimoty (2015) e Cai e Hansen (2013), essas estatísticas têm a vantagem de ser pouco sensíveis ao tamanho da amostra, ao contrário do usual teste qui-quadrado de comparação de modelos, que, usualmente, rejeita a adequação de modelos quando a amostra é muito grande, mesmo nos casos em que os modelos são adequados.

O posicionamento dos itens na escala de proficiência foi realizado com os chamados itens âncora conforme descrito em Andrade, Tavares e Valle (2000). Esse posicionamento constituiu a base para a interpretação pedagógica da escala.

Numa etapa posterior, realizou-se um estudo de dimensionalidade da prova. Um procedimento usual para avaliação da dimensionalidade de um instrumento (prova) é a análise de componentes principais baseada na matriz de correlações formada entre os pares dos itens. No presente caso, foram adotadas as chamadas correlações tetracóricas, próprias para itens dicotômicos. Um

complemento da análise de componentes principais é a análise paralela, feita com a simulação de amostras aleatórias com itens não correlacionados, permitindo uma espécie de teste não paramétrico para a avaliação da dimensionalidade do instrumento. Essas técnicas são descritas por vários autores, em particular Revelle (2017a), Olsson, Drasgow e Dorans (1982) e Garrido, Abad e Ponsoda (2013).

Uma análise mais completa da dimensionalidade foi realizada pela chamada análise fatorial de informação completa, que é baseada em modelos de teoria da resposta ao item multidimensional (TRIM), ou seja, trata-se de uma extensão do modelo de TRI, na qual o traço latente θ é considerado multidimensional, composto por vários fatores. Neste trabalho adotou-se a chamada família de modelos de TRIM compensatórios, conforme descrito por Reckase (2009), que é a formulação mais usual de modelos multidimensionais. Em termos computacionais, novamente foi usado pacote mirt (CHALMERS, 2012, 2017).

ANÁLISE DAS PROVAS PELA TCT

A Tabela 1 apresenta, para cada edição da prova, o coeficiente α , a média dos coeficientes de correlação bisserial (r_{bis}), o número de itens que contribuem negativamente para a consistência interna (reduzem α) e o número de itens com r_{bis} negativo ou muito baixo. Essas estatísticas foram obtidas pelo pacote computacional psych (REVELLE, 2017b).

TABELA 1 - Estatísticas clássicas de consistência interna das provas

EDIÇÃO	NÚMERO DE AVALIADOS	COEF. α	r_{bis} MÉDIO	NÚMERO DE ITENS	
				α É REDUZIDO COM A RETIRADA	$r_{bis} < 0,15$
2011	73.178	0,919	0,32	7	7
2012	82.840	0,915	0,31	12	10
2013	84.393	0,926	0,34	4	4
2014	88.739	0,919	0,32	13	10

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A maioria dos autores considera o instrumento de medida com consistência interna satisfatória quando $\alpha > 0,70$. Nas quatro edições examinadas, o coeficiente α de Cronbach foi superior a 0,90, indicando alta consistência interna.

Na análise dos itens da prova, verifica-se que, dos 360 itens que compõem as quatro edições, apenas 36 reduzem α quando retirados, e 31 apresentam

coeficiente bisserial muito pequeno ($r_{bis} < 0,15$). A título de comparação, adotando o mesmo procedimento numa amostra aleatória de 25 mil concluintes do ensino regular, para a prova de Matemática do Enem de 2013, foi obtido $\alpha = 0,89$ e r_{bis} médio de 0,35, ou seja, valores muito próximos dos encontrados no presente estudo.

Em síntese, as estatísticas da TCT mostram que as provas de conhecimentos gerais da Unesp, nas quatro edições examinadas, têm forte evidência de validade por consistência interna, mesmo considerando suas características inter e multidisciplinares.

ANÁLISE DAS PROVAS VIA TRI UNIDIMENSIONAL

Num primeiro momento, analisou-se separadamente cada edição do vestibular. Poucos itens tiveram seus parâmetros estimados com valores ruins (mal calibrados), tais como coeficiente de discriminação abaixo de 0,5, parâmetro de dificuldade fora do intervalo [-5; 5] ou erros padrão relativamente altos. Os itens 32, 42 e 62 da edição de 2011, os itens 2 e 31 da edição de 2012 e os itens 43, 52, 69 e 87 da edição de 2014 ficaram mal calibrados. Esses nove itens estão incluídos naqueles em que o coeficiente de correlação bisserial foi muito baixo, conforme quantitativo apresentado na Tabela 1.

A Tabela 2 mostra algumas estatísticas de adequação do ajuste de modelos TRI, obtidas com auxílio do pacote computacional *mirt*. Nesta análise foram excluídos os nove itens que apresentaram problemas de calibração.

TABELA 2 – Estatísticas de qualidade do ajuste dos modelos de TRI

EDIÇÃO	RMSEA	TLI	CFI
2011	0,017	0,983	0,984
2012	0,014	0,988	0,989
2013	0,016	0,987	0,988
2014	0,018	0,982	0,983

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Os metodologistas consideram o ajuste adequado quando $RMSEA < 0,05$ e TLI e CFI são maiores que 0,90 (THIMOTY, 2015, p. 74). Assim, pelos resultados da Tabela 2, os modelos de TRI estão muito bem ajustados.

Uma possível crítica em se adotar um modelo unidimensional, quando se espera traço latente multidimensional, é que a dependência entre itens pode

não ser totalmente explicada pela diferença de proficiências entre os avaliados, contrariando um pressuposto básico da TRI: a independência local, a qual pode ocorrer por não se considerar a dimensão adequada do instrumento.

Seguindo a abordagem de Chen e Thissen (1997), a análise de possível dependência local pode ser feita por meio dos resíduos da matriz de correlações entre itens, após ajuste de um modelo da TRI. Eventuais correlações moderadas entre esses resíduos apontariam dependência local. Segundo Schilling (2009), uma heurística para avaliar os resíduos é verificar se a raiz quadrada da média das correlações residuais quadráticas é menor que 0,05 e se existem poucas correlações superiores a 0,10, condições que sugerem um instrumento essencialmente unidimensional.

No presente estudo essa análise foi realizada com auxílio do pacote computacional *mirt* na edição de 2014. A raiz quadrada da média das correlações residuais quadráticas foi de 0,02. Apenas cinco correlações, em módulo, foram maiores que 0,10, dentre as 3.655 correlações calculadas. Esses resultados sugerem que a prova pode ser considerada essencialmente unidimensional.

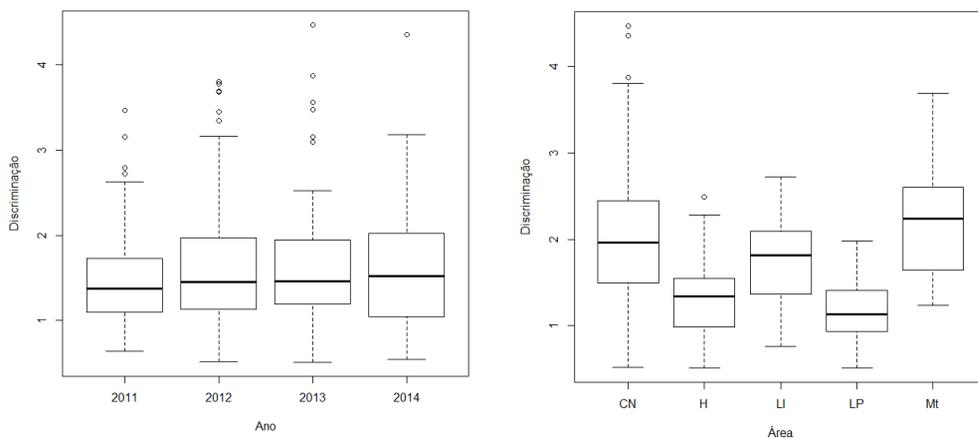
Uma grande vantagem da TRI em relação à TCT é a possibilidade de várias provas serem colocadas numa mesma escala, permitindo comparabilidade entre elas. Esse processo é conhecido na literatura como equalização e, no presente trabalho, verificou-se a possibilidade de fazer a equalização via população (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 81). Geralmente esse processo é feito com um conjunto de avaliados realizando as várias provas, mas também é possível quando as populações puderem ser supostas equivalentes (KOLEN; BRENNAN, 2004, p. 298).

A questão de supor as populações equivalentes é um tanto subjetiva. Neste estudo, tal suposição foi feita levando em conta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio do estado de São Paulo manteve-se praticamente constante, com valores de 4,1 em 2011, 4,1 em 2013 e 4,2 em 2015, em escolas públicas e privadas. Cabe ressaltar, também, que nesse período não houve mudança nos critérios e objetivos do processo seletivo, além de serem mantidos os referenciais curriculares que orientam a seleção dos conhecimentos requisitados pelas provas aos candidatos. Também não ocorreu, no período, mudança significativa dos candidatos quanto ao perfil socioeconômico, tipo de escola na qual cursaram o ensino fundamental e o ensino médio (pública ou privada), frequência a cursos preparatórios para vestibular, período transcorrido entre a conclusão do ensino médio e o vestibular, escolaridade dos pais, entre outras variáveis obtidas a partir das respostas dos candidatos ao questionário socioeconômico preenchido por ocasião da inscrição para o vestibular do respectivo ano.

Considerando o exposto, ao fazer a calibração conjunta das quatro edições, têm-se as proficiências praticamente na mesma escala, possibilitando ampliar a abrangência histórica do estudo. Essa calibração foi feita com 351 itens, correspondentes aos 90 itens de cada edição, após a retirada dos nove que apresentaram problemas de calibração na análise isolada de cada prova.

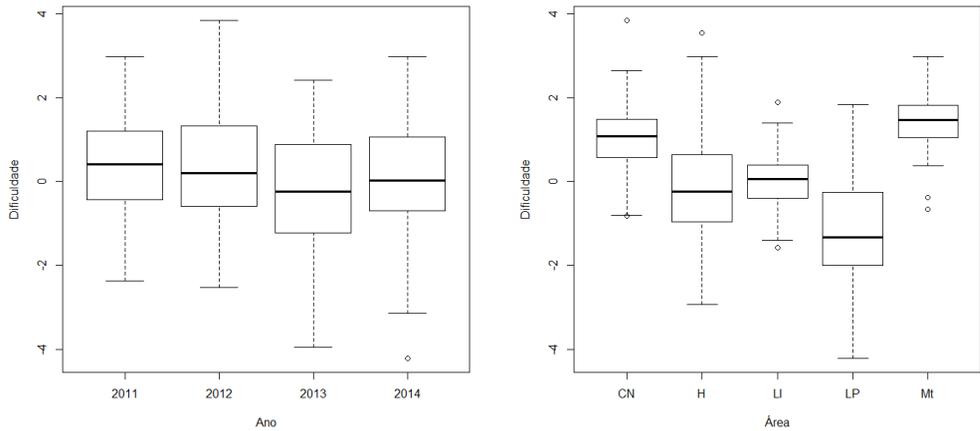
Os gráficos 2 a 4 apresentam diagramas de caixas (*boxplots*) das estimativas dos três parâmetros do modelo de TRI por ano e área de conhecimento: Humanidades (H), Língua Portuguesa e Literatura (LP), Língua Inglesa (LI), Ciências da Natureza (CN) e Matemática (Mt). Os itens em inglês foram colocados em separado, porque foi verificado em estudos anteriores que eles eram posicionados em dimensão diferente dos itens de Língua Portuguesa e Literatura (BARBETTA *et al.*, 2014). Também foram separados os itens de Matemática e Ciências da Natureza. Os gráficos foram elaborados com funções do *software* R.

GRÁFICO 2 - Estimativas dos parâmetros de discriminação (a), por ano e área de conhecimento



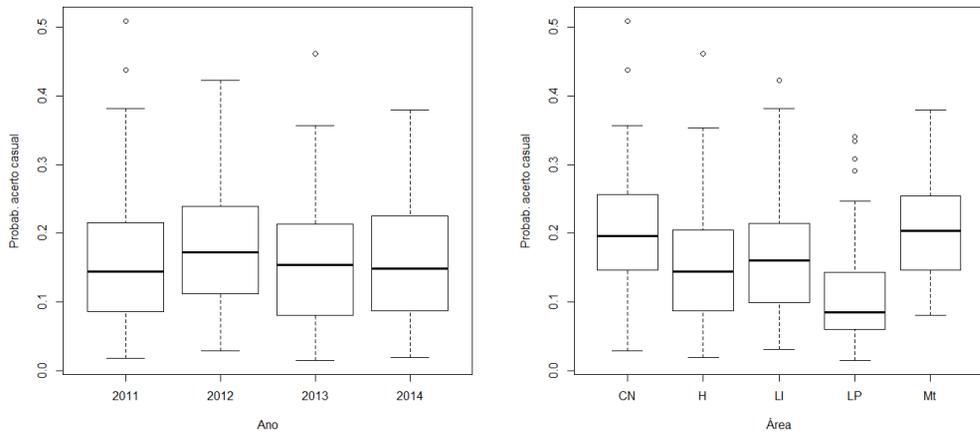
Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

GRÁFICO 3 – Estimativas dos parâmetros de dificuldade (b), por ano e área de conhecimento



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

GRÁFICO 4 – Estimativas dos parâmetros de acerto casual (c), por ano e área de conhecimento



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Verifica-se pouca diferença da distribuição dos parâmetros da TRI entre as quatro edições do vestibular, valendo apenas ressaltar que a prova de 2013 apresenta leve tendência de itens mais fáceis (Gráfico 3). Já em termos das áreas do conhecimento, observa-se que os itens de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (Mt) tendem a ser mais difíceis e discriminam mais. Já os itens de Humanidades (H) e Língua Portuguesa e Literatura (LP) são, em geral, mais fáceis e discriminam menos.

Para efeito de comparação entre a proficiência obtida pela TRI nas quatro edições agregadas e o escore calculado pela TCT em cada edição, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre as duas medidas, obtendo o valor de 0,967, indicativo de correlação bastante forte, o que mostra a congruência dos dois processos de mensuração. Isso não quer dizer que as duas abordagens levem a resultados similares para o propósito dessa prova, pois, na classificação de candidatos, pequenas diferenças na pontuação podem resultar em posições bem diferentes em um mesmo curso. Além disso, a TRI gera resultados mais justos por considerar a coerência do padrão de respostas do avaliado e, ainda, permite interpretar a escala de pontuação e, sob certas condições, se ter a comparabilidade das notas em várias edições.

CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA ESCALA UNIDIMENSIONAL

Esta seção apresenta uma escala unidimensional para a prova de conhecimentos gerais da Unesp, levando em conta que o principal objetivo da prova é classificar candidatos para uma segunda etapa, na qual as provas são dissertativas. Medidas unidimensionais em provas interdisciplinares já foram propostas em outros trabalhos, como em Quaresma (2014), na prova da primeira fase da Fuvest, Coelho (2014), no Enade, área de Estatística, e Vieira (2016), no Enem, considerando as quatro provas objetivas como uma prova única.

Não é comum, porém, fazer interpretação pedagógica de uma medida unidimensional em uma prova interdisciplinar. No Enem, por exemplo, constrói-se uma escala interpretável para cada área, considerando que essas áreas têm matrizes de referência próprias, as quais são compostas de várias habilidades específicas da área. Contudo, quando são utilizadas as provas do Enem para classificar avaliados nas universidades, trabalha-se com uma medida resumo: em geral, a média aritmética das provas das quatro áreas e da redação. Essa medida síntese carece de interpretação pedagógica.

Seguindo Reckase (2009, p. 184), a análise por modelos unidimensionais de TRI pode resultar numa medida de referência composta de uma prova que

avalia múltiplas habilidades. Nesse sentido, o presente artigo faz um ensaio ao interpretar pedagogicamente uma prova interdisciplinar, adotando termos gerais que possam englobar os conteúdos de várias disciplinas.

Com a aplicação da TRI unidimensional, os candidatos dos vestibulares da Unesp podem ser posicionados numa escala contínua, em que a origem representa um candidato de proficiência média, e cada unidade da escala corresponde a um desvio padrão que se afasta da média, a escala (0, 1). O interessante na metodologia da TRI é que os itens também podem ser posicionados na mesma escala de proficiência dos avaliados. Neste artigo adota-se a abordagem descrita em Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 110) para o posicionamento dos itens na escala.

A escala foi interpretada em seis níveis, sendo o nível 1 estabelecido em dois desvios padrão abaixo da média e o nível 6 em três desvios padrão acima da média. Essa assimetria deve-se à natureza da prova, destinada a discriminar melhor candidatos acima da média. O Quadro 1 mostra o posicionamento dos itens considerados âncora ou quase âncora, ou seja, itens que estão fortemente associados a um dado nível da escala. Os critérios para definição dos itens âncora foram baseados em Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 110) e Beaton e Allen (1992), que consideram as seguintes restrições: probabilidade de acerto no nível posicionado maior que 0,65; probabilidade de acerto no nível anterior menor que 0,50; e diferença entre o nível posicionado e o nível anterior maior que 0,30. Para a categorização em “quase âncora” não foi incluída a última restrição, mas exigiu-se que o nível de discriminação do item fosse maior que 1.

QUADRO 1 - Composição de itens na escala, identificando o ano de aplicação e o conteúdo do item

NÍVEIS	ÂNCORA				QUASE ÂNCORA			
	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
Nível 1	10-Lp		3-Lp	6-Lp	6-Lp		6-Lp	
			7-Lp				48-Geo	
			10-Lp		57-Fil			
Nível 2	7-Lp	6-Lp	9-Lp	10-Lp	14-Lp	14-Lp	14-Lp	12-Lp
	51-Geo	18-Lp	16-Lp	51-Geo	21-Ing		45-Geo	47-Geo
		58-Fil	18-Lp				52-Geo	
		12-Lp	22-Ing		34-His			
Nível 3			25-Ing		44-His			
	9-Lp	22-Ing	20-Lp	23-Ing	7-Lp	7-Lp	47-Geo	33-His
	49-Geo	23-Ing	21-Ing	28-Ing	27-Ing	46-Geo	68-Bio	
	22-Ing	26-Ing	23-Ing	33-His	46-Geo	60-Fil	88-Mat	
	56-Fil	59-Fil	49-Geo	37-His	54-Geo			
		60-Fil	58-Fil	38-His	60-Fil			
			60-Fil	40-His	67-Bio			
Nível 4			61-Bio	45-Geo				
			49-Geo					
	11-Lp	24-Ing	26-Ing	21-Ing	23-Ing	47-Geo	13-Lp	67-Bio
	25-Ing	25-Ing	41-His	68-Bio	59-Fil		28-Ing	2-Lp
	36-His	65-Bio	42-His	72-Quim			30-Ing	
	83-Fis	29-Ing	62-Bio	73-Quim			31-His	
	45-Geo	66-Bio	64-Bio	74-Quim			35-His	
	12-Lp	70-Quim	69-Quim	88-Mat			67-Bio	
86-Mat	68-Quim	71-Quim				77-Fis		
28-Ing	71-Quim	73-Quim						
Nível 5			82-Fis					
	3-Lp	40-His	70-Quim			58-Fil		44-Geo
	35-His	64-Bio	75-Quim					88-Mat
	61-Bio	67-Bio	76-Fis					
	74-Quim	73-Quim	78-Fis					
	90-Mat	77-Fis	79-Fis					
	30-Ing	81-Fis	81-Fis					
	79-Mat	83-Mat	83-Fis					
	76-Fis	85-Mat	84-Fis					
	77-Fis	90-Mat	90-Mat					
85-Mat								
87-Mat								
Nível 6	50-Geo	38-His	38-His	65-Bio				
	84-Mat	84-Mat	74-Quim	66-Bio				
	50-Geo	89-Mat	86-Mat	79-Fis				
			80-Fis					

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Conteúdos: Lp=Língua Portuguesa e Literatura; Geo=Geografia; Fil=Filosofia; Ing=Inglês; His=História; Mat=Matemática; Bio=Biologia; Quim=Química; Fis=Física.

No que se refere à distribuição dos conteúdos associados aos itens em cada nível da escala, o quadro permite verificar que, ao longo das edições da prova, os itens de cada matéria estão distribuídos de forma parecida e posicionados em vários níveis de proficiência. Itens de Geografia e História estão distribuídos por todos os níveis. O mesmo ocorre, em menor intensidade, com as questões de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Já os itens de Ciências da Natureza e suas Tecnologias concentram-se entre os níveis 3 e 4 da escala, mas fica mais evidente que, nas disciplinas que integram essa área, eles são mais presentes nos níveis mais elevados, sugerindo maior complexidade das habilidades a eles associadas.

Em relação aos estudos anteriores, o resultado do tratamento conjunto das quatro provas mostrou que quase todos os itens âncora de 2012 a 2014 puderam ser incluídos na escala que já existia (ver BARBETTA *et al.*, 2014). No entanto, para que a descrição ficasse mais pertinente, foi necessário adequar os termos de alguns descritores, para incluir novos tipos de texto como estímulo na composição dos contextos apresentados ao candidato – por exemplo, textos científicos, textos não literários e gráficos.

A utilização do recurso da calibração conjunta dos itens de quatro edições do vestibular da Unesp e a suposição da semelhança do público respondente levaram à estimativa dos parâmetros dos itens numa mesma escala, na qual os itens foram posicionados para a interpretação pedagógica.

Cabe observar que as provas do vestibular da Unesp baseiam-se nas diretrizes curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), em que são apresentados os conteúdos e habilidades esperadas pelos estudantes em cada área do conhecimento e cada etapa do ensino. A interpretação da escala de proficiência geral foi baseada no posicionamento dos itens e levou em conta as diretrizes curriculares, procurando descrever habilidades e conhecimentos em linguagem que pode ser facilmente compreendida nas várias áreas que compõem a prova de conhecimentos gerais.

O Quadro 2 apresenta uma proposta de interpretação pedagógica dos níveis da escala, observando que, em cada nível, o aluno deve ter as habilidades descritas nesse nível e nos níveis anteriores (propriedade cumulativa do conhecimento).

QUADRO 2 - Interpretação dos níveis da escala de proficiência geral

Nível 1	<ul style="list-style-type: none">Localizar informação apresentada em notícias e fragmentos de texto literário (não ficção).
Nível 2	<ul style="list-style-type: none">Selecionar informação explícita apresentada em fragmentos de texto literário (não ficção), linguagem gráfica e documentos públicos.Interpretar informação apresentada em textos de diferentes gêneros, ilustrações, códigos ou mapas.Estabelecer relações entre imagens e um corpo do texto, escrito em português e/ou inglês, comparando informações pressupostas ou subentendidas.
Nível 3	<ul style="list-style-type: none">Identificar o sentido de palavras e expressões, apresentadas em textos literários (não ficção).Identificar os principais elementos dos sistemas políticos, econômicos e culturais de organização da vida social.Estabelecer relações entre imagens e um corpo do texto científico para obter dados pressupostos ou subentendidos.Analisar informações explícitas apresentadas em textos e quadros científicos de média complexidade, inclusive em língua inglesa.Analisar textos de gêneros distintos para inferir informação.
Nível 4	<ul style="list-style-type: none">Selecionar informação em textos literários utilizando critérios preestabelecidos.Elaborar proposta com base em informação explícita apresentada em textos, ilustrações e diagramas, inclusive em língua inglesa.Identificar características específicas associadas a contextos históricos, culturais, científicos e tecnológicos.Interpretar mapas, diagramas para resolver problemas envolvendo cálculos simples.Relacionar informações para resolver problemas utilizando cálculos com operações, funções e relações trigonométricas.Analisar informações apresentadas em partes, em textos científicos de média complexidade, e entender a inter-relação existente entre as partes.Aplicar conhecimento científico específico na resolução de problemas.
Nível 5	<ul style="list-style-type: none">Analisar textos de gêneros distintos, apresentados em inglês, para inferir informação.Comparar diferentes interpretações sobre situações associadas a contextos históricos e sociais, avaliando a validade dos argumentos utilizados.Analisar texto técnico e científico, inferindo e organizando informação subentendida ou pressuposta.Analisar informações apresentadas em textos técnicos, diagramas e gráficos, relacionando-as à determinação de suas características específicas, apresentadas em textos, gráficos ou figuras.Resolver problemas envolvendo cálculo de volume de figuras tridimensionais.Analisar gráficos de alta complexidade para inferir informação técnica específica.
Nível 6	<ul style="list-style-type: none">Relacionar informações apresentadas em textos técnicos complexos, nas diferentes áreas do conhecimento, para identificar terminologia, fatos ou características próprias da área.Resolver problema envolvendo análise combinatória.Aplicar leis e conceitos fundamentais da física para resolver problemas que envolvem movimento.

Fonte: Elaboração dos autores, 2018, complementando o quadro apresentado em Barbetta *et al.* (2014).

Embora o Saeb tenha matriz de referência, por ano escolar e área, as habilidades em cada nível da escala são descritas de forma ligeiramente diferente, geralmente mais detalhadas, já que a descrição considera o conteúdo dos itens posicionados (BRASIL, 2015). Gomes (2018), que fez interpretação pedagógica

das notas globais do Enem – todas as áreas conjuntamente –, encaixou parte das habilidades das matrizes de referência nos níveis da escala. No presente artigo, a análise foi feita em provas inter e multidisciplinares. Dessa forma, algumas habilidades do Quadro 2 foram escritas de forma mais genérica para englobar diferentes áreas do conhecimento.

ESTUDO DA DIMENSIONALIDADE DA PROVA

A prova de conhecimentos gerais da Unesp é inter e multidisciplinar, já que alguns itens perpassam os conteúdos curriculares e demandam para sua resolução a mobilização de conhecimentos associados a diferentes disciplinas. Nesse contexto, surge a questão: é razoável supor que itens e avaliados possam ser bem representados por um traço latente unidimensional? Em outras palavras, é razoável uma única medida, construída com as respostas da prova, diferenciar bem os avaliados?

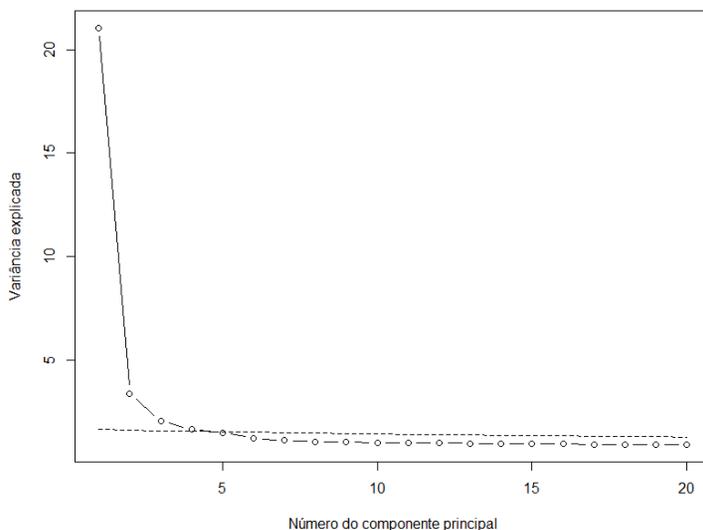
Schilling (2009) diferencia unidimensionalidade restrita de unidimensionalidade essencial, em que o segundo conceito está associado a uma dimensão dominante, suficiente para a aplicação da TRI unidimensional. Conforme comentado anteriormente, Reckase (2009, p. 184) pondera que uma medida produzida pela TRI unidimensional pode representar uma referência composta de várias habilidades. Nesse contexto, a prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp pode ter um fator dominante, composto de diversas habilidades dos avaliados.

Cabe destacar alguns estudos em provas nacionais. Quaresma (2014) verificou que a prova da primeira fase da Fuvest é bem representada por quatro dimensões, mas um modelo da TRI unidimensional de três parâmetros também se ajustou bem. Vieira (2016) considerou as quatro provas objetivas do Enem, edição 2012, como uma prova única de $4 \times 45 = 180$ itens, mostrando que havia uma dimensão amplamente dominante. Além disso, a proficiência gerada pela TRI apresentou correlação bastante alta com a média aritmética simples das proficiências das quatro áreas publicadas pelo Inep. Barbetta *et al.* (2014) mostraram que a prova de conhecimentos gerais da Unesp, edição de 2011, é bem representada por um traço latente tridimensional, mas um modelo da TRI unidimensional também é bem ajustado, indicando que o traço latente unidimensional é uma composição de habilidades.

Para realizar a análise de dimensionalidade, é importante obter correlações entre todos os pares de itens, o que não é possível fazer com base nas respostas das quatro edições agregadas. Assim, a análise da dimensionalidade foi feita somente com os avaliados da prova de 2014.

O Gráfico 5 apresenta o resultado da análise de componentes principais sobre a matriz de correlação tetracórica. A linha pontilhada refere-se à análise paralela realizada com amostras simuladas, em que os itens são estatisticamente independentes. Essa análise foi feita com auxílio do pacote computacional “psych” do *software* R.

GRÁFICO 5 - Variâncias explicadas pelas componentes principais



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Observa-se, no Gráfico 5, que o primeiro componente principal tem variância explicada bastante superior aos demais, fato que evidencia uma dimensão dominante e, assim, permite o uso da TRI unidimensional. Contudo, há outros pontos acima da linha pontilhada, a qual representa o limite tolerável, segundo a chamada análise paralela. Isso sugere que, apesar de ser possível aplicar a TRI unidimensional, um modelo de TRIM deve se ajustar melhor aos padrões de respostas dos avaliados.

Com o objetivo de elucidar as habilidades que estão combinadas no traço latente unidimensional, interpretado como proficiência geral dos avaliados, foram ajustados, com auxílio do pacote computacional *mirt* do *software* R, vários modelos de TRIM, desde o modelo com um traço latente ou fator (modelo unidimensional) até aquele com sete traços latentes (modelos multidimensionais). A qualidade desses ajustes foi avaliada pelas estatísticas

TLI e CFI, discutidas anteriormente. Também foi verificado o critério de informação da *deviance* (DIC), discutido em Weakliem (1999). Essa última estatística geralmente cresce à medida que se aumenta o número de dimensões do modelo ajustado, mas a elevação é relativamente pequena quando se incluem dimensões supérfluas. A Tabela 3 mostra os resultados.

TABELA 3 - Medidas de qualidade do ajuste em modelos de uma a sete dimensões

DIMENSÃO	DIC	REDUÇÃO DO DIC	TLI	CFI
1	7.882.498	-	0,982	0,983
2	7.830.303	52.195	0,993	0,994
3	7.806.596	23.707	0,996	0,997
4	7.799.396	7.200	0,997	0,997
5	7.794.582	4.814	0,996	0,996
6	7.792.613	1.969	0,912	0,926
7	7.792.175	438	0,952	0,960

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Analisando as estatísticas da Tabela 3, verifica-se que há forte redução do DIC ao passar do modelo de uma para o de duas dimensões, e do modelo de duas para o de três dimensões. A partir desse estágio, as reduções são mais suaves, especialmente após cinco dimensões. As estatísticas TLI e CFI apresentam maiores valores nos modelos de três, quatro e cinco dimensões. Em suma, a dimensionalidade dessa prova é mais bem representada por três, quatro ou cinco fatores, tanto na observação das estatísticas da Tabela 3 quanto no Gráfico 5.

Em Barbetta *et al.* (2014) foram ajustados modelos com três fatores, os quais foram interpretados como: compreensão de textos e conhecimentos gerais, especialmente evidenciado pelos itens de Humanidades, Língua Portuguesa e Literatura; raciocínio lógico e conhecimentos específicos, bastante evidenciados por itens de Física e Matemática; e proficiência em inglês. Nesse estudo, por restrições computacionais da época, houve algumas limitações nos dados e no processo de estimação dos parâmetros do modelo.

No presente trabalho, usando a totalidade dos dados de 2014 e estimando todos os parâmetros dos itens simultaneamente, o ajuste com três fatores (modelo TRIM de três fatores) apresentou resultado parecido com o trabalho anterior, embora o primeiro fator, denominado anteriormente de compreensão de texto e conhecimentos gerais, tenha ficado agora mais associado aos itens de Humanidades, enquanto os itens de Linguagens e Códigos (exceto de

Língua Inglesa) não ficaram tão bem representados. Por outro lado, a solução com cinco fatores mostrou resultados mais interessantes. A Tabela 4 apresenta as cargas fatoriais do ajuste com cinco fatores, em que é possível inferir o que cada fator está medindo.

TABELA 4 - Cargas fatoriais da prova de 2014, via análise fatorial de informação completa, incluindo rotação Oblimin

ITEM ⁽¹⁾	F1	F2	F3	F4	F5	ITEM ⁽¹⁾	F1	F2	F3	F4	F5
1	0,14	0,33	0,03	-0,17	0,36	46	0,61	0,07	0,08	0,05	0,09
2	-0,06	0,15	0,30	0,29	0,26	47	0,48	-0,03	0,12	0,19	0,10
3	-0,03	0,21	0,07	-0,13	0,51	48	0,60	0,08	0,09	0,09	-0,03
4	0,12	0,23	0,18	-0,06	0,44	49	0,60	0,06	0,12	0,02	0,11
5	0,17	0,10	0,10	0,01	0,34	50	0,59	-0,04	0,05	-0,07	0,24
6	0,25	0,24	0,10	-0,16	0,37	51	0,51	0,06	0,13	0,01	0,24
7	0,18	0,17	0,37	-0,23	0,10	52	-	-	-	-	-
8	0,14	0,07	0,19	0,21	0,37	53	0,51	0,15	-0,03	-0,20	0,09
9	0,34	-0,04	0,03	0,03	0,13	54	0,68	0,08	0,05	0,05	0,08
10	-0,03	0,23	0,22	0,11	0,42	55	0,28	-0,06	0,10	0,03	0,28
11	0,19	0,02	0,06	0,02	0,46	56	0,48	-0,09	-0,07	-0,02	0,25
12	0,25	0,14	-0,01	-0,05	0,43	57	0,45	0,03	0,19	0,07	0,24
13	0,07	0,16	0,06	0,27	0,24	58	0,49	-0,01	0,06	0,11	0,21
14	0,15	-0,01	0,05	0,09	0,56	59	0,64	-0,05	0,12	-0,04	0,09
15	0,18	0,03	0,05	0,01	0,42	60	0,34	-0,07	0,10	-0,03	0,27
16	0,23	0,04	0,17	0,11	0,41	61	0,33	0,17	0,09	0,41	0,06
17	0,27	0,01	0,16	-0,01	0,33	62	0,33	0,37	0,02	0,21	0,06
18	-0,06	0,24	0,13	0,27	0,24	63	0,34	0,08	0,07	0,05	0,04
19	-0,06	0,26	0,33	0,24	0,34	64	0,39	0,33	0,10	0,09	0,02
20	0,19	-0,07	0,18	0,08	0,41	65	0,14	0,65	0,17	-0,24	0,15
21	0,09	0,07	0,70	0,00	0,02	66	0,56	0,20	0,02	0,37	-0,16
22	0,05	-0,06	0,97	-0,04	-0,02	67	0,36	0,20	0,10	0,05	-0,04
23	0,11	-0,01	0,84	-0,07	0,05	68	0,38	0,24	0,07	0,12	0,06
24	-0,01	0,01	0,98	-0,06	-0,07	69	-	-	-	-	-
25	0,12	0,12	0,71	-0,10	-0,02	70	0,15	0,52	0,09	0,29	0,07
26	-0,05	-0,03	0,94	0,09	0,02	71	0,35	0,28	0,10	0,40	0,00
27	0,01	0,04	0,48	0,02	0,07	72	0,31	0,25	0,11	0,41	-0,03
28	0,03	-0,08	0,91	0,00	0,07	73	0,16	0,34	0,10	0,43	0,05
29	-0,07	0,04	0,80	0,18	0,03	74	0,14	0,35	0,09	0,37	0,07

(Continua)

(Continuação)

ITEM ⁽¹⁾	F1	F2	F3	F4	F5	ITEM ⁽¹⁾	F1	F2	F3	F4	F5	
30	-0,08	0,09	0,94	-0,03	-0,03	75	0,21	0,30	0,02	0,47	0,04	
31	0,46	0,13	0,14	0,07	0,02	76	0,15	0,20	0,05	0,41	0,11	
32	0,63	0,07	0,08	-0,07	-0,12	77	0,14	0,53	0,04	0,30	0,04	
33	0,58	0,04	0,15	0,01	0,09	78	0,10	0,67	0,08	0,18	0,02	
34	0,28	0,04	0,07	-0,04	0,26	79	0,23	0,74	0,08	0,06	-0,10	
35	0,51	-0,03	0,09	0,18	0,15	80	0,18	0,68	0,12	0,10	-0,13	
36	0,32	0,03	0,10	-0,05	-0,04	81	-0,01	0,80	0,09	0,05	-0,04	
37	0,51	0,01	0,10	0,02	0,23	82	0,01	0,63	0,07	0,06	0,03	
38	0,58	0,01	0,14	0,05	0,22	83	0,15	0,61	0,02	0,10	-0,11	
39	0,46	0,01	0,10	-0,09	0,24	84	0,00	0,89	0,03	-0,09	0,02	
40	0,69	0,10	0,09	-0,04	0,08	85	0,00	0,60	0,11	0,24	0,10	
41	0,46	0,03	0,08	0,00	0,06	86	0,05	0,76	0,02	-0,06	0,08	
42	0,79	0,06	-0,01	0,14	-0,11	87	-	-	-	-	-	
43	-	-	-	-	-	88	-0,02	0,83	-0,06	0,06	0,17	
44	0,35	0,15	0,08	0,24	-0,03	89	-0,14	0,87	0,01	-0,01	0,06	
45	0,63	0,25	0,05	0,04	-0,08	90	0,16	0,22	0,17	0,11	0,24	
							Fatores	F1	F2	F3	F4	F5
							Variância explicada	10,2	8,8	8,2	2,6	3,8

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

(1) Itens de 1 a 30 são de Linguagem e Códigos, de 31 a 60 são de Humanidades e de 61 a 90 são de Ciências da Natureza e Matemática.

A proficiência em Inglês é representada por um fator próprio – são os itens de 21 a 30 que estão bastante correlacionados com o fator F3. A habilidade denominada em trabalho anterior de compreensão de texto e conhecimentos gerais agora é representada pelos fatores F1 e F5, sendo F1 mais associado aos itens de Humanidades (31 a 60) e F5 aos itens de Língua Portuguesa e Literatura (1 a 20).

O fator F2 é bem representado pelos itens de Física e Matemática (77 a 90), sendo assim um fator relacionado com o raciocínio lógico dos avaliados. Já a maioria dos itens de Química (69 a 76) apresenta carga moderada no fator F4 e alguns também têm associação com o fator F2. Os itens de Biologia (61 a 68) têm mais associação com o fator F1, ou seja, estão junto com os itens de Humanidades, mas alguns desses também dividem carga com os fatores F2 e F4 (raciocínio lógico e proficiência em Química, respectivamente). Em suma, a representação da prova em cinco fatores pode ser assim descrita:

- compreensão de texto e conhecimentos gerais na área, com destaque para Humanidades (F1);
- raciocínio lógico (F2);
- proficiência em Inglês (F3);
- proficiência em Química (F4);
- proficiência em Língua Portuguesa e Literatura (F5).

Vale a pena destacar que os fatores com maior variância explicada (última linha da Tabela 4) são F1, F2 e F3. O fator F1, associado principalmente aos itens de Humanidades, e o fator F2 (proficiência em Língua Portuguesa e Literatura) têm correlação positiva moderada. Esses dois fatores também estão associados à habilidade de compreensão de texto.

Ressalta-se que os fatores aqui descritos não constituem por si só medidas dos construtos compreensão de texto, raciocínio lógico etc., mas, sim, medidas compostas pelos itens das provas associados a esses construtos.

Os resultados foram parecidos com os encontrados por Quaresma (2014), que analisou a prova da primeira fase da Fuvest. A análise estatística do autor apontou a adequação entre três e cinco fatores, porém ele enfatizou a solução por quatro fatores. Ele não encontrou relação direta com as quatro grandes áreas adotadas a partir de 2009 no Enem, mas interpretou os quatro fatores que sobressaíram na análise: “habilidade geral”, por se relacionar bem com itens de treinamento e de leitura e compreensão; “domínio de raciocínio lógico”, associado a itens de treinamento; “domínio de análise interpretativa”, que envolve itens de várias disciplinas; e “domínio da língua inglesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prova de conhecimentos gerais da Unesp é inter e multidisciplinar e é corrigida segundo a TCT, sendo a pontuação baseada no número de acertos. Neste trabalho avaliou-se a validade da prova, no contexto de sua estrutura interna, baseando-se, especialmente, na TRI. Mesmo considerando a interdisciplinaridade da prova, verificou-se haver um fator bem dominante, que foi interpretado como o “desempenho geral do avaliado”, um traço latente unidimensional em que se fez uma proposta de escala de seis níveis interpretada pedagogicamente.

Em outra vertente, realizou-se uma análise fatorial para identificar os fatores subjacentes que compõem essa prova, e isso se justifica com base no fato de que o conhecimento do que um instrumento de medida está realmente medindo permite usá-lo com maior eficiência. O estudo mostra que

a técnica para geração de um valor único para o avaliado e a análise resultada em múltiplos fatores associados às habilidades desse candidato não são contraditórias. Na verdade, as análises se completam, apesar de no primeiro caso ter-se a ideia de unidimensionalidade do instrumento de medida, enquanto no segundo a ideia é de multidimensionalidade.

Na análise, foram agregadas as provas de 2011 a 2014, obtendo uma medida em escala única. O coeficiente de correlação dessa medida com o número de acertos dos candidatos de cada prova foi de 0,967, correlação bastante forte, mostrando a congruência dos dois processos de mensuração. Ressalta-se, porém, a melhor adequação da medida baseada na TRI para os propósitos deste estudo.

Num estudo complementar, buscando entender empiricamente o que a prova está medindo, verificou-se que um modelo pentadimensional é bem ajustado às respostas dos avaliados. Com a análise deste resultado, foi possível verificar como os itens das diferentes disciplinas interagem.

Enquanto os resultados do ajuste de um modelo unidimensional permitem classificar os avaliados por uma medida geral de desempenho, o modelo multidimensional possibilita conhecer melhor o que a prova está medindo. Em especial, foram identificados três fatores com alto poder explicativo, que estão associados a humanidades, raciocínio lógico e proficiência em inglês. Também merecem registro os itens de Química e os de Língua Portuguesa e Literatura, que aparecem destacados em outros dois fatores.

AGRADECIMENTOS

À Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp pela cessão de dados do vestibular da Unesp e pelo incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

BARBETTA, P. A.; TREVISAN, L. M. V.; TAVARES, H. R.; AZEVEDO, T. C. A. M. Aplicação da teoria da resposta ao item uni e multidimensional na análise da prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 280-302, jan./abr. 2014.

- BEATON, A. E.; ALLEN, N. L. Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, Washington, v. 17, n. 2, p. 191-204, June 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211. Acesso em: 7 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 dez. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrizes e escalas*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://provaBrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em: 26 set. 2018.
- CAI, L.; HANSEN, M. Limited-information goodness-of-fit testing of hierarchical item factor models. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, Leicester, UK, v. 66, n. 2, p. 245-276, May 2013.
- CHALMERS, P. Mirt: a multidimensional item response theory package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, Austria, v. 48, n. 6, p. 1-29, May 2012. Disponível em: www.jstatsoft.org/v48/i06/. Acesso em: jun. 2015.
- CHALMERS, P. *Package mirt: multidimensional item response theory*. Version 1.25. 2017. Disponível em: <http://cran.r-project.org/web/packages/mirt/mirt.pdf>. Acesso em: set. 2017.
- CHEN, W. H.; THISSEN, D. Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Washington, v. 22, n. 3, p. 265-289, Sept. 1997.
- COELHO, E. C. *Teoria da resposta ao item: desafios e perspectivas em exame multidisciplinar*. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- KOLEN, M. J.; BRENNAN, R. L. *Test equating, scaling, and linking: methods and practices*. New York: Springer, 2004.
- GARRIDO, L. E.; ABAD, J. A.; PONSODA, V. A new look at horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods*, Washington, v. 18, n. 4, p. 454-474, Oct. 2013.
- GOMES, D. E. *Avaliação pedagógica para uma escala única do Enem*. 2018. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- OLSSON, U.; DRASGOW, F. E.; DORANS, N. The polyserial correlation coefficient. *Psychometrika*, Switzerland, v. 47, n. 3, p. 337-347, Sept. 1982.
- PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- QUARESMA, E. S. *Modelagem para construção de escalas avaliativas e classificatórias em exames seletivos utilizando teoria da resposta ao item uni e multidimensional*. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

- R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2017. Disponível em: www.r-project.org. Acesso em: set. 2017.
- RECKASE, M. *Multidimensional item response theory*. New York: Springer, 2009.
- REVELLE, W. *An introduction to psychometric theory with applications in R*. FreeTextbookList.com. 2017a. Disponível em: <http://personality-project.org/r/book/>. Acesso em: 8 set. 2017.
- REVELLE, W. *Psych: procedures for psychological, psychometric, and personality Research*. R package version 1.7.5. 2017b. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>. Acesso em: 8 set. 2017.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Ciências da Natureza e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo, 2011a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo, 2011c. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Matemática e suas tecnologias. São Paulo, 2011d. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/238.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- SCHILLING, S. G. The role of psychometric modeling in test validation: an application of multidimensional item response theory. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, Philadelphia, USA, v. 5, n. 2, p. 93-106, Aug. 2009.
- THIMOTY, A. B. *Confirmatory factor analysis for applied research*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2015.
- VAN DER LINDEN, W. J. *Handbook of item response theory*. Volume one: models. New York: CRC Press, 2016.
- VIEIRA, N. A. *As provas das quatro áreas do Enem vista como prova única na óptica de modelos da teoria da resposta ao item uni e multidimensionais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- WEAKLIEM, D. L. A critique of the bayesian information criterion for model selection. *Sociological Methods & Research*, London, v. 27, n. 3, p. 359-97, Feb. 1999.

NOTA: As pesquisadoras Ligia Maria Vettorato Trevisan e Tânia Cristina Arantes de Macedo Azevedo foram as autoras do tema e proposta do artigo. Em especial, a Profa. Ligia acompanhou pontualmente todo o trabalho e, juntamente com o Prof. Guaracy Tadeu Rocha, desenvolveu a interpretação pedagógica da escala de proficiência. Os professores Pedro Alberto Barbeta e Dalton Francisco de Andrade realizaram as análises estatísticas que compõem a metodologia de desenvolvimento do presente artigo.

Recebido em: 2 MARÇO 2018

Aprovado para publicação em: 2 JANEIRO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/eaev30i74.5696>

MINERAÇÃO DE DADOS ORIENTADA PELO DOMÍNIO EDUCACIONAL: UMA PROVA DE CONCEITO

STELLA OGGIONI DA FONSECA^I

ANDERSON AMENDOEIRA NAMEN^{II}

FRANCISCO DUARTE MOURA NETO^{III}

ADRIANA DA ROCHA SILVA^{IV}

MARIA ISABEL RAMALHO ORTIGÃO^V

URSULA ANDREA BARBARA VERDUGO ROHRER^{VI}

RESUMO

Este trabalho propõe uma metodologia para identificação de padrões relacionados ao aprendizado de matemática e às características do ambiente escolar, a qual foi aplicada aos dados da Prova Brasil 2013, com ênfase nos estudantes do 9º ano do ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro. A abordagem, apoiada pelo conhecimento de especialistas em educação, consistiu na proposição de um processo de redução de dimensionalidade integrado à mineração de dados, sendo sua avaliação efetuada por intermédio de medidas técnicas em conjunto com medidas de interesse do domínio educacional. Foi possível identificar ações, bem como analisar sua viabilidade para solução das questões educacionais. A metodologia, orientada pela área de aplicação e cuja avaliação não se restringiu ao uso de métricas técnicas da mineração de dados, pode servir como referência – uma prova de conceito – a outras pesquisas em ações e políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE PROVA BRASIL • MINERAÇÃO DE DADOS • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • RENDIMENTO ESCOLAR.

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7697-2151>; stella.oggioni@gmail.com

^{II} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Veiga de Almeida (UVA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5379-4495>; aanamen@iprj.uerj.br

^{III} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-4944-9450>; fmoura@iprj.uerj.br

^{IV} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4435-2986>; arsilva@iprj.uerj.br

^V Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7269-592X>; isabelortigao@terra.com.br

^{VI} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5743-5206>; ursula@iprj.uerj.br

MINERÍA DE DATOS ORIENTADA POR EL DOMINIO EDUCATIVO: UNA PRUEBA DE CONCEPTO

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de proponer una metodología para identificar patrones relacionados con el aprendizaje de matemáticas y con las características del ambiente escolar, que fue aplicada a los datos de la Prova Brasil 2013, específicamente a los alumnos del 9º año de la educación fundamental del estado de Rio de Janeiro. El enfoque, apoyado por el conocimiento de especialistas en el área de educación, consistió en proponer un proceso de reducción de dimensionalidad integrado a la minería de datos, y su evaluación fue efectuada por medio de medidas técnicas en conjunto con medidas de interés del dominio educativo. Este abordaje permitió identificar acciones y analizar su viabilidad para solucionar algunos problemas de la educación básica. La metodología, orientada por el área de aplicación y cuya evaluación no se restringió al uso de métricas técnicas de la minería de datos, puede servir de referencia – una prueba de concepto – a otras investigaciones en acciones y políticas educativas.

PALABRAS CLAVE PROVA BRASIL • MINERÍA DE DATOS • POLÍTICAS EDUCATIVAS • RENDIMIENTO ESCOLAR.

DATA MINING GUIDED BY THE EDUCATIONAL DOMAIN: A PROOF OF CONCEPT

ABSTRACT

This paper aims to propose a methodology for identifying patterns related to learning mathematics and the characteristics of the school environment. It was applied to the data of the Prova Brasil 2013, focusing on students in their 9th year of education, in the state of Rio de Janeiro. The approach, supported by education experts, consists of proposing a dimensionality reduction process integrated to data mining. Its evaluation was conducted using technical measures together with measures of interest to the educational domain. This approach made it possible to identify actions, as well as to analyze their viability, to solve educational issues. The methodology, guided by the area of application and the evaluation of which is not restricted to the use of technical metrics of data mining, can serve as a reference – a proof of concept – for other studies of educational actions and policies.

KEYWORDS PROVA BRASIL • DATA MINING • EDUCATIONAL POLICIES • SCHOOL PERFORMANCE.

INTRODUÇÃO

Avaliações visando à elaboração de diagnósticos para melhoria do ensino público passaram a ocupar papel de destaque na agenda política educacional (BAUER, 2012; BAUER; GATTI, 2013; BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). Tais avaliações, geralmente compostas por testes e questionários, coletam uma série de informações que possibilitam mensurar o aprendizado dos estudantes e identificar as condições escolares a que esses estão submetidos, possibilitando nortear ações e, quiçá, garantir melhor gerenciamento dos recursos disponíveis.

O emprego de avançadas metodologias para análise profunda de dados, alicerçadas em conceitos estatísticos, torna-se essencial para o processamento de um grande volume de dados (SOARES, 2007; TCHIBOZO, 2009; VELOSO *et al.*, 2009). Busca-se, dessa forma, otimizar os benefícios advindos da aplicação de avaliações, configurando-se como a nova fronteira educacional (PIETY, 2013).

Nesse sentido, a mineração de dados, que promove a junção de conceitos de banco de dados, estatística e aprendizado de máquina, vem se estabelecendo como método de pesquisa com potencial para explorar conjuntos de dados educacionais. Segundo Romero e Ventura (2013), a crescente utilização

de técnicas de mineração de dados no contexto da educação decorre da possibilidade de fornecerem melhor entendimento de como os estudantes aprendem; por conseguinte, obtêm-se *insights* para explicar os fenômenos educacionais, viabilizando a identificação de ações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A difusão da aplicação de mineração de dados nas mais distintas áreas suscitou a discussão, de fato, os modelos computacionais gerados e os resultados obtidos estão sendo capazes de alicerçar decisões em problemas práticos. Essa contestação surge por se perceber uma lacuna entre os objetivos dos pesquisadores que utilizam os processos da mineração de dados e as expectativas dos tomadores de decisões. Para exemplificar, Cao *et al.* (2010) mencionam que, no vocabulário de pesquisadores, formulam-se frases como “muitos padrões foram encontrados” ou “os padrões satisfazem as medidas técnicas que foram estipuladas”. No entanto, pessoas que não conhecem detalhes do processo e precisam dos resultados estão interessadas em respostas a questões do tipo: “como posso usar os padrões encontrados?”, “eles satisfazem medidas técnicas, mas apoiam a formulação de mudanças?” ou “é possível compreender as saídas do modelo?”.

Para enfrentar os desafios de conciliar as visões diferentes de pesquisadores e tomadores de decisões, o presente trabalho tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma metodologia de mineração de dados que integre o interesse técnico à temática educacional. Em outras palavras, busca-se orientar o processo de mineração de dados por meio do conhecimento de especialistas em educação. Logo, esse estudo tem caráter interdisciplinar, envolvendo um grupo de pesquisadores especialistas em diferentes áreas nos campos da educação, educação matemática, matemática e computação.

Os dados analisados são provenientes da Prova Brasil, avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de mensurar a qualidade do ensino fundamental brasileiro (BRASIL, 2015). Por intermédio da metodologia aqui desenvolvida, buscaram-se relações entre as respostas fornecidas por professores, diretores e alunos a questionários contextuais e a proficiência obtida no teste de matemática pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, tendo sido descobertos padrões/aspectos acerca do desempenho em matemática. Os padrões identificados foram avaliados por medidas técnicas, baseadas em modelos probabilísticos, e medidas qualitativas, aqui formuladas, relacionadas à temática educacional.

O presente trabalho apresenta, inicialmente, a revisão bibliográfica das pesquisas que vêm sendo conduzidas na linha de mineração de dados educacionais.

Posteriormente, apresentam-se os conceitos básicos de um processo de descoberta de conhecimento em bases de dados. Em seguida, as tarefas efetuadas para extração e avaliação dos padrões são descritas e, finalmente, tecem-se conclusões a respeito dos resultados obtidos.

PESQUISAS COM MINERAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS

Inúmeros pesquisadores têm mostrado interesse em utilizar mineração de dados para investigar questões científicas na área educacional. Segundo Rodrigues *et al.* (2014), por exemplo, os estudos no Brasil minerando dados educacionais focam principalmente na estimação ou modelagem do desempenho de estudantes. Além disso, buscam abordar a aprendizagem colaborativa, dar suporte e recomendações pedagógicas aos professores em cursos de educação a distância, fornecer *feedback* aos alunos sobre as condições de aprendizagem, bem como detectar ou prever problemas frequentes, como evasão escolar.

Um dos estudos pioneiros no Brasil, nessa linha, foi o efetuado por Gomes, Levy e Lachtermacher (2004), que fizeram uso de dados relacionados aos indicadores do censo demográfico e do censo escolar de 2000 publicados no *site* do Inep. O objetivo do trabalho era responder às seguintes questões:

- Pode-se agrupar os municípios visando a encontrar características comuns em termos de indicadores de desempenho e investimentos em educação?
- Pode-se encontrar alguma relação entre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e os indicadores de desempenho?

Para responder essas perguntas, foram minerados dados, por meio da técnica de agrupamento, de 5.507 municípios brasileiros. Dentre os resultados do estudo, destaca-se que a região geográfica e a unidade da federação não são critérios para uniformizar os municípios em relação à educação.

O estudo proposto por Kampf, Reategui e Lima (2008) abordou dados coletados do ensino a distância por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O objetivo foi descobrir a relação entre comportamentos e características dos alunos e suas possíveis repercussões no desempenho. Com esse mapeamento, seria possível gerar alertas para o professor a partir de agrupamentos de estudantes com necessidades similares, tornando sua mediação mais efetiva. Fez-se a mineração de dados por meio da tarefa de classificação de 161 estudantes de cursos de graduação. Observou-se que dificilmente os

alunos que não realizaram todas as atividades avaliativas propostas obtiveram nota acima da média.

Outro trabalho a ser ressaltado é o de Bezerra *et al.* (2016), que analisaram a evasão escolar dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas do estado de Pernambuco, baseados nos censos escolares 2011 e 2012. A análise foi efetuada por mais de uma técnica de mineração de dados, a saber, Árvore de Decisão, Indução de Regras e Regressão Logística, com o intuito de detectar o perfil do aluno evadido. Os resultados evidenciaram que aspectos como idade, turno das aulas e região geográfica das escolas influenciam fortemente a evasão.

Já os pesquisadores Fernandes *et al.* (2018) apresentaram uma análise preditiva do desempenho acadêmico de estudantes de escolas públicas do Distrito Federal durante os anos letivos de 2015 e 2016. Por intermédio de dados coletados pelos pesquisadores e da utilização de modelos de classificação baseados no algoritmo *gradient boosting machine* (GBM), foi possível identificar que atributos relacionados a notas, características escolares e idade dos discentes são indicadores potenciais do sucesso ou fracasso acadêmico de um aluno.

Fonseca e Namen (2016), por intermédio dos dados coletados pela Prova Brasil aplicada em 2011 e da utilização de mineração de dados, puderam identificar fatores que relacionam o perfil de professores que lecionam matemática com a proficiência obtida por seus alunos. Nesse estudo, deu-se enfoque aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental residentes no estado do Rio de Janeiro.

Os dados utilizados na presente pesquisa contemplam não somente o perfil do professor, mas também as características dos alunos, diretores e escolas, envolvendo um volume de dados muito maior do que o utilizado em Fonseca e Namen (2016). Dessa forma, possibilitou-se expandir a descoberta de fatores a respeito de diferentes agentes (*stakeholders*) que constituem o ambiente educacional e mensurar a influência, positiva ou negativa, no desempenho dos discentes. Outro fato é que aqui se abordam os dados referentes a 2013, resultado mais recente disponibilizado pelo Inep, quando esse estudo teve início. Finalmente, como ponto central, a presente pesquisa transcende a efetuada em Fonseca e Namen (2016), por analisar os padrões descobertos por intermédio de uma perspectiva mais ampla. Os resultados obtidos foram analisados não somente por medidas técnicas (provenientes de um processo automatizado), mas também por medidas que abordam questões específicas da temática educacional.

Conforme discutido no decorrer deste artigo, os padrões descobertos, baseados na análise de medidas técnicas, permitiram a proposição de ações

visando à melhoria dos resultados em matemática. Ademais, as ações propostas foram avaliadas por intermédio da comparação de métricas relacionadas à viabilidade de sua implementação, aqui denominadas medidas de interesse do domínio educacional. Acredita-se que essa abordagem de caráter inovador contribui para uma discussão mais ampla entre os pesquisadores, especialistas em distintas áreas, sobre as questões educacionais.

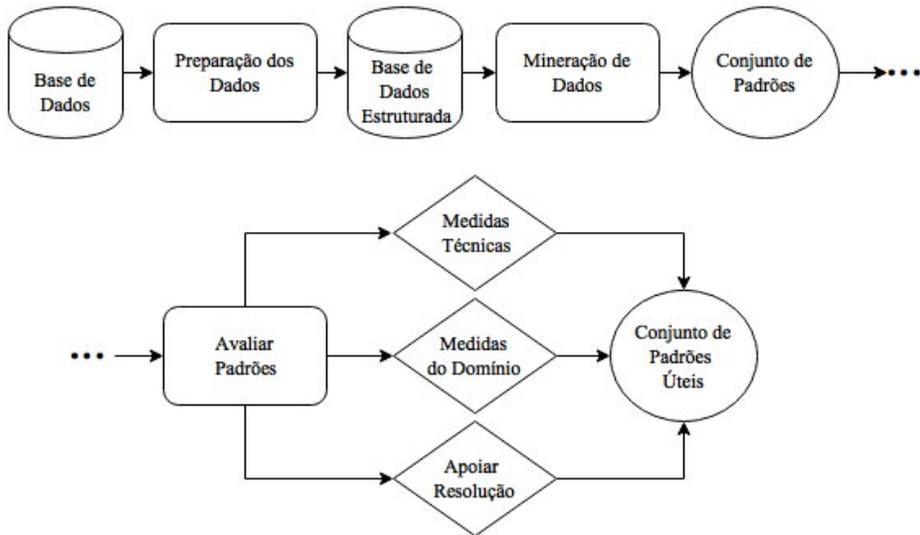
PROCESSO DE DESCOBERTA DE CONHECIMENTO

A descoberta de conhecimento, frequentemente conduzida em diversas aplicações por meio de processos tradicionais de mineração de dados, apresenta dificuldades para apoiar decisões referentes à resolução de problemas reais. Se, por um lado, as técnicas de mineração são eficientes na descoberta de padrões em grandes volumes de dados, por outro, tais técnicas são fracas na interpretação dos resultados, etapa fundamental para identificação e obtenção de conhecimento efetivamente útil (ADEJWON; MOSAVI, 2010). Algumas razões podem ser listadas: aplicação de um enfoque reducionista, em vez de um enfoque holístico; preferência por paradigmas automatizados de análise de dados, em vez de considerar o julgamento humano como central; e maior foco na adaptação automática, desconsiderando-se o apoio da intervenção humana (CAO, 2010).

Para contornar tais limitações, Cao e Zhang (2005) propuseram a metodologia de mineração de dados orientada pelo domínio (*domain-driven data mining* – D³M), que tem como objetivo o uso de métodos, técnicas, ferramentas e aplicações eficientes que possam prover a descoberta de conhecimento orientada pelo domínio do problema envolvido. Nesse sentido, o conhecimento do domínio é crucial para garantir o uso efetivo dos resultados da mineração de dados (CAO *et al.*, 2010).

A Figura 1 apresenta a visão geral do processo de descoberta de conhecimento seguindo os conceitos da D³M.

FIGURA 1 - Processo de descoberta de conhecimento



Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme apresentado na Figura 1, inicialmente a base de dados é submetida às tarefas de preparação dos dados, essenciais para garantir a confiabilidade dos resultados posteriores. Dentre as tarefas, podem-se citar o entendimento do domínio da aplicação para seleção dos dados necessários, remoção de dados faltantes, tratamento de inconsistências, redução de dimensionalidade, normalização e discretização de atributos.

Com os dados estruturados, a etapa seguinte consiste na mineração de dados. Segundo Fayyad, Piatetsky-Shapiro e Smyth (1996), nessa fase, aplicam-se algoritmos de descoberta que, sob certas limitações computacionais, identificam um conjunto de padrões nos dados. Finalmente, os padrões obtidos precisam ser avaliados. Em D³M, diferentemente das abordagens tradicionais, os padrões são analisados por medidas técnicas e medidas de interesse do domínio de aplicação, auxiliando a escolha das ações a serem implementadas para resolução do problema, de tal modo a otimizar as melhorias no cenário em questão.

Dito de outra forma, um padrão extraído por meio de um algoritmo de mineração será considerado útil se satisfizer as medidas técnicas e do domínio e, ainda, se for capaz de apoiar, por intermédio da seleção das ações a serem implementadas, melhorias na correção dos problemas detectados pela consulta à base de dados. Ressalta-se que tais medidas e ações devem ser formuladas

levando-se em conta fortemente a opinião dos pesquisadores especialistas do domínio da aplicação.

Ocorre, portanto, uma contínua intervenção humana no processo, de tal modo a inserir o conhecimento do domínio e garantir que os resultados fomentem e enriqueçam discussões na prática. Diante do exposto, segue-se a apresentação do domínio de aplicação e do problema aqui abordado; posteriormente são apresentadas as etapas ilustradas na Figura 1.

DOMÍNIO: DADOS DA PROVA BRASIL

Conforme dito, faz-se uso dos dados da Prova Brasil. Essa avaliação teve sua primeira edição em 2005 e, desde então, ocorre bienalmente. Em 2013, aplicaram-se testes nas áreas de língua portuguesa e matemática aos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como questionários que coletavam informações a respeito desses alunos, professores, diretores e escolas. Os dados, de acesso público, são disponibilizados no *site* do Inep (www.inep.gov.br).

No presente trabalho, buscou-se relacionar as respostas dadas aos questionários ao desempenho obtido no teste de matemática aplicado a estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A medida de desempenho é obtida por meio da aplicação da Teoria da Resposta ao Item, abordagem metodológica que possibilita a comparabilidade dos resultados e tem como referência as respostas dadas em cada item (KLEIN, 2003). A Tabela 1 apresenta informações sobre os arquivos utilizados no estudo, incluindo número de registros e de atributos de cada instrumento contextual.

TABELA 1 – Informações sobre os arquivos da Prova Brasil de 2013 utilizados no estudo

ARQUIVO	DESCRIÇÃO	Nº. DE REGISTROS	Nº. DE ATRIBUTOS
TS_ALUNO_9EF	Respostas ao <i>Questionário do aluno</i> e proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental	2.720.588	92
TS_PROFESSOR	Respostas ao <i>Questionário do professor</i> de cada disciplina de cada série	237.186	134
TS_DIRETOR	Respostas ao <i>Questionário do diretor</i> de cada escola	56.737	118
TS_ESCOLA	Média da proficiência dos alunos por disciplina e respostas ao <i>Questionário da escola</i>	59.251	127

Fonte: Adaptado do Inep (BRASIL, 2015).

O número de registros expressa, em âmbito nacional, o número de alunos, professores, diretores e escolas com informações nos respectivos arquivos. Os atributos, por sua vez, armazenam as respostas dadas às perguntas presentes nos questionários, notas obtidas, além de identificarem e permitirem a interligação das informações nos diferentes arquivos como, por exemplo, conectar aluno e escola. Com relação aos questionários, é importante mencionar que o respondido pelo aluno é composto por 57 questões, o aplicado ao professor contém 125, o preenchido pelo diretor tem 111 e o que coleta informações acerca da escola contém 68, perfazendo o total de 361 variáveis associadas a cada aluno.

Os arquivos descritos na Tabela 1 foram importados, em forma de tabelas, para o *software* PostgreSQL (POSTGRESQL GLOBAL DEVELOPMENT GROUP, 1995), sistema gerenciador de banco de dados que permite manipulações em registros e atributos presentes em tabelas.

PREPARAÇÃO DOS DADOS

Seleção dos dados

Inicialmente foram selecionados os discentes, professores, diretores e escolas do estado do Rio de Janeiro. Tal seleção foi motivada por entender que cada estado brasileiro tem uma rede pública com características específicas e, portanto, os fatores relacionados ao desempenho devem ser estudados separadamente.

Outra tarefa executada foi a exclusão dos alunos que não fizeram ou que responderam somente a três ou menos itens do teste de matemática, uma vez que não se adequavam ao cálculo da proficiência. Foram removidos, ainda, todos aqueles que não responderam a, no mínimo, 70% das perguntas dos respectivos questionários. Ademais, para garantir a consistência entre as bases de dados, foram mantidos somente os docentes, diretores e escolas que se relacionavam a algum aluno na base TS_ALUNO_9EF. Portanto as tabelas foram interligadas com o intuito de identificar, para cada aluno, o seu professor de matemática, a sua escola e o seu diretor.

Após essas seleções e remoções, cada tabela passou a conter a seguinte quantidade de registros: 113.021 alunos em TS_ALUNO_9EF; 2.388 professores em TS_PROFESSOR; 1.771 diretores em TS_DIRETOR; e 1.764 escolas em TS_ESCOLA.

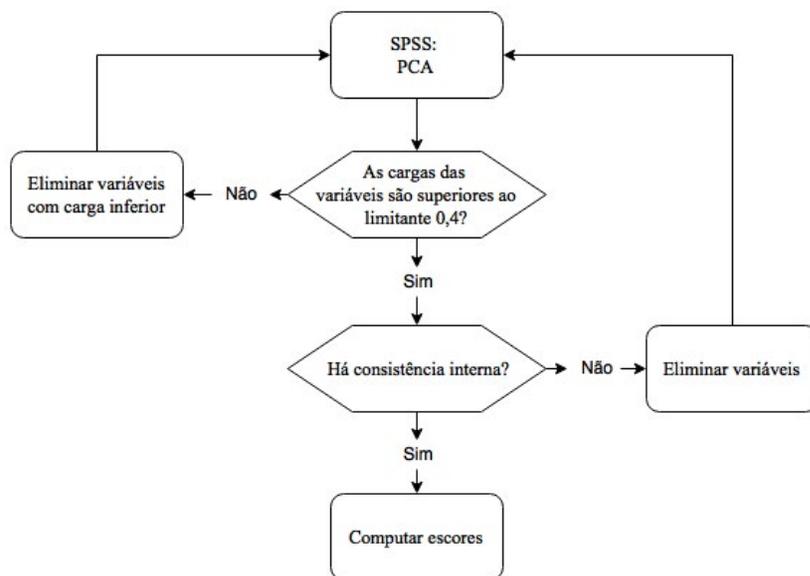
Redução de dimensionalidade

Conforme mencionado, os quatro questionários englobam 361 questões. Em virtude desse alto número de variáveis, a redução de dimensionalidade foi essencial na etapa de preparação dos dados. Etapa essa que consiste em reduzir o número de questões a serem analisadas, a partir de sua troca por atributos agregados, os construtos, mantendo a relevância empírica.

O processo de redução de dimensionalidade foi efetuado por intermédio do conhecimento dos especialistas envolvidos nesta pesquisa e, portanto, em conformidade com os conceitos preconizados pela D³M e tendo como referência uma revisão da literatura específica. Os pesquisadores, a partir da análise de cada questionário, conjecturaram quais questões estariam inter-relacionadas. Os grupos de variáveis abordando um tema comum seriam os possíveis construtos para o estudo. É importante salientar que, devido ao grande número de variáveis, muitos construtos foram identificados. Assim, alguns foram escolhidos para serem submetidos a análises posteriores.

Os construtos conjecturados foram analisados individualmente, seguindo o processo descrito na Figura 2.

FIGURA 2 - Processo para cada construto sugerido



Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme exposto na Figura 2, por meio da utilização do *software* IBM SPSS Statistics 23 (IBM CORPORATION, 1989), a análise de componentes principais (*principal components analysis* – PCA) (SMITH, 2002) foi aplicada às questões escolhidas relacionadas a cada construto, com a especificação de obtenção de um único componente. Posteriormente, verificou-se a carga de cada variável, ou seja, sua correlação com cada um dos componentes principais. Caso a carga fosse inferior a 0,4 (em valor absoluto), a variável seria eliminada do construto e a análise refeita. Cabe ressaltar que esse valor mínimo especificado é recomendado por Stevens (1992), baseando-se na justificativa de que esse ponto de corte é apropriado para facilitar a interpretação. Além disso, o autor justifica que, elevando-se a carga de uma variável ao quadrado, obtém-se uma estimativa do montante da variância em um componente por ela explicada. Assim, o valor de 0,4 explica por volta de 16% da variância da variável.

A escolha das variáveis para compor cada construto seguiu também critérios qualitativos, como teoria e parcimônia. O primeiro relaciona-se com a teoria dos estudos sociológicos e o segundo, com o cuidado que pesquisadores devem ter em relação ao número de fatores selecionados para entrar no modelo. Não existe um número ideal, mas o melhor modelo, do ponto de vista desse critério, é um modelo tão simples quanto possível, que seja capaz de fornecer explicações plausíveis e consistentes.

Após verificar se todas as variáveis satisfaziam o limite mínimo definido a respeito da carga, analisou-se a consistência interna do construto. Essa etapa foi efetuada por meio da medida α de Cronbach (CRONBACH, 1951) e da média das correlações entre as variáveis. Em termos práticos, o limite inferior para α de Cronbach geralmente aceito é 0,7. Contudo, em pesquisas exploratórias, esse valor pode ser diminuído para 0,6 (HAIR *et al.*, 2005; KLINE, 1999; ROBINSON; SHAVER; WRIGHTSMAN, 1991). Ademais, segundo Clark e Watson (1995), a média das correlações entre as variáveis deve ficar entre 0,15 e 0,5. Portanto, caso uma variável comprometesse o valor da medida α de Cronbach ou tivesse baixa correlação, deveria ser eliminada e a análise refeita.

Os construtos submetidos a esse processo e as respectivas medidas obtidas são apresentados na Tabela 2.

TABELA 2 – Características dos construtos: α de Cronbach, média das correlações e questões utilizadas

QUESTIONÁRIO / CONSTRUTO	α DE CRONBACH	MÉDIA DAS CORRELAÇÕES	QUESTÕES UTILIZADAS
ALUNO			
Posse de bens	0,805	0,280	5 a 15
Escolaridade dos pais	0,653	0,487	19 e 23
Hábito de leitura	0,721	0,248	32 a 37, 39 e 56
PROFESSOR			
Experiência	0,826	0,612	13 a 15
Necessidade de aperfeiçoamento profissional	0,891	0,576	26 a 31
Impedimentos ao desenvolvimento profissional	0,716	0,386	34 a 37
Hábitos de leitura	0,656	0,241	38 a 43
Uso de recursos audiovisuais e didáticos	0,777	0,367	44 a 47,49 e 50
Integração da equipe escolar	0,925	0,406	51, 53 a 69
Problemas de aprendizagem dos alunos	0,647	0,169	70, 72 a 79
Expectativa sobre formação dos alunos	0,661	0,493	95 e 96
Livro didático	0,687	0,422	99 a 101
Práticas pedagógicas	0,705	0,285	107 a 110, 112 e 113
Práticas pedagógicas em matemática	0,783	0,376	120 a 125
DIRETOR			
Experiência	0,751	0,501	16 a 18
Frequência e fluxo escolar	0,739	0,361	44 a 48
Relação com a comunidade externa	0,635	0,367	53 a 55
Merenda escolar	0,683	0,301	62 a 66
Funcionamento da escola	0,788	0,292	67 a 71, 73 a 76
ESCOLA			
Segurança da escola	0,829	0,410	24 a 29, 35
Espaços da escola	0,716	0,239	57 a 64

Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se que 21 construtos foram analisados. Sete, dentre os 21, tinham α de Cronbach inferior a 0,7. No entanto, todos tinham valor superior a 0,6 (o menor valor, 0,635, refere-se ao construto “Relação com a comunidade externa”). Para corroborar essa confiabilidade, nota-se, ainda, que os sete construtos têm média das correlações entre suas variáveis com valor entre 0,15 e 0,5, satisfazendo o critério de Clark e Watson (1995).

Ao final do processo, computaram-se os escores. Assim, cada aluno presente na base de dados passou a ter uma pontuação nos construtos “Posse de bens”, “Escolaridade dos pais” e “Hábito de leitura”. Analogamente, cada professor, diretor e escola, presentes nas respectivas bases de dados, passaram a

ter pontuações referentes aos construtos extraídos, apresentados na Tabela 2. Mais detalhes do processo de redução de dimensionalidade descrito neste artigo podem ser vistos em Fonseca (2018).

É importante mencionar que, durante a condução do processo de redução de dimensionalidade, foram consultados trabalhos que abordavam os construtos presentes nos questionários das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Podem-se citar o documento *Saeb 2001: Novas perspectivas* (BRASIL, 2001), o artigo de Franco *et al.* (2003) e a pesquisa efetuada por Karino, Vinha e Laros (2014). Tais trabalhos serviram como arcabouço teórico e direcionaram o estudo aqui desenvolvido.

Integração, normalização e discretização

Após o processo de redução de dimensionalidade, as bases de dados foram integradas com o intuito de agregar a cada aluno as pontuações correspondentes ao seu professor, diretor e escola. Portanto a tabela TS_ALUNO_9EF passou a conter os 21 novos atributos (construtos) apresentados na Tabela 2. Além disso, essas 21 variáveis, que alocam os escores, são contínuas com diferentes amplitudes, isto é, têm distintos valores de máximo e mínimo. Para melhor entendimento desses dados, os valores dessas variáveis foram normalizados entre 0 e 1, dividindo-se todos os valores da variável pelo máximo valor.

Outra tarefa de preparação foi efetuada com a finalidade de transformar esses 21 atributos do tipo contínuo para discreto. Tal transformação recebe o nome de “discretização” e consiste, basicamente, de duas subtarefas: escolher o número de categorias que o atributo terá e ainda estabelecer como os valores contínuos serão mapeados para essas diferentes categorias (HAN; KAMBER; PEI, 2012).

Assim, primeiramente foi assumido que todos os 21 atributos teriam quatro categorias. Essas categorias foram intituladas 1, 2, 3 e 4. O mapeamento de uma variável arbitrária X_k , com $k = 1, \dots, 21$ ocorreu de tal modo que a categoria 1 se referiu ao percentual de 10% dos registros com valores mais baixos do atributo X_k (considerando-se apenas os valores não nulos de X_k), ou seja, 10% do total de registros que obtiveram as menores pontuações; a categoria 4 referiu-se aos 10% dos registros com os valores mais altos do atributo X_k ou, equivalentemente, os 10% de registros, considerando-se apenas os com valores não nulos que obtiveram as maiores pontuações; os registros restantes foram alocados nas categorias 2 e 3, de modo que a primeira metade pertenceria à categoria 2 e a segunda metade pertenceria à categoria 3, cada uma representando 40% dos registros com valores de X_k não nulos.

Para exemplificar a discretização dos atributos, considere a variável relacionada à posse de bens. Dos 113.021 alunos, 11.033 não tiveram escore calculado (tal situação ocorre, pois o aluno deveria responder a todas as questões presentes no construto, mas há situações em que isso não ocorre). Assim, esse atributo tem 101.988 valores não nulos. A categoria 1 refere-se aos 10% dos 101.988 registros que obtiveram as menores pontuações (intervalo de pontuação da categoria 1: [0, 0,1848]); a categoria 4 refere-se aos 10% dos 101.988 registros que obtiveram as maiores pontuações (intervalo de pontuação da categoria 4: [0,42825, 1]); os registros restantes foram alocados nas categorias 2 (intervalo de pontuação da categoria 2: (0,1848, 0,28566)) e 3 (intervalo de pontuação da categoria 3: (0,28566, 0,42825)). Seguindo a lógica dessa divisão, os alunos alocados à categoria 1 do construto Posse de bens têm muito menos bens do que os localizados na categoria 4.

Processo análogo foi feito para os outros atributos; por exemplo, para o atributo “Problemas de aprendizagem dos alunos”, os alunos na categoria 1 têm professores que estão vivenciando muito menos problemas de aprendizagem de seus alunos do que os professores que lecionam para os alunos presentes na categoria 4. Interpretação nesse sentido também é dada ao atributo “Necessidade de aperfeiçoamento profissional”, ou seja, quanto maior o valor do escore, menos favorável é o cenário relacionado ao seu aperfeiçoamento.

Como se desejou descobrir relações entre os 21 atributos e o desempenho obtido em matemática, também foi efetuada a discretização da variável-alvo que armazena a nota obtida pelos discentes no teste. É importante mencionar que a escala de proficiência em matemática varia de 0 a 500.

A distinção em categorias ou classes do atributo-alvo foi realizada de duas formas: uma visando à descoberta de fatores que pudessem influenciar de forma positiva e outra à descoberta de fatores que pudessem influenciar negativamente o desempenho dos alunos.

Para a influência positiva, os registros de alunos foram mapeados de tal modo que aqueles com notas superiores ou iguais a 308,43 fossem alocados na classe Nota Alta. Os registros restantes, com proficiências inferiores a esse limite, ficaram alocados em uma classe denominada Outra. Já para a análise da influência negativa, a discretização ocorreu de forma a alocar os alunos com notas inferiores ou iguais a 180,44 na classe Nota Baixa, enquanto aqueles com notas superiores fossem alocados na categoria Outra.

Cabe salientar que os limites, 308,43 e 180,44, foram especificados para que, respectivamente, as classes Nota Alta e Nota Baixa tivessem 10% do total de alunos presentes na base, ou seja, 11.302 discentes. Nota-se que esse

percentual mantém a coerência em relação à discretização efetuada para os outros 21 atributos.

Após as tarefas de preparação, a base de dados contendo os 113.021 registros de alunos, as 21 variáveis explicativas (construtos) e a variável-alvo (discretizada de duas formas) encontrava-se estruturada para a aplicação do algoritmo de mineração de dados.

MINERAÇÃO DE DADOS

A etapa de mineração consiste na aplicação de algoritmos para extração de padrões embutidos nos dados. No presente trabalho, utilizou-se o algoritmo Naïve Bayes (JOHN; LANGLEY, 1995), que consiste em classificar um registro em determinada classe, alicerçando-se na probabilidade de esse registro pertencer a essa classe (HAN; KAMBER; PEI, 2012). Especificamente, neste estudo, utilizou-se a implementação do algoritmo Naïve Bayes disponibilizada pelo *software* Weka (UNIVERSITY OF WAIKATO, 1999), ferramenta de código aberto que contém uma série de algoritmos de mineração de dados. Mais detalhes do algoritmo e da ferramenta podem ser vistos em Witten, Frank e Hall (2011).

Por intermédio das variáveis explicativas, pretendeu-se identificar em qual classe do atributo-alvo os estudantes se enquadravam. Em outras palavras, buscou-se identificar quais os construtos que permitiam classificá-los como Nota Alta (influência positiva) ou Nota Baixa (influência negativa).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutem-se os padrões extraídos, por meio do algoritmo Naïve Bayes, sobre os fatores que poderiam influenciar o desempenho em matemática dos discentes do 9º ano do ensino fundamental residentes no estado do Rio de Janeiro. A relevância dos padrões é avaliada por meio de medidas técnicas em conjunto com medidas de interesse do domínio educacional.

O modelo gerado por Naïve Bayes apresenta o percentual de registros de alunos da classe Nota Alta que se encontram em cada categoria dos atributos. Quanto maior a porcentagem de uma categoria, maior será a sua influência para a classe Nota Alta. Por exemplo, para o atributo Posse de bens, primeira linha da Tabela 3, 44,54% dos registros da base classificados como Nota Alta têm valor do atributo na categoria 3. Além disso, pode-se observar que 56,62% concentram-se nas categorias 3 e 4, correspondentes às maiores pontuações do construto Posse de bens. Isso quer dizer que a maioria dos alunos com

Nota Alta tem melhores condições econômicas do que seus colegas com igual desempenho, confirmando resultados apontados em diversos estudos, desde a divulgação do Relatório Coleman, na década de 1960 (COLLEMAN, 1966).

TABELA 3 – Distribuição percentual dos alunos Nota Alta por categoria do atributo, segundo o construto

QUESTIONÁRIO	ATRIBUTO REFERENTE AO CONSTRUTO	CATEGORIAS DO ATRIBUTO (%)				SOMA ¹ DE 3 E 4
		1	2	3	4	
Aluno	Posse de bens	6,50	36,88	44,54	12,08	56,62
	Escolaridade dos pais	10,37	23,91	31,62	34,10	65,72
	Hábito de leitura	9,30	39,34	39,59	11,77	51,36
Professor	Experiência	8,94	32,67	43,47	14,92	58,39
	Necessidade de aperfeiçoamento profissional	11,20	40,07	39,13	9,6	48,73
	Impedimentos ao desenvolvimento profissional	10,56	39,91	40,84	8,69	49,53
	Hábitos de leitura	10,32	42,08	39,50	8,10	47,60
	Uso de recursos audiovisuais e didáticos	9,16	39,59	39,52	11,73	51,25
	Integração da equipe escolar	10,75	36,91	38,99	13,35	52,34
	Problemas de aprendizagem dos alunos	16,98	37,93	35,34	9,75	45,09
	Expectativa sobre formação dos alunos	7,47	29,62	26,95	35,96	62,91
	Livro didático	6,88	36,73	43,43	12,96	56,39
	Práticas pedagógicas	9,51	37,4	41,67	11,42	53,09
	Práticas pedagógicas de matemática	10,03	38,35	37,64	13,98	51,62
Diretor	Experiência	10,86	42,46	34,65	12,03	46,68
	Frequência e fluxo escolar	9,52	32,99	42,01	15,48	57,49
	Relação com a comunidade externa	10,25	42,42	35,30	12,03	47,33
	Merenda escolar	10,81	38,30	38,4	12,49	50,89
	Funcionamento da escola	6,57	31,89	44,92	16,62	61,54
Escola	Segurança da escola	13,19	35,14	41,62	10,05	51,67
	Espaços da escola	8,29	35,74	35,69	20,28	55,97

Fonte: Fonseca (2018).

Para identificação dos padrões, a partir dos resultados advindos da mineração, medidas técnicas e da temática educacional foram formuladas e analisadas.

¹ Percentuais maiores relacionados às categorias 3 e 4 indicam melhores condições associadas ao construto, exceto para os construtos "Necessidade de aperfeiçoamento profissional", "Impedimentos ao desenvolvimento profissional" e "Problemas de aprendizagem dos alunos", nos quais menores percentuais indicam melhores condições.

Medidas técnicas

Para avaliar os padrões, duas medidas técnicas foram estabelecidas. A primeira objetivou mensurar a importância dos padrões, de modo a ordená-los. Já a segunda procurou complementar a análise, verificando se a situação inversa dos padrões, analisando o aspecto da nota baixa (no lugar da nota alta), tinha efeito adverso.

A primeira medida a ser fixada foi “porcentagem de alunos da classe Nota Alta que se encontram nas duas categorias que representam o melhor cenário”, nomeada MT . Considerou-se que seu limite fosse 57%, isto é, exigiu-se que, no mínimo, 57% dos alunos da classe Nota Alta estivessem nas categorias consideradas favoráveis ao desempenho. Ressalta-se que, para definir esse limite, buscou-se um valor que possibilitasse a seleção de um número viável de construtos para posterior análise. Caso esse limite fosse cumprido, acreditou-se que os alunos com êxito em matemática apresentariam uma característica semelhante (ou seja, um padrão) e, conseqüentemente, permitiriam apontar a relevância do construto para um melhor desempenho em matemática.

Conforme pode ser visto na Tabela 3, cinco construtos, dentre os 21, satisfazem a condição $MT \geq 57\%$, a saber: “Escolaridade dos pais”; “Expectativa dos professores sobre formação dos alunos”; “Funcionamento da escola”; “Experiência do professor”; e “Frequência e fluxo escolar”.

A segunda medida técnica adotada, denominada MT_2 , analisou se os construtos, selecionados a partir de MT , apresentavam situação inversa quando os alunos da classe Nota Baixa fossem analisados. O objetivo buscado, simplesmente, foi o de confirmar se condições piores relacionadas aos construtos implicavam também pior desempenho dos alunos. Ressalta-se que, nesse caso, para obtenção dessa confirmação, bastaria que, pelo menos, mais de 50% dos alunos da classe Nota Baixa estivessem nas categorias que representassem o pior cenário (categorias 1 e 2). Assim, a escolha da segunda medida técnica (MT_2 : = porcentagem de alunos da classe Nota Baixa que se encontram nas duas categorias que representam o pior cenário) considerou um limite igual a 50%. Observou-se que todos os cinco construtos satisfizeram a restrição sobre a medida técnica MT_2 , ou seja, $MT_2 > 50\%$ (Tabela 4).

TABELA 4 – Distribuição percentual dos alunos Nota Baixa por categoria do atributo, segundo o construto

QUESTIONÁRIO	ATRIBUTO REFERENTE AO CONSTRUTO	CATEGORIAS DO ATRIBUTO (%)				SOMA DE 1 E 2
		1	2	3	4	
Aluno	Escolaridade dos pais	21,15	32,98	27,49	18,38	54,13
Professor	Experiência	11,50	44,72	35,07	8,71	56,22
	Expectativa sobre formação dos alunos	13,76	44,49	26,34	15,41	58,25
Diretor	Frequência e fluxo escolar	12,25	40,37	37,61	9,77	52,62
	Funcionamento da escola	12,69	45,44	34,72	7,15	58,13

Fonte: Fonseca (2018).

Nota: 'Soma de 1 e 2' > 50%.

Portanto, a partir da análise das medidas técnicas, cinco padrões puderam ser identificados como relevantes para o desempenho dos estudantes em matemática:

- P_1 : quanto maior o nível escolar dos pais, melhores são os resultados alcançados pelos seus filhos;
- P_2 : quanto maior a expectativa dos professores em relação à formação futura de seus alunos, melhores são os resultados dos discentes;
- P_3 : quanto melhor o funcionamento da escola, melhores são os resultados do corpo discente;
- P_4 : quanto maior a experiência do professor, melhores são os resultados dos seus alunos;
- P_5 : quanto maior a frequência dos alunos na escola, melhores são os resultados alcançados por esses.

Analisando os valores da medida técnica MT , presentes na Tabela 3, nota-se que o padrão P_1 apresentou o resultado mais expressivo (65,72%), seguido por P_2 , e assim sucessivamente. Nessa ótica, caso estivesse sendo executada a mineração tradicional, o processo de descoberta de padrões deveria ser encerrado e o resultado obtido seria entregue aos tomadores de decisão. Esses, por sua vez, priorizariam a elaboração de políticas públicas, de acordo com a ordem de importância desses construtos. No entanto, conforme mencionado anteriormente, o processo de caráter inovador elaborado nesta pesquisa propõe a análise dos padrões não somente considerando medidas técnicas, provenientes de um processo automatizado, mas utilizando medidas de interesse da temática em questão.

Medidas do domínio

Para que os padrões possam apoiar soluções para o problema do baixo desempenho obtido no teste de matemática, é necessário considerar as preocupações acerca do domínio da questão abordada. O objetivo é formular medidas que capturem informações e insiram o conhecimento de especialistas em educação.

Sob essa perspectiva, foram formuladas três medidas do domínio educacional. Assim, cada padrão obtido anteriormente será analisado com base nas seguintes medidas:

- Custo: C : = “custo requerido para resolver os problemas relacionados com o padrão”;
- Tempo: T : = “tempo indispensável para resolver as questões relacionadas com o padrão”;
- Rejeição: R : = “nível de rejeição dos professores com respeito às decisões tomadas baseadas no padrão”.

A abordagem consiste em indicar ações a serem desenvolvidas com base em cada padrão descoberto. A partir dessas ações, deve-se avaliar qual o custo para a sua implementação (C), qual o tempo necessário para que as ações possam resolver o problema envolvido (T) e, por fim, qual o nível de resistência do corpo docente para que as ações formuladas sejam colocadas em prática (R).

Nesses moldes de avaliação dos padrões, o julgamento humano é central, substituindo-se paradigmas automatizados de análises de dados. É importante ressaltar que, obviamente, outras medidas de interesse da temática educacional poderiam ser formuladas. No entanto, as aqui mencionadas permitem ilustrar o processo – uma prova de conceito – e fomentar uma discussão mais ampla relacionada à elaboração de políticas públicas na área da educação.

Inicialmente foram verificados quais padrões, entre os cinco identificados, permitiriam a elaboração de ações e, conseqüentemente, a avaliação das medidas C , T e R . Os autores do presente artigo consideraram, em um primeiro momento, a exclusão dos padrões P_3 e P_4 relacionados, respectivamente, ao funcionamento da escola e à experiência do professor. O primeiro, por apresentar um alto grau de complexidade no que tange à definição de ações, uma vez que abrange temas diversos, como insuficiência de recursos financeiros e pedagógicos, carência de apoio administrativo e de professores, alto índice de falta por parte de professores e alunos, alta rotatividade do corpo docente e indisciplina dos discentes. Já o construto referente à experiência do professor não foi considerado nas análises posteriores, pois avaliou-se que ações relacio-

nadas a essa questão seriam restritas, uma vez que essa experiência está ligada diretamente ao tempo de atuação do profissional. Assim, haveria limitações relacionadas a ações sobre essa variável, visto que há grande dificuldade em agir sobre o tempo.

Portanto foi decidido priorizar intervenções visando à elevação da escolaridade dos pais, ao aumento da expectativa dos professores em relação à formação futura de seus alunos e ao incremento da frequência dos estudantes na escola. Cabe ressaltar que se pretende efetuar uma análise futura do padrão P_3 , sendo a escolha inicial de aprofundamento do estudo referente aos outros três padrões uma decisão puramente pragmática, baseada em um plano de desenvolvimento de pesquisa, visando à obtenção de diferentes resultados em etapas distintas.

Nessa prova de conceito, a formulação das intervenções partiu da ideia-base de contratar professores, com a mesma formação e carga horária de 40 horas semanais, para solucionar os três problemas, evidentemente atuando de modos distintos de acordo com cada situação. Dessa forma, fez-se a “normalização” da solução, buscando-se um recurso comum (o professor), com alocações diferenciadas em conformidade com cada caso. Assumiu-se, também, a hipótese de que as ações formuladas poderiam ser implementadas em escolas com a característica de ter até 60 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental, situação encontrada em 58% das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, de acordo com análise das bases de dados do Inep relativas a 2013. Essa hipótese viabilizaria as ações recomendadas, uma vez que a alocação dos professores previstos seria suficiente para atendimento às demandas previstas. A seguir são descritas as ações para cada padrão.

Ações definidas

Escolaridade dos pais (P_1): para elevar o nível de escolaridade, sugere-se a criação de cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguindo-se o formato do já existente Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2011), do Governo Federal. Para isso, a escola deveria contratar três professores, sendo um para atuar na alfabetização, outro nos anos iniciais e um terceiro para os anos finais do ensino fundamental. O curso de alfabetização teria oito meses de duração com, no mínimo, 320 horas/aula; os segmentos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental teriam a duração dos cursos de EJA, ou seja, quatro semestres (total de 24 meses), com carga horária de 1.600 horas.

Expectativa do professor quanto à formação futura dos alunos (P_2): para aumentar a expectativa dos professores em relação ao sucesso na formação futura

dos seus alunos, uma ação seria oferecer um curso (ou grupo de discussão) sobre o Efeito Rosenthal (ROSENTHAL; JACOBSON, 1966), de modo a levar os participantes a refletir sobre a ideia de que, quanto maior a expectativa em relação a uma pessoa, melhor acaba sendo seu desempenho. Esse curso seria ministrado/conduzido por um professor, com a mesma carga horária semanal e base salarial da ação anterior, com o foco de sensibilizar os professores da escola a mudar sua postura com respeito à expectativa de formação futura dos seus alunos (não somente os professores de matemática, de forma a otimizar a alocação do professor contratado). Detalhes sobre essa questão podem ser encontrados em Barbosa e Randall (2004) e Fonseca e Namen (2016). Cabe ressaltar que, de modo empírico, ficou estabelecido, pelos especialistas que formularam essa proposta, que o curso tivesse duração de seis meses.

Frequência e fluxo escolar (P_z): para ter compatibilidade com as duas primeiras ações e alcançar o objetivo de ampliar a frequência dos discentes na escola, propõe-se a contratação de dois professores para se dedicarem à elaboração de atividades estimulantes, com a organização de tarefas extracurriculares envolvendo atividades esportivas, culturais, entre outras. Consequentemente, a escola se tornaria mais atrativa. Além disso, essas atividades seriam oferecidas somente aos alunos com boas frequências, com o intuito de motivar a assiduidade dos estudantes faltosos. Diferentemente das ações anteriores, a contratação desses docentes seria por tempo indeterminado, ou seja, tratar-se-ia de atividade contínua. No entanto, para quantificar o custo, será considerado um período de 24 meses (tempo máximo dos cursos ofertados).

Assume-se que as ações definidas implicarão um nível igual de impacto positivo nas diferentes variáveis consideradas. Em outras palavras, parte-se da hipótese de que o grau de elevação no nível de escolaridade dos pais dos estudantes, na expectativa dos professores em seus alunos e na frequência dos discentes na escola, dar-se-á de forma idêntica, a partir das ações propostas relacionadas a essas três dimensões do problema.

As ações que envolvem os padrões P_z , com $z = 1, 2$ e 5 , devem ser avaliadas pelas medidas C , T e R .

Cálculo das medidas do domínio

Inicialmente, é importante mencionar a notória dificuldade em quantificar o custo de cada ação proposta, uma vez que envolve várias variáveis inerentes a situações específicas. Nesta pesquisa, efetuou-se a normalização da solução por intermédio da contratação de professores. Desse modo, o

custo foi calculado considerando somente uma variável: o salário do professor. Além disso, os docentes contratados têm a mesma carga horária semanal e base salarial. Por conseguinte, para comparar os custos relacionados às ações, basta observar o montante de meses envolvidos em cada uma. No entanto, para ilustrar mais concretamente a abordagem, foi considerado que o docente receberia o salário mensal de R\$ 4.692,77 (vencimento básico de R\$ 4.234,77, acrescido do auxílio alimentação no valor de R\$ 458,00). Esse valor corresponde à remuneração de um professor do ensino básico, técnico e tecnológico do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ, 2016). Considerou-se um docente graduado com carga horária de 40 horas semanais e dedicação exclusiva.

Os valores das três medidas, para cada ação envolvendo cada padrão, são apresentados na Tabela 5.

TABELA 5 – Valores das medidas do domínio

PADRÃO	CONSTRUTO	MEDIDAS DO DOMÍNIO		
		CUSTO (EM R\$)	TEMPO (EM MESES)	REJEIÇÃO
P_1	Escolaridade dos pais	262.795,12	56	Baixa
P_2	Expectativa sobre formação dos alunos	28.156,62	12	Média
P_5	Frequência e fluxo escolar	225.252,96	6	Muito baixa

Fonte: Fonseca (2018).

Com relação ao custo, foi computado o salário dos professores ao longo dos meses de duração dos cursos propostos. Desse modo, para o padrão P_1 , foram considerados 56 meses (8 meses para o curso de alfabetização, 24 meses para cada uma das modalidades do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais); para o padrão P_2 , foi considerado que o curso teria duração de 6 meses, conforme exposto na seção anterior; já para o padrão P_5 contabilizou-se o salário de dois professores durante 24 meses, lembrando que os cálculos consideram a hipótese da contratação de professores para o atendimento de escolas que contenham, no máximo, 60 alunos matriculados no 9º ano.

A segunda medida consistiu em mensurar o tempo indispensável para resolver as questões relacionadas com o respectivo padrão analisado. Antes de executar uma política pública, é possível conjecturar o prazo para que ocorram melhorias. No contexto desta pesquisa, o tempo foi estimado com base na duração dos cursos e atividades propostas, bem como na expectativa de geração dos resultados esperados. Assim, em relação ao padrão P_1 , o período para

que um progenitor (e/ou responsável legal) de um aluno entre na alfabetização e conclua o 9º ano é de 56 meses. Logo, após esse tempo, é possível elevar consideravelmente o nível de escolaridade. Para o padrão P_2 , considerou-se que, após 6 meses do curso de capacitação, seria possível visualizar o impacto da ação. Assim, o tempo necessário seria de 12 meses. Finalmente, para a ação, envolvendo o padrão P_5 , ao ser comparada com as ações dos dois itens anteriores, percebe-se que atividades visando a estimular a frequência regular dos alunos na escola têm impacto em menor tempo. Isso ocorre pois se acredita que é mais simples diminuir a diferença de faltas dos alunos do que modificar a rotina dos pais e a mentalidade dos docentes. Desse modo, pode-se conjecturar que os resultados positivos da implementação dessas atividades poderiam começar a ocorrer após seis meses do seu início.

A terceira medida analisada foi o nível de rejeição dos professores às decisões tomadas baseadas nos padrões analisados. Salienta-se que na análise aqui desenvolvida concentrou-se o foco apenas no nível de rejeição dos professores com respeito às decisões tomadas. Nesse sentido, poderia ser imaginada uma nova medida de domínio que considerasse o nível de rejeição da comunidade com relação às ações desenvolvidas. Especialmente no que tange às ações relacionadas aos padrões P_1 e P_5 , que envolvem a participação de pais de alunos e alunos, a voz desses sujeitos também poderia ser ouvida, uma vez que seriam esses os alvos da ação. Contudo, no presente trabalho, a análise limitou-se à avaliação da aceitação por parte apenas dos docentes envolvidos nas ações.

Considerando essas limitações, em relação ao padrão P_1 , a ação foi classificada pelos autores do presente artigo como de baixa rejeição. Tal suposição pode ser justificada em virtude de o curso ser ofertado aos pais e não aos docentes. Além disso, os professores contratados serão devidamente remunerados conforme a carga horária de trabalho; portanto, acredita-se na baixa resistência dos docentes. Para o padrão P_2 , a ação foi rotulada como de média rejeição, pois há maior resistência do professor quando se sugere sua participação em cursos de capacitação/formação. Essa afirmação pode ser interligada com suas intensificadas jornadas de trabalho. Conforme abordado por Barbosa (2011), a desvalorização do professor brasileiro faz com que os docentes trabalhem em várias escolas ou até mesmo tenham outras profissões para adquirir melhor remuneração. Em consequência, falta-lhes tempo para se comprometerem em outras atividades e investir no seu aprimoramento como educadores. Por fim, para o padrão P_5 , a ação para aumentar a frequência regular dos alunos na escola foi classificada como de rejeição muito baixa. Observa-se que há coerência em se ter resistência inferior às demais, uma vez que as

atividades estimulantes têm impacto sobre a rotina dos discentes (e não dos docentes) e os professores contratados para sua elaboração/organização serão devidamente remunerados para exercer essa função.

Como comentários gerais, ao observar a Tabela 5, pode-se notar que a ação relacionada ao padrão P_1 , elevar o nível de escolaridade dos pais, foi a que apresentou o maior custo para ser implementada e o maior tempo para gerar resultados; a política para o padrão P_5 , atividades para estimular a assiduidade dos alunos na escola, requisitou o menor prazo para acarretar em melhorias e apresentou menor rejeição do que as demais; já a intervenção para o padrão P_2 , sensibilizar para o aumento de expectativa dos professores, teve o menor custo, porém apontou maior rejeição por parte dos professores em aceitá-la.

Para padronizar as medidas Custo, Tempo e Rejeição, os valores foram transformados para números entre 0 e 1 e, em seguida, unificados, para se obter um valor que sintetizasse todas as três informações [mais detalhes em Fonseca (2018)]. Para essa unificação, poderiam ser dados pesos distintos para as diferentes medidas. Neste trabalho, como o objetivo é exemplificar a utilização de medidas orientadas pelo domínio, aplicou-se simplesmente uma média aritmética, isto é, a medida do domínio é

$$MD(P_z) = \frac{Custo(P_z) + Tempo(P_z) + Rejeição(P_z)}{3},$$

Após os cálculos, obteve-se $MD(P_1) = 0,75$, $MD(P_2) = 0,27$ e $MD(P_5) = 0,32$. Tais valores expressam que, em termos de custo, tempo e rejeição, o padrão tem ações mais viáveis de serem implementadas e promissoras de êxito, seguido, em termos de viabilidade, por ações relacionadas ao padrão P_5 e, por fim, por intervenções para os problemas relacionados a P_1 .

Trade-off entre medidas técnicas e do domínio

Diferentemente da mineração de dados tradicional, em D³M busca-se efetuar o *trade-off* entre medidas técnicas e medidas do domínio. Conforme discutido, a medida técnica, responsável por ordenar os padrões, é a porcentagem mínima de alunos da classe Nota Alta que se encontram nas duas categorias que representam o melhor cenário. Por intermédio do algoritmo Naïve Bayes, foi obtido que $MT(P_1) = 0,66$, $MT(P_2) = 0,63$ e $MT(P_5) = 0,58$.

É importante ressaltar que as medidas têm sentido oposto, ou seja, quanto maior o valor da medida técnica, melhores são os resultados; em contrapartida,

a medida do domínio estabelece que a ação seja mais viável quanto menor for o valor associado ao padrão.

Para efetuar o *trade-off*, podem-se estabelecer pesos distintos para definir a contribuição da medida técnica e do domínio. No entanto, nesta pesquisa, foi efetuada a média aritmética. Em termos matemáticos:

$$Medida\ final(P_z) = \frac{MT(P_z) + (1 - MD(P_z))}{2}$$

O fato de as medidas técnica e de domínio terem sentido oposto justifica o termo $1 - MD(P_z)$ presente na equação anterior. Os valores das medidas, referentes a cada padrão, podem ser visualizados na Tabela 6.

TABELA 6 - Valores das medidas dos padrões

PADRÃO	CONSTRUTO	MEDIDA TÉCNICA ($MD(P_z)$)	MEDIDA DO DOMÍNIO AJUSTADA ($1 - MD(P_z)$)	MEDIDA FINAL
P_1	Escolaridade dos pais	0,66	0,25	0,46
P_2	Expectativa sobre formação dos alunos	0,63	0,73	0,68
P_5	Frequência e fluxo escolar	0,58	0,68	0,63

Fonte: Fonseca (2018).

Nota-se que, ao se analisar somente a medida técnica, o padrão relacionado à escolaridade dos pais teria prioridade sobre os demais, seguido do padrão referente à expectativa dos professores e, por fim, do padrão sobre a frequência dos discentes. No entanto, conforme mencionado, ao considerar ações para resolução dos problemas sob a visão do custo, do tempo para obtenção de resultados e da resistência do professor, isto é, levando-se em consideração aspectos cruciais à temática e presentes no dia a dia do tomador de decisões, há uma nova ordem de relevância. Pensando em ações *versus* viabilidade para a solução de questões educacionais, buscou-se nessa prova de conceito considerar os dois aspectos, cujo resultado pode ser observado por meio da “Medida Final”. Observa-se que a intervenção considerada mais promissora foi o oferecimento de uma capacitação aos professores, com o intuito de sensibilizá-los no sentido de aumentar suas expectativas em relação ao potencial de seus alunos e à possibilidade de continuidade nos estudos com sucesso. Ficou avaliado, em segundo lugar na viabilidade, elaborar atividades para os discentes de modo a gerar maior regularidade na frequência à escola e, por fim, restou implementar cursos para elevar o nível de escolaridade dos pais.

Aspectos críticos

Inúmeros estudos apontam que, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, melhor o desempenho de seus filhos (JESUS; LAROS, 2004; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; ORTIGÃO; FRANCO; CARVALHO, 2007). Notoriamente, as consequências extrapolam a sala de aula e o êxito acadêmico, acarretando, futuramente, sucesso profissional. Logo, diferenças no nível educacional das famílias são determinantes para a persistência da desigualdade de rendimentos (REIS; RAMOS, 2011).

Diante do exposto, é evidente a necessidade de investimento na educação de jovens e adultos. A realidade é que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mais recente, realizada em 2014 (BRASIL, 2016). Em contrapartida, há uma discussão sobre a complexidade em se mensurar o impacto econômico da alfabetização, o que torna questionável o alto investimento em programas destinados a jovens e adultos.

Devido ao fato de os gestores perceberem tais dificuldades, é crescente a discussão de como a escola brasileira pode compensar a baixa escolaridade dos pais. Nesse sentido, soluções como capacitação do corpo docente e ampliação dos alunos em atividades de aprendizagem são frequentes nos debates acerca desse assunto. Apesar dessas compensações, os investimentos em educação de jovens e adultos não podem ser desencorajados. Os autores deste artigo compartilham a ideia de que devem ser considerados aspectos além do econômico, tratando-se, mais do que disso, de uma questão de justiça social.

Outro resultado constatado nesta pesquisa foi a importância de sensibilizar os professores para o chamado efeito Rosenthal. Diversas outras pesquisas também corroboram a relação entre expectativa dos docentes e desempenho dos alunos (BARBOSA; RANDALL, 2004; FONSECA; NAMEN, 2016; ROSENTHAL; JACOBSON, 1966). Conforme discutido nessas referências, muitas são as razões para a baixa crença dos professores em seus alunos, como a própria desmotivação com a profissão, decorrente dos baixos salários e altas jornadas de trabalho, da falta de infraestrutura e recursos da escola, de uma gestão escolar autoritária, da falta de interesse da turma em relação aos temas abordados, da indisciplina e alto índice de absenteísmo, bem como do contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos.

Enfatizando esse último aspecto, um importante estudo efetuado por Damian (2006), ao entrevistar professores de escolas da periferia da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, constatou que os docentes, atuantes em comunidades com problemas sociais, como a pobreza e as adversidades de ordem

emocional dela decorrentes, esperam desempenho inferior dos seus alunos. A autora relata que, nessas condições, a baixa expectativa dos professores era transmitida aos discentes por meio do discurso da educação compensatória (suprir as carências físicas, afetivas, intelectuais e escolares), no qual os conteúdos acadêmicos são colocados em segundo plano. Em contrapartida, professores que lecionam para alunos que não estão nessas condições esperam que esses sejam bem-sucedidos. Essa expectativa positiva era repassada aos discentes por intermédio do discurso instrucional. Consequentemente, os estudantes nesses moldes atingem melhores resultados e alcançam níveis mais altos no sistema educacional.

Portanto, apesar de se apontar um processo de capacitação/formação para os docentes como uma ação com melhor relação custo-benefício do que as demais, é importante salientar que a expectativa é decorrente de uma série de fatores extraescolares, configurando-se um grande desafio torná-la positiva. Ademais, ressalta-se que há limitações na assunção, feita pelos autores, de que haveria média resistência dos professores à capacitação. Dependendo do perfil da escola, de seu diretor e do próprio docente, essa resistência poderia ser bem mais acentuada, devido à questão da disponibilidade de tempo ou mesmo de motivação do professor para participar da capacitação.

Por fim, a ação visando à frequência regular dos alunos na escola foi superior à intervenção referente ao aumento da escolaridade dos pais, mas inferior à ação para elevar a crença dos professores em relação à formação futura de seus alunos. Discussões acerca do absenteísmo dos discentes são frequentes na literatura, como pode ser visto na pesquisa efetuada por Vasconcellos e Mattos (2011). Os autores relatam que mecanismos de controle não têm assegurado a presença dos alunos, sendo, portanto, um problema difícil de ser enfrentado.

O trabalho aqui desenvolvido propôs uma ação com o intuito de tornar o currículo mais atrativo, elaborando atividades que estimulassem a frequência dos estudantes. Contudo, é importante ressaltar que essa ação deveria ser realizada em conjunto com outras intervenções, tais como o estabelecimento de parceria família-escola na mediação de conflitos e no estímulo à presença na escola, bem como no incremento do diálogo entre professores e discentes para entender as possíveis causas das frequentes faltas.

Apesar desses aspectos críticos, a mineração de dados guiada pelo conhecimento do domínio educacional aqui conduzida permitiu a extração de três padrões, de fato, úteis, ou seja, capazes de apoiar a resolução dos problemas por meio de ações. As políticas sugeridas poderiam contribuir para a mudança do *status* crítico, no qual cerca de 90% dos estudantes do 9º ano não são

proficientes em matemática, em direção a um melhor *status*. Acredita-se que a abordagem aplicada, que agrega métricas estatísticas com métricas orientadas pelo domínio educacional, construídas com o apoio de especialistas nessa temática, possibilita a obtenção de melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com auxílio de especialistas da área de educação, foi possível formular ações, com base nos padrões descobertos com a mineração de dados da Prova Brasil, as quais podem nortear melhorias e elevar a proficiência dos discentes. Tais ações foram avaliadas por intermédio da elaboração de três medidas: custo requerido, tempo indispensável para resolver as questões relacionadas e nível de rejeição dos professores com respeito às decisões tomadas. Conforme mencionado, outras medidas poderiam ser consideradas, porém, como prova de conceito, acredita-se que essas permitem fomentar a importância de se envolver o conhecimento do domínio no processo de mineração de dados.

Os resultados obtidos no estudo, contudo, devem ser analisados com parcimônia e cautela. Eles não permitem afirmar o que “faz diferença” nas escolas ou o que impulsiona sua qualidade. Não há dúvida de que qualidade é um conceito polissêmico e que a melhoria da aprendizagem escolar, em especial em relação à matemática, não pode ser obtida meramente pela criação de atividades extracurriculares ou por uma única ação de capacitação docente. Há muito mais fatores na escola a serem compreendidos e repensados, dentre os quais destacam-se as condições de infraestrutura escolar (física, pedagógica, humana, profissional, cultural), as condições de formação de professores e de gestores e os processos de responsabilização decorrentes das atuais avaliações externas.

Em um contexto mais geral, reduzir a melhoria da escola à atuação do professor ou ao estabelecimento de um currículo único, nacional, para todas as unidades escolares dificilmente resolve a questão. Ao contrário, alguns poderiam afirmar que são tentativas de produzir sentido às políticas educacionais, suprimindo do debate a responsabilidade do poder público em manter em condições dignas a infraestrutura das escolas.

O esforço para a aquisição das ferramentas empregadas na pesquisa e o rigor metodológico que as acompanha foram decisivos para permitir uma análise relevante dos dados apresentados. O estudo permitiu a identificação de padrões relacionados com o processo de aprendizagem ao abordar o uso combinado de métodos para redução de dimensionalidade e algoritmos de mi-

neração. Além disso, foram apresentadas as dificuldades em inserir medidas do domínio e a necessidade em superá-las para garantir resultados práticos.

No entanto, é desejável que haja um desdobramento deste trabalho no sentido de complementá-lo com outros estudos que possam conjugar diferentes abordagens de pesquisa, o que implica a inclusão de resultados de outros estados e a apropriação de aportes teóricos que possibilitam outras análises. Ademais, conforme mencionado, existe a possibilidade de inclusão e avaliação de novas medidas do domínio sobre os padrões estudados. Mais ainda, há a perspectiva de aprofundamento das análises das medidas do domínio relacionadas ao padrão referente ao funcionamento da escola e do *trade-off* com as respectivas medidas técnicas.

Sugere-se, também, a aplicação de outros algoritmos de mineração e, ainda, utilizar essa metodologia nas bases de dados de anos anteriores, já que o Inep disponibiliza dados da Prova Brasil desde 2005. Logo, poderia ser efetuada uma análise temporal para comparar as informações obtidas. Ademais, poderiam ser realizados estudos de sensibilidade para verificar a estabilidade dos resultados obtidos, novas medidas do domínio poderiam ser formuladas e a resistência às ações poderia ser avaliada não somente sob a perspectiva do professor.

Independentemente das possibilidades de futuros trabalhos, a metodologia desenvolvida nesta pesquisa e a prova de conceito, relacionadas ao processo de aprendizagem de matemática, podem apoiar outros estudos com dados educacionais e em áreas sociais. Espera-se, dessa forma, estimular a utilização da mineração de dados orientada pelo domínio, de modo a obter resultados relevantes e que fomentem e enriqueçam a discussão entre os tomadores de decisões para solução de problemas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

REFERÊNCIAS

ADEJUWON, A.; MOSAVI, A. Domain driven data mining. *IJCSI International Journal of Computer Science Issues*, Mahebourg, Republic of Mauritius, v. 7, n. 2, p. 41-44, July 2010.

BARBOSA, A. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, SP, 2011.

- BARBOSA, M.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, maio/ago. 2004.
- BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.
- BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). *Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.
- BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1.
- BEZERRA, C.; SCHOLZ, R; ADEODATO, P; PONTES, R; SILVA, I. Evasão escolar: aplicando mineração de dados para identificar variáveis relevantes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2016, Uberlândia, MG. *Anais [...]*. Uberlândia: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 1096-1105.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados da Aneb e da Anresc 2013*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados#>. Acesso em: 2 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de jovens e adultos é prioridade para o governo*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/41601-educacao-de-jovens-e-adultos-e-prioridade-para-o-governo>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- CAO, L. Domain-driven data mining: challenges and prospects. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, Piscataway, v. 22, n. 6, p. 755-769, June 2010.
- CAO, L.; YU, P. S.; ZHANG, C.; ZHAO, Y. *Domain driven data mining*. New York: Springer, 2010.
- CAO, L.; ZHANG, C. Domain-driven data mining: a practical methodology. *International Journal of Data Warehousing & Mining*, Sydney, v. 2, n. 4, p. 49-65, Jan. 2005.
- CLARK, A. C.; WATSON, D. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, Washington, v. 7, n. 3, p. 309-319, Sept. 1995.
- COLLEMAN, J. S. *Equality of education opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics, 1966.

CRONBACH, L. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Madison, v. 16, n. 3, p. 297-334, Sept. 1951.

DAMIAN, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006.

FAYYAD, U. M.; PIATETSKY-SHAPIRO, G.; SMYTH, P. From data mining to knowledge discovery in databases. *AI Magazine*, Anaheim, v. 17, n. 3, p. 37-54, Mar. 1996.

FERNANDES, E.; HOLANDA, M.; VICTORINO, M.; BORGES, V.; CARVALHO, R.; ERVEN, G.V. Educational data mining: predictive analysis of academic performance of public school students in the capital of Brazil. *Journal of Business Research*, v. 94, p. 335-343, Feb. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.02.012>.

FONSECA, S. O. *Uma metodologia de mineração de dados orientada pelo domínio para a descoberta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem no ensino básico*. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Modelagem Computacional) – Instituto Politécnico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA, S. O.; NAMEN, A. A. Mineração em bases de dados do Inep: uma análise exploratória para nortear melhorias no sistema educacional brasileiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 133-157, mar. 2016.

FRANCO, C.; FERNANDES, C.; SOARES, J. F.; BELTRÃO, K.; BARBOSA, M. E.; ALVES, M. T. G. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 39-74, jul./dez. 2003.

GOMES, J. C.; LEVY, A.; LACHTERMACHER, G. Segmentação do censo educacional 2000 utilizando técnicas de mineração de dados. O Impacto da pesquisa operacional nas novas tendências multidisciplinares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 36., 2004, São João del-Rei, MG. *Anais [...]*. São João del-Rei, MG: Sociedade Brasileira de Pesquisa Operacional, 2004. p. 820-831.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAN, J.; KAMBER, M.; PEI, J. *Data mining: concepts and techniques*. 3. ed. Waltham: Morgan Kaufmann, 2012.

IBM CORPORATION. *IBM SPSS Statistics*. Versão 23. New York: IBM Corporation, 1989.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. *Edital n. 44/2016 – Concurso Público – Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. Rio de Janeiro: IFRJ, 2016. Disponível em: https://migra.ifrj.edu.br/webfm_send/10632. Acesso em: 2 set. 2019.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, v. 3, n. 2, p. 93-106, nov. 2004.

JOHN, G. H.; LANGLEY, P. Estimating continuous distributions in Bayesian classifiers. In: CONFERENCE ON UNCERTAINTY IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 11., 1995, Montreal. *Anais [...]*. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1995. p. 338-345.

KAMPPF, A. J. C.; REATEGUI, E. B.; LIMA, J. V. de. Mineração de dados educacionais para a construção de alertas em ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à prática docente. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2008.

KARINO, C. A.; VINHA, L. G. A.; LAROS, J. A. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, 2003.

KLINE, P. *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge, 1999.

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, v. 94, n. 237, p. 364-389, ago. 2013.

ORTIGÃO, M. I. R.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. B. P. de. A distribuição social do currículo de matemática: quem tem acesso a tratamento da informação? *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 249-273, dez. 2007.

PIETY, P. J. *Assessing the educational data movement*. New York: Teachers College, 2013.

POSTGRESQL GLOBAL DEVELOPMENT GROUP. *PostgreSQL Database Management System*. Versão 9.2. Berkeley: PostgreSQL Global Development Group, c1995. Disponível em: <https://www.postgresql.org>. Acesso em: 1 jan. 2015.

REIS, M. C.; RAMOS, L. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 177-205, abr./jun. 2011.

ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. Criteria for scale selection and evaluation. In: ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. (ed.). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press, 1991. p. 1-16.

RODRIGUES, R. L.; RAMOS, J. L. C.; SILVA, J. C. S.; GOMES, A. S. A literatura brasileira sobre mineração de dados educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2014, Dourados, MS. *Anais [...]*. Dourados, MS: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. p. 621-630.

ROMERO, C.; VENTURA, S. Data mining in education. *Wiley interdisciplinary reviews: data mining and knowledge discovery*, New York, v. 3, n. 1, p. 12-27, Dec. 2013.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Teachers' expectancies: determinates of pupils' I. Q. gains. *Psychological Reports*, Boston, v. 19, n. 1, p. 115-118, Aug. 1966.

SMITH, L. *A tutorial on principal components analysis*. New York: Cornell University, 2002.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

STEVENS, J. P. *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 2. ed. Hillsdale: Erlbaum, 1992.

TCHIBOZO, G. Applications in data analysis for educational research. *Policy Futures in Education*, Paris, v. 7, n. 4, p. 364-367, Jan. 2009.

UNIVERSITY OF WAIKATO. *Weka*. Versão 3.6.9. Waikato: University of Waikato, 1999. Disponível em: <https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/>. Acesso em: 2 set. 2019.

VASCONCELLOS, S. S. de; MATTOS, C. L. G. de. O absenteísmo escolar e sua regulamentação. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 271-294.

VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WITTEN, I. H.; FRANK, E.; HALL, M. A. *Data mining: practical machine learning tools and techniques*. 3. ed. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2011.

NOTA: O artigo é resultante de pesquisa relacionada à tese de doutorado *Uma metodologia de mineração de dados orientada pelo domínio para a descoberta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem no ensino básico*, de autoria de Stella Oggioni da Fonseca e orientada pelos professores Anderson Amendoeira Namen e Francisco Duarte Moura Neto.

Os autores Stella Oggioni da Fonseca e Anderson Amendoeira Namen participaram de todas as etapas do trabalho, compreendendo desde a elaboração do projeto até a redação final do presente artigo. O autor Francisco Duarte Moura Neto participou do processo de redução de dimensionalidade, análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos. As autoras Adriana da Rocha Silva, Maria Isabel Ramalho Ortigão e Ursula Andrea Rohrer atuaram, principalmente, na análise das medidas relacionadas à temática educacional. Todos os autores participaram da elaboração e revisão deste artigo.

Recebido em: 25 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 18 MARÇO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5734>

A POLÍTICA PAULISTANA DE EJA: TERRITÓRIOS E DESIGUALDADES

ROBERTO CATELLI JR.^I

MARIA CLARA DI PIERRO^{II}

EDUARDO DONIZETI GIROTTO^{III}

RESUMO

O artigo realiza um diagnóstico dos níveis de alfabetização e escolaridade da população jovem e adulta paulistana, analisa a evolução da cobertura escolar nessa modalidade educativa e faz recomendações para a política educacional do município de São Paulo. Por meio de levantamento de dados referentes às matrículas, evasão e desempenho dos estudantes jovens e adultos na rede municipal no período de 2014 a 2016, além dos dados sobre analfabetismo na cidade, verifica-se que pequena parte da demanda é atendida. Embora exista uma positiva diversidade de formas de atendimento, há grande concentração em um único modelo, o que faz com que não se consiga, efetivamente, atrair a diversidade de sujeitos presentes nas diferentes regiões da cidade.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS • DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS • POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO • POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

^I Ação Educativa, São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5329-962X>; catelli.roberto@gmail.com

^{II} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8343-3578>; mcpierro@usp.br

^{III} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9416-6607>; egirotto@usp.br

LA POLÍTICA PAULISTANA DE EJA: TERRITORIOS Y DESIGUALDADES

RESUMEN

El artículo realiza un diagnóstico de los niveles de alfabetización y escolaridad de la población joven y adulta paulistana (nacida en la capital del estado de São Paulo), analiza la evolución de la cobertura escolar en dicha modalidad educativa y efectúa recomendaciones para la política educativa del municipio de São Paulo. Por intermedio de un levantamiento de datos relativos a las matrículas, la deserción y el desempeño de los estudiantes jóvenes y adultos en la red municipal en el periodo de 2014 a 2016, además de los datos sobre analfabetismo en la ciudad, se verifica que se atiende tan solo a una pequeña parte de la demanda. Aunque hay una positiva diversidad de formas de atención, también hay una gran concentración en un solo modelo, lo que hace que efectivamente no se logre atraer la diversidad de sujetos presentes en las distintas regiones de la ciudad.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS • DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS • POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN • POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN.

SÃO PAULO YOUTH AND ADULT EDUCATION POLICY (EJA): TERRITORIES AND INEQUALITIES

ABSTRACT

The article assesses the literacy and education levels of the youth and adult population of the city of São Paulo, it also analyses the evolution of school coverage regarding this educational mode and makes recommendations for the city's educational policy. The data collection related to registration, dropout rates and performance of youth and adult students in the municipal network from 2014 to 2016, in addition to the data on illiteracy in the city, show that only a small part of the demand is met. Although there is a positive variety of forms of service, there is a large concentration in a single model. This means that we cannot effectively attract the diversity of subjects of the different regions of the city.

KEYWORDS YOUTH AND ADULT EDUCATION • SOCIO-EDUCATIONAL INEQUALITIES • PUBLIC POLICIES IN EDUCATION • MUNICIPAL EDUCATION POLICY.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, no art. 114, a aprovação de plano plurianual, com objetivo de articular o sistema nacional de educação entre as três esferas de governo, com vistas a, entre outras metas, superar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar, inclusive para jovens, adultos e idosos. O art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) (LDB), por sua vez, atribui à União a incumbência de elaborar o plano em colaboração com os estados e municípios. A Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pautou-se pelas diretrizes mencionadas, acrescentando a intenção de superar as desigualdades educacionais, indicando 20 metas e numerosas estratégias para alcançá-las.

Dentre os propósitos do PNE com respeito à educação aos jovens, adultos e idosos, sobressaem as metas 8 e 9, que propõem: elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, assegurando maior equidade; e universalizar a alfabetização e reduzir à metade o analfabetismo funcional.¹ Para alcançar esses

¹ O conceito de alfabetismo funcional é controverso, variando os modos de aferição (INFANTE; LETELIER, 2014; RIBEIRO, 1997; RIBEIRO; FONSECA, 2010). No monitoramento do PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) adotou como critério a escolaridade mínima de cinco anos de estudos, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016, p. 222-223).

objetivos, o PNE lista diversas estratégias, a começar pela implementação de políticas que garantam oferta gratuita e universal de oportunidades educacionais, realização de diagnóstico da demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos (EJA), de chamada pública e busca ativa da população com educação básica incompleta, e garantia de assistência de transporte e alimentação para favorecer sua permanência e progressão nos estudos.

Essas diretrizes, metas e estratégias foram reiteradas na Lei n. 16.271/2015 (SÃO PAULO, 2015), que estabeleceu o Plano Municipal de Educação de São Paulo, e na Lei n. 16.279/2016 (SÃO PAULO, 2016a), que instituiu o Plano Estadual de Educação de São Paulo. No que se refere ao município de São Paulo, o Plano Municipal de Educação, sancionado em 2015 em consonância com o PNE, na meta 10, define que São Paulo deve “superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”.

Visando a contribuir para o monitoramento desses planos e subsidiar a avaliação da política de EJA da administração da capital, este artigo delinea o diagnóstico dos níveis de alfabetização e escolaridade da população paulistana, observa a evolução da cobertura escolar nessa modalidade educativa e faz recomendações para a política educacional do município de São Paulo.²

O estudo em que o artigo se baseia analisou dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010)³ e cotejou estatísticas de censos escolares de 2014 a 2016, desagregadas pelos distritos da cidade, e as Diretorias Regionais de Educação (DREs) em que se organiza a administração descentralizada da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). De modo complementar, realizou entrevistas com informantes que em 2016 e 2017 ocupavam cargos chave na gestão da política municipal de EJA e em organizações da sociedade civil que influenciam essa política. A desagregação dos dados procurou evidenciar o acesso diferencial de subgrupos sociais às oportunidades educacionais segundo a idade, o sexo e a autodeclaração de pertença étnico-racial, bem como o mapeamento das informações procurou captar a dinâmica socioterritorial dos fenômenos analisados.

2 O artigo deriva de estudo elaborado para o escritório brasileiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o fim de subsidiar as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). A utilização dos resultados do estudo para fins de divulgação científica foi autorizada pela SMESP e Unesco.

3 Embora defasados, os dados censitários são os únicos disponíveis com validade estatística para o âmbito municipal, enquanto a amostragem da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADs) só tem representatividade para os âmbitos estadual, regional e nacional.

A DINÂMICA TERRITORIAL NA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

A relação entre educação e território é uma das variáveis a ser considerada na avaliação de políticas educacionais e tem sido objeto de diversos estudos, destacando-se os trabalhos de Torres, Ferreira e Gomes (2005), Torres *et al.* (2008) e Érnica e Batista (2012). Ribeiro e Vóvio (2017) realizaram revisão da literatura nacional e internacional que relaciona desigualdades educacionais e territoriais, indicando a existência de diferentes abordagens teórico-metodológicas e percursos investigativos sobre o tema.

Inserindo-nos nesse debate, ponderamos que as desigualdades territoriais e educacionais precisam ser consideradas no contexto da singular formação socioespacial brasileira, nos termos propostos por Santos (1987), que assinala a distribuição territorialmente desigual de equipamentos públicos e privados, com impactos na garantia dos direitos e no pleno exercício da cidadania. No que se refere ao direito à educação, é imprescindível que essa especificidade da dinâmica territorial brasileira seja considerada nos diferentes momentos das políticas educacionais (elaboração, execução e avaliação), com intuito de compreender como contribuem para a produção do território e de suas desigualdades (de classe, raça, etnia, gênero, geográfica, etc.), bem como podem induzir transformações territoriais em direção à equidade. Nesse sentido, convergimos com Torres *et al.* (2003), que assinalam que políticas especialmente organizadas de melhoria de serviços públicos podem mitigar a segregação urbana, embora também impliquem o risco de produzir gentrificação.

Assim, ao avaliarmos a oferta de EJA na cidade de São Paulo, partimos da compreensão da necessidade de articular o debate educacional com a dinâmica desigual da produção do território no município. Em nossa perspectiva, o oferecimento de EJA configura-se como importante aspecto de entendimento dessa dinâmica, revelando usos, fluxos e processos induzidos, entre outros agentes, pelo sentido da política educacional.

Em certa medida, é possível verificar, a partir da articulação entre os mapas, dados e textos, que a distribuição espacial do oferecimento da EJA na cidade de São Paulo se expressa a partir de uma lógica territorial que reforça a desigualdade centro-periferia, mas também a extrapola, uma vez que, conforme Marques (2014), a partir dos anos 1990, processam-se mudanças que produzem maior heterogeneidade espacial, em decorrência da inserção de moradores de renda mais elevada em áreas periféricas (especialmente em condomínios fechados) e, ao mesmo tempo, áreas centrais se tornaram mais populares. Isso não fez com que as desigualdades sociais se reduzissem em

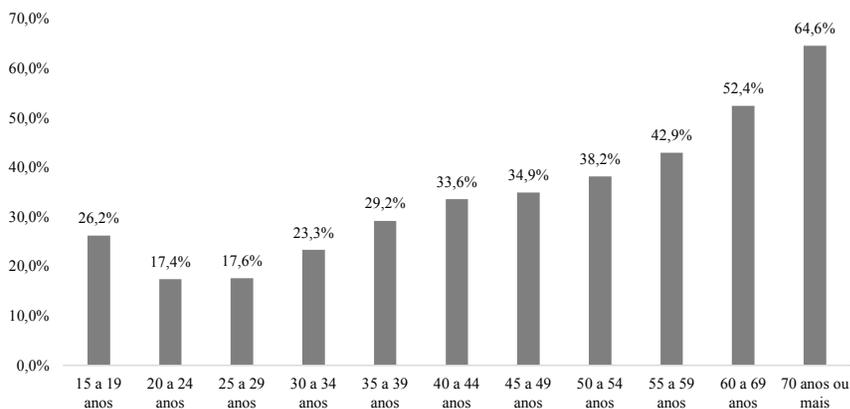
muitos aspectos, persistindo a segregação residencial combinada à evitação étnico-racial, mas alterou a distribuição espacial dessas desigualdades. Tal constatação é fundamental para que possamos compreender de que forma tal distribuição vem sendo induzida pelas políticas educacionais para EJA na cidade de São Paulo, sendo essa discussão, em nossa perspectiva, balizadora do debate sobre a construção de uma política pública pautada na equidade de acesso à educação e aos diferentes direitos garantidores de cidadania.

DEMANDA E ATENDIMENTO EM ALFABETIZAÇÃO E EJA NA CAPITAL PAULISTANA

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) contabilizou 11,6 milhões de pessoas vivendo no município de São Paulo, entre as quais 8,9 milhões (79,2%) tinham 15 anos ou mais. Desse grupo, 283.472 pessoas se autodeclararam analfabetas, ou seja, 3,2% dos jovens, adultos e idosos não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Embora a taxa de analfabetismo da cidade estivesse muito abaixo da média nacional, a cidade liderava as capitais brasileiras em números absolutos de analfabetos. Além disso, 2,9 milhões de pessoas não tinham instrução ou não completaram o ensino fundamental, o que representava 32,2% dos paulistanos com 15 anos ou mais.

Quando analisamos a demanda potencial na EJA por faixas etárias, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nos grupos com 40 anos ou mais, que engloba gerações que não se beneficiaram da expansão das oportunidades educacionais das últimas décadas. No grupo de pessoas com 60 anos ou idade superior, mais da metade da população não havia concluído o ensino fundamental. Em contrapartida, constata-se também que, em 2010, aproximadamente um milhão de jovens não tinha concluído essa etapa da educação básica, o que representava 12% da população total da cidade com 15 anos ou mais. Esses dados confirmam as análises que não resumem o analfabetismo e a baixa escolaridade a problemas socioeducativos do passado, mas reconhecem sua reprodução no presente, até mesmo com a mediação do sistema de ensino (FERRARO, 2009), o que requer políticas educativas estruturadas e duradouras e não meras intervenções emergenciais.

GRÁFICO 1 – Porcentagem de pessoas que não concluíram o ensino fundamental, segundo a faixa etária, no município de São Paulo em 2010



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Todo esse contingente configura a demanda potencial por oportunidades de alfabetização e EJA na etapa do ensino fundamental, cuja responsabilidade legal pelo atendimento compete concorrentemente à municipalidade e ao governo estadual.⁴ Contudo, ao longo das três últimas décadas, observou-se uma tendência à municipalização do atendimento, na medida em que o governo estadual progressivamente se absteve de atuar na etapa do ensino fundamental de jovens e adultos, delegando tal responsabilidade às administrações locais (CARVALHO, 2006; DI PIERRO, 2017; FURLAN, 2007; VIEIRA, 2011). No caso da capital, o atendimento estadual à EJA de ensino fundamental é residual, pois o Censo Escolar de 2017 registrou 98,8% das matrículas presenciais na rede municipal de ensino, o que torna ainda mais relevante analisar a política educacional do governo local.

É fenômeno conhecido que nem toda a demanda potencial por EJA se manifesta ou se efetiva, seja porque faltem condições objetivas de frequência escolar (inexistência de oferta, inacessibilidade física ou econômica dos estabelecimentos escolares; incompatibilidade de horários entre trabalho, escola e tarefas familiares), seja porque faltem motivações (econômicas ou de outra ordem) para o retorno aos estudos, ou, ainda, porque a oferta escolar

⁴ As responsabilidades das esferas de governo na oferta do ensino obrigatório foram fixadas nos arts. 23, 24, 208 e 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no art. 4º da LDB. Embora o art. 238 da Constituição Estadual (São Paulo, 1989) enuncie o princípio da descentralização, os arts. 249 e 250 reconhecem ser dever do poder público prover o ensino fundamental e médio aos jovens e adultos. A Lei Orgânica do Município de São Paulo de 1990 (SÃO PAULO, [1990]) reitera sua responsabilidade quanto à provisão da EJA na etapa do ensino fundamental.

disponível não é adequada ou relevante face às necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Entretanto, são raras as pesquisas sobre a pouca motivação para retomada de estudos na vida adulta, prevalecendo a abordagem econométrica que estima o decréscimo do custo-benefício do investimento individual em educação no curso do envelhecimento, devido à redução das perspectivas de permanência na atividade econômica (DI PIERRO, 2015, p. 336).

Os resultados relativos à educação da PNAD Contínua realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 oferecem pistas para compreender as barreiras que se interpõem à frequência escolar da população jovem (IBGE, 2018). A pesquisa constatou que já não estudavam (seja no ensino básico, cursos vestibulares ou de qualificação profissional) 1,3 milhão dos adolescentes brasileiros de 15 a 17 anos (12,8% do total) que não haviam concluído a educação básica e 15,6 milhões de jovens de 18 a 24 anos (68,4% do total) que não haviam concluído estudos superiores. Questionadas sobre as razões de não frequentarem escolas, as pessoas de 15 a 29 anos que não tinham instrução ou não haviam concluído o ensino fundamental responderam que isso se devia à falta de interesse (33,6%), incompatibilidade com o trabalho (33,8%) ou com as responsabilidades pelos afazeres domésticos e/ou cuidado com crianças, idosos ou pessoas com deficiência (17,1%). Essas proporções modificavam-se bastante quando os dados eram desagregados por sexo, evidenciando que entre as pessoas do sexo masculino, as principais barreiras aos estudos era a incompatibilidade da frequência à escola com o trabalho (49,4%), o desinteresse (24,2%) e a falta de recursos para arcar com as despesas (9%), enquanto para as pessoas do sexo feminino a responsabilidade pelos afazeres domésticos e/ou cuidado com crianças, idosos ou pessoas com deficiência (24,2%) rivalizava com a incompatibilidade com o trabalho (28,9%) como motivo para a não frequência escolar, sendo menor a proporção das que declaravam não ter interesse (15,6%) ou não dispor de meios financeiros para arcar com os custos dos estudos (12%). Esses dados permitem reconhecer que a mobilização da demanda social é, simultaneamente, tarefa de múltiplas instâncias sociais na construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida e um dos desafios das políticas de EJA, que implica uma abordagem intersetorial e iniciativas em múltiplas direções, como a comunicação social, a geração de incentivos aos trabalhadores e empregadores e a ampliação e adequação da oferta.

CONFIGURAÇÃO DO ATENDIMENTO MUNICIPAL NA EJA

A municipalidade paulistana atua na EJA desde a década de 1970, quando os órgãos de assistência social mantiveram turmas de alfabetização subvencionadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, a partir de 1985, pela Fundação Educar. Foi também nessa época que a SME criou classes noturnas de ensino supletivo de 1º grau nas escolas municipais. A maior parte das pesquisas sobre a EJA do município de São Paulo, contudo, refere-se ao período posterior a 1989, quando Paulo Freire foi secretário de educação da cidade e assentou as bases da política municipal das décadas seguintes (ABBONIZIO, 2007; CORTE; ROGGERO, 2016; FARIA, 2014; FUNARI, 2008; POSSANI, 2008, entre outros).

Em 2016, a rede municipal de São Paulo mantinha cinco formas de atendimento escolar para jovens e adultos, incluindo-se, aí, o Movimento de Alfabetização (Mova) – criado em 1989 e instituído em lei municipal em 2005 –, que recebe recursos do município para criar e manter turmas de alfabetização em espaços comunitários.

Existem também os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), que mantêm turmas de alfabetização e de ensino fundamental em um formato particular e em escolas específicas para o atendimento de jovens e adultos, diurno e noturno. Os cursos dos Ciejas são estruturados em quatro módulos (alfabetização, básica, complementar e final), com duração de 200 dias letivos cada, desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos que correspondem a 3 horas-aula. Os estudos sobre os Ciejas avaliam positivamente essa forma de atendimento, por favorecer o trabalho coletivo e a formação docente, recriar os vínculos dos jovens, adultos e idosos com o conhecimento, propiciar o acolhimento de grupos vulneráveis (como adolescentes em conflito com a lei, pessoas com deficiência e transgênero) e exercitar a gestão democrática (DI PIERRO, 2017; FARIA, 2014; LUIZ, 2013; RUOTOLO; GINANONI, 2017; SINGER, 2008).

Outra forma de atendimento presente na cidade é a EJA Modular, oferecida no período noturno, sendo os conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e atividades de enriquecimento curricular. Organiza-se nas mesmas quatro etapas dos Ciejas, sendo que os módulos desenvolvem-se também em encontros diários de 2 horas e 15 minutos, correspondentes a 3 horas-aula. A carga horária de mais 2 horas-aula diárias consiste em atividades de enriquecimento curricular de presença optativa (SÃO PAULO, 2016b, p. 25-26).

Há, ainda, o atendimento que se denomina EJA Regular, o qual concentra o maior número de matrículas e unidades de ensino, sendo oferecido nas escolas municipais de ensino fundamental (Emefes). Funciona no período noturno,

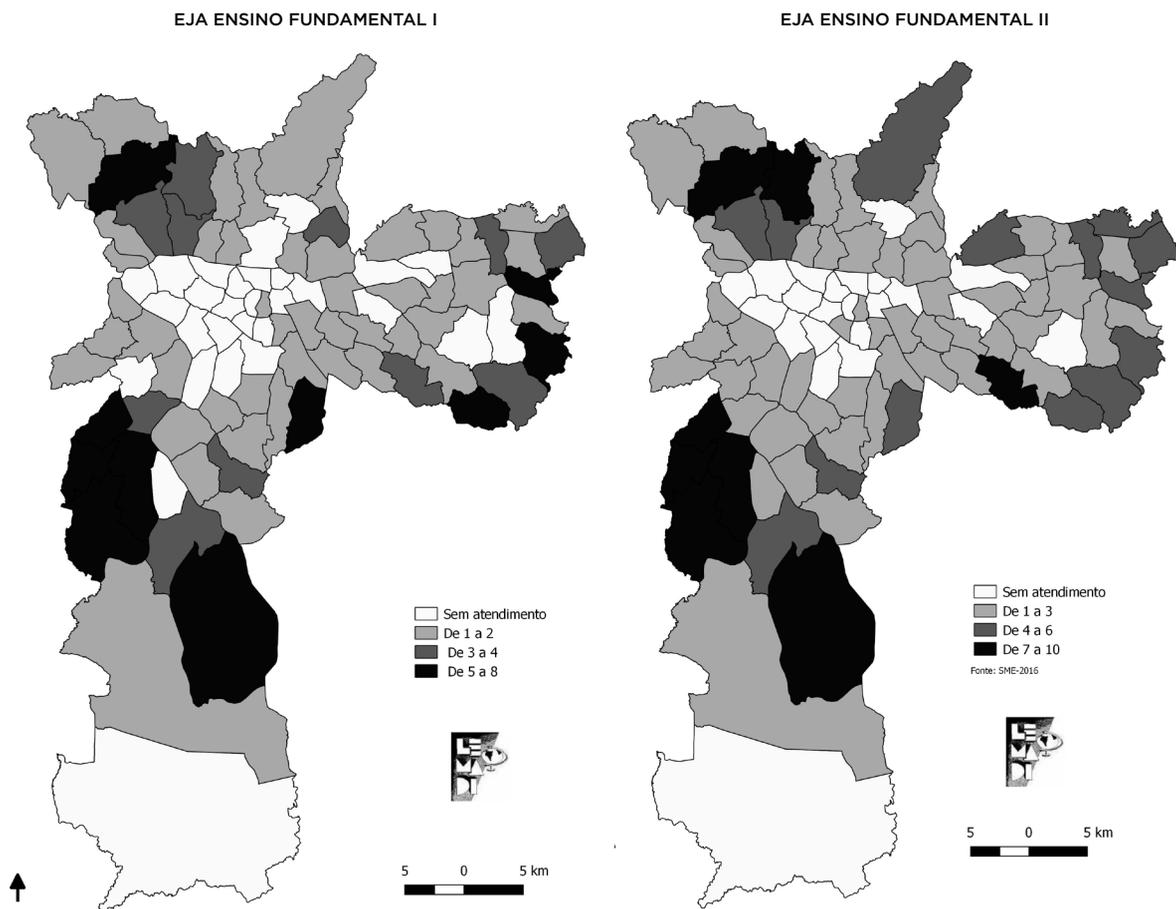
das 19 às 23 horas, organizado em quatro etapas (alfabetização, básica, complementar e final) de dois semestres e 200 dias letivos cada.

Existem, ademais, duas unidades do Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) localizadas em São Miguel Paulista, no extremo leste da cidade, no qual as pessoas jovens e adultas podem frequentar cursos profissionalizantes de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo. Embora estejam vinculados administrativamente à gestão da EJA, os CMCTs não promovem a elevação da escolaridade, restringindo-se à qualificação profissional de nível básico.

Até 2017, existia, ainda, na cidade de São Paulo, o atendimento de pessoas de 18 a 29 anos com ensino fundamental incompleto por meio do Projovem Urbano, mediante convênio com o governo federal, que criou o programa com intuito de promover a reinserção de jovens na escola mediante cursos especificamente criados para esse grupo etário, com atenção também para a ação comunitária e o mundo do trabalho. O Projovem tinha material didático próprio, os estudantes recebiam bolsa para permanecer no curso e existiam salas de acolhimento para os jovens que não tinham como deixar os filhos em outro espaço enquanto estavam na escola.

Apesar da diversidade de formas de atendimento, havia um número restrito de estabelecimentos de ensino municipais em São Paulo dedicados à modalidade. Em 2016, existiam apenas 16 unidades do Cieja na cidade; somente 27% das Emefis ofereciam os anos iniciais da EJA (etapas 1 e 2) e 40% dos estabelecimentos mantinha oferta nos anos finais do ensino fundamental (etapas 3 e 4). A limitação do número de escolas que oferecem EJA cria dificuldade para que jovens e adultos trabalhadores e pais de família consigam se deslocar no espaço urbano entre o trabalho, a escola e a residência. Assim, se não há escola perto da casa ou do trabalho, o acesso fica limitado e dificulta-se a permanência, o que reduz as matrículas na modalidade.

FIGURA 1 - Escolas com atendimento nos ciclos inicial (etapas I e II) e final (etapas III e IV) do ensino fundamental de jovens e adultos, São Paulo/SP (2016)



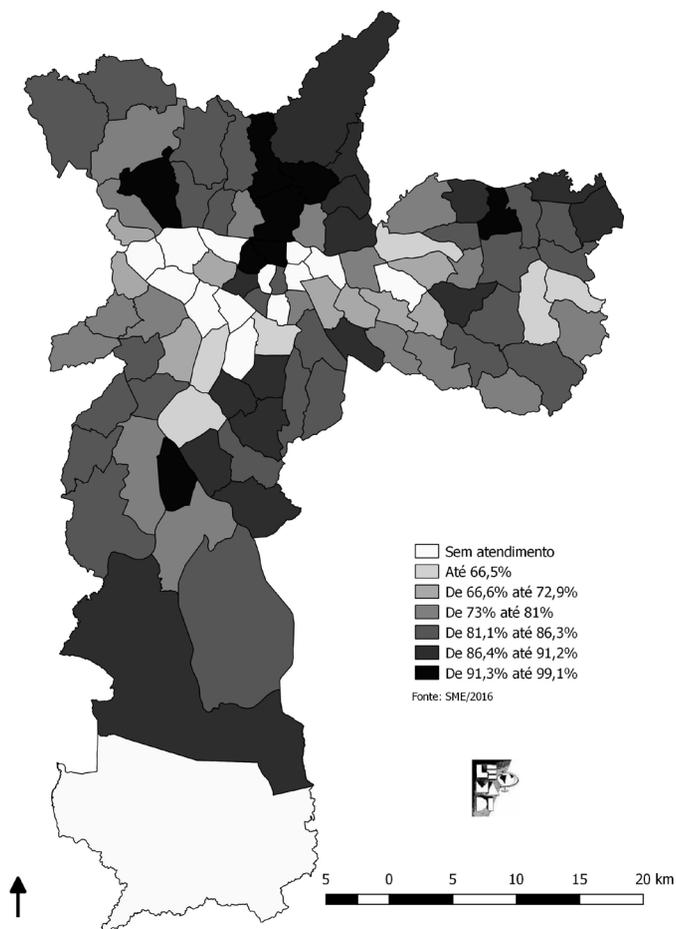
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Além de não haver muitas escolas que ofertem a EJA na rede municipal de São Paulo, muitas não chegam a ter total ocupação das vagas. Ao analisarmos esse quesito a cada mês do ano, verificamos que havia ocupação média de 76,9% das vagas em 2014 e de 83,2% em 2016.

Isso pode ocorrer pela inadequação da oferta em termos de localização e disponibilidade de meios de transporte, pela desconformidade dos horários da escola em relação às disponibilidades de jovens e adultos para frequentá-la, por problemas de relevância da proposta curricular ou pedagógica ou, ainda, pela estratégia de gestão da demanda por parte da DRE e da própria escola. A partir de 2018, tornou-se norma constituir turmas apenas quando um número

elevado de candidatos se apresente para determinada etapa;⁵ quando isso não ocorre e não há oferta em unidades de ensino próximas e de fácil acesso, as pessoas ficam sem a vaga ou desistem do pleito.

FIGURA 2 - Ocupação das vagas de educação de jovens e adultos (EJA) por distrito, São Paulo/SP (2016)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

5 O art. 33 da Portaria 7.858 de 02/10/2017 (SÃO PAULO, 2017), que fixou normas para as matrículas na rede municipal de ensino paulistana em 2018, estabeleceu que "as turmas da EJA serão formadas conforme segue: I - Etapas de Alfabetização e Básica: 30 (trinta) educandos; II - Etapas Complementar e Final: 32 (trinta e dois) educandos. § único: Respeitada a capacidade física das salas, o número de educandos nas turmas da EJA poderá ser ampliado de acordo com as necessidades de atendimento à demanda de cada região".

Embora a rede municipal de ensino seja a principal provedora da EJA na etapa do ensino fundamental, as matrículas efetivadas atendem uma parcela pequena da demanda potencial. Para uma demanda estimada pelo Censo de 2010 em cerca de 2,9 milhões de jovens e adultos que não tinham instrução ou não tinham concluído o ensino fundamental, a cidade atendeu somente 140.455 jovens e adultos em suas várias formas de atendimento em 2014; em 2016, esse número se reduziu para 135.459 estudantes, representando um índice de cobertura de cerca de 4% da demanda potencial.

TABELA 1 - Matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) no município de São Paulo/SP por tipo de atendimento no período de 2014 a 2016

TIPO DE OFERTA	2014		2015		2016	
EJA Regular	101.929	73%	98.691	70%	88.286	66%
EJA Modular	7.932	6%	8.620	6%	10.716	8%
Cieja	17.470	12%	18.282	13%	19.293	14%
Mova	13.124	9%	15.235	11%	15.658	12%
Total	140.455	100%	140.828	100%	135.459	100%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Nota: Cieja: Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos; Mova: Movimento de Alfabetização.

Evidencia-se o predomínio do atendimento nos moldes da EJA Regular, ainda que exista um crescimento da participação do Mova, do Cieja e da EJA Modular no período de 2014 a 2016. Pode-se considerar que, embora a diversidade de atendimento amplie as chances de participação e favoreça a ampliação das matrículas, existe grande concentração em somente um tipo de atendimento: a EJA Regular, que mantém uma estrutura curricular menos flexível, o que dificulta a permanência de uma parcela significativa dos jovens e adultos.

Ainda no que se refere às matrículas, havia evidente concentração nas etapas finais (III e IV), com reduzida inscrição nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 16% do total e, nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorria nos Ciejas, nos quais a matrícula nos módulos I e II representava 25% do total em 2016 e, nos módulos finais, 75%. Entretanto, verificamos que nos Ciejas inscrevem-se proporcionalmente mais alunos das etapas iniciais no que na EJA Regular.

Essa distribuição das matrículas não guarda proporcionalidade com configuração da demanda potencial (aferida segundo a escolaridade da popula-

ção). A procura de vagas na EJA é mais intensa por parte dos grupos juvenis que tiveram acesso à educação escolar na infância e adolescência, porém realizaram trajetórias escolares descontínuas, marcadas por reprovações, afastamentos e reingressos, resultando em elevada defasagem na relação idade-série ideal e abandono dos estudos em ano próximo à conclusão do ensino fundamental. Não é incomum, também, que matrículas na EJA resultem de transferência de adolescentes que excederam a idade de 14 anos sem terem concluído o ensino fundamental e que são encaminhados para a modalidade pelas próprias equipes gestoras das unidades de ensino, por autoridades do sistema socioeducativo ou pelos pais e responsáveis, com intuito de acelerar sua progressão escolar. Esse fenômeno, verificado em todo o país, é designado, nos círculos e na literatura especializados, como “juvenilização da EJA”, e suscita controvérsia a respeito da conveniência de mudança legislativa para elevação da idade mínima para cursar a modalidade.⁶

No caso da rede municipal paulistana, observou-se que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos e 85% eram de pessoas com 30 anos ou mais. Já nas etapas III e IV, a distribuição por grupos de idade inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade na faixa de 15 a 29 anos e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Diferenças de perfis etários eram observáveis também quando cotejados os tipos de atendimento, uma vez que, no Mova, 56% dos estudantes tinham 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorria com 23% dos estudantes do Cieja e 10% dos estudantes da EJA Regular. A EJA Regular atendia principalmente os mais jovens, já que 61% pertenciam à faixa etária de 15 a 29 anos, o que ocorria para somente 40% dos estudantes do Cieja e 7% dos estudantes do Mova.

A presença mais numerosa de adultos e idosos nos programas de alfabetização e nas etapas iniciais da EJA é compreensível, pois são os grupos etários em que o analfabetismo e a baixa escolaridade são mais frequentes. Em contrapartida, a presença juvenil nas etapas finais da EJA de ensino fundamental decorre dos processos de exclusão do ensino regular anteriormente mencionados.

A discrepância entre os perfis de idade coloca em pauta tanto a questão curricular quanto a formação dos docentes, pois se constituem públicos muito diferentes nos ciclos inicial e final do ensino fundamental, o que implicaria na construção de propostas curriculares e abordagens pedagógicas particulares para cada uma das etapas, levando em conta os perfis dos estudantes.

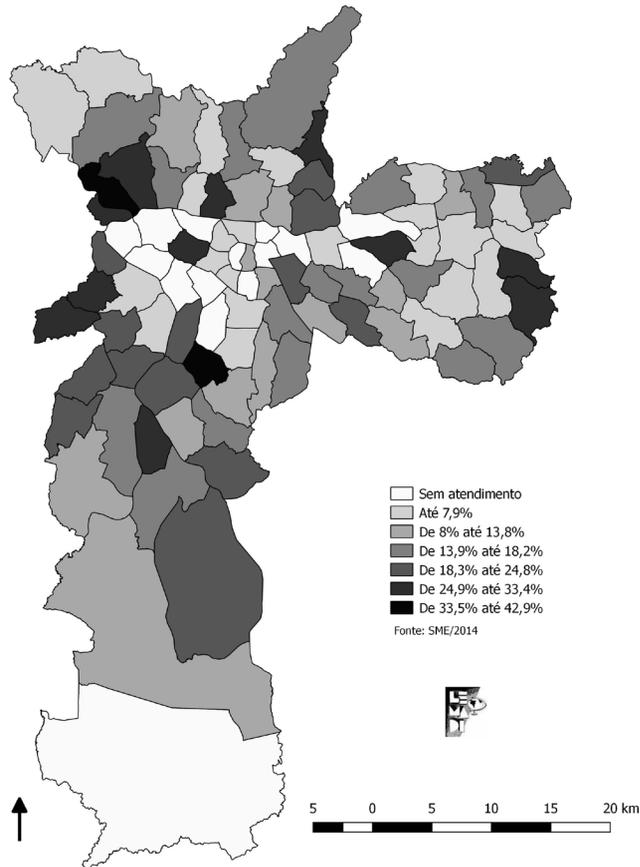
⁶ Sobre essa controvérsia, consultar Catelli Júnior, Gisi e Serrao (2013, p. 732-735).

Uma das decorrências dessa dinâmica diferencial da demanda que se manifesta e se efetiva em matrículas é que o índice de cobertura escolar é especialmente baixo nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja população alvo é constituída por pessoas dos grupos de baixa renda com idade mais avançada que enfrentam maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

A Figura 3 evidencia o baixo atendimento em termos percentuais dos analfabetos por distritos da cidade. Apenas em dois distritos da região central da cidade, Cambuci e Bela Vista, havia cobertura superior a 24% em 2014, quando cotejadas as matrículas com o contingente de analfabetos registrados pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010). Em vários distritos da cidade não há atendimento e, na maior parte, a cobertura fica entre 4 e 11% da demanda potencial. Na DRE Capela do Socorro, onde 5,1% da população eram analfabetos, apenas 4,7% da demanda eram atendidas em 2014.

A alfabetização é realizada em grande medida pelas organizações sociais engajadas no Mova que, por estarem inseridas nas comunidades de baixa renda, recrutarem educadores comunitários e realizarem esforço contínuo de busca ativa, logram mobilizar uma população com idades mais avançadas que não se identifica com o modelo escolar de atendimento das Emefs e Ciejas.

FIGURA 3 – Atendimento em educação de jovens e adultos (EJA), por distrito, da população analfabeta, São Paulo/SP (2016)



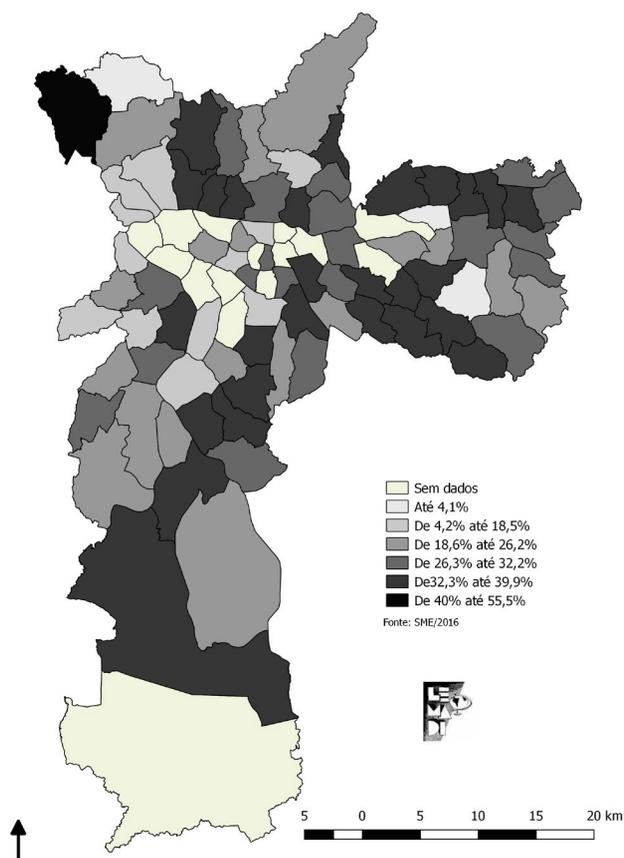
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) e do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Ao analisar o fluxo nos cursos de EJA, observamos que apenas uma pequena proporção de estudantes consegue concluir a etapa em que estão inseridos. Em 2016, apenas 56,8% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 28,7% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 17,9% foram reprovados. Consequentemente, os índices de certificação são pouco expressivos.

O problema da evasão na EJA precisa ser tratado em sua especificidade, uma vez que a grande maioria dos estudantes precisa trabalhar e cuidar de afazeres domésticos e compromissos familiares, não tendo sempre as condições objetivas para frequentar a escola, com a qual mantém uma relação intermitente: mudanças de emprego ou moradia, doenças na família ou questões de saúde pessoal, falta de vaga em creche, entre outros fatores, frequentemente determi-

nam o abandono da escola e a postergação do projeto de elevação da escolaridade. Incidem também nos altos índices de abandono, fatores mais subjetivos, pois os estudantes da EJA são pessoas cuja experiência educacional anterior, marcada por uma ou mais reprovações e interrupções, deixou marcas negativas. Assim, voltar à escola para retomar uma experiência traumática do passado, e nela persistir diante de adversidades, não é tarefa fácil, por vezes envolvendo constrangimentos e resistências. As equipes de gestão e o corpo docente precisam ser preparados para lidar com as problemáticas sociais e emocionais que acompanham jovens e adultos que voltam aos estudos, promovendo o devido acolhimento e adotando medidas de prevenção do abandono escolar.

FIGURA 4 - Evasão na educação de jovens e adultos (EJA), por distrito, São Paulo/SP (2016)

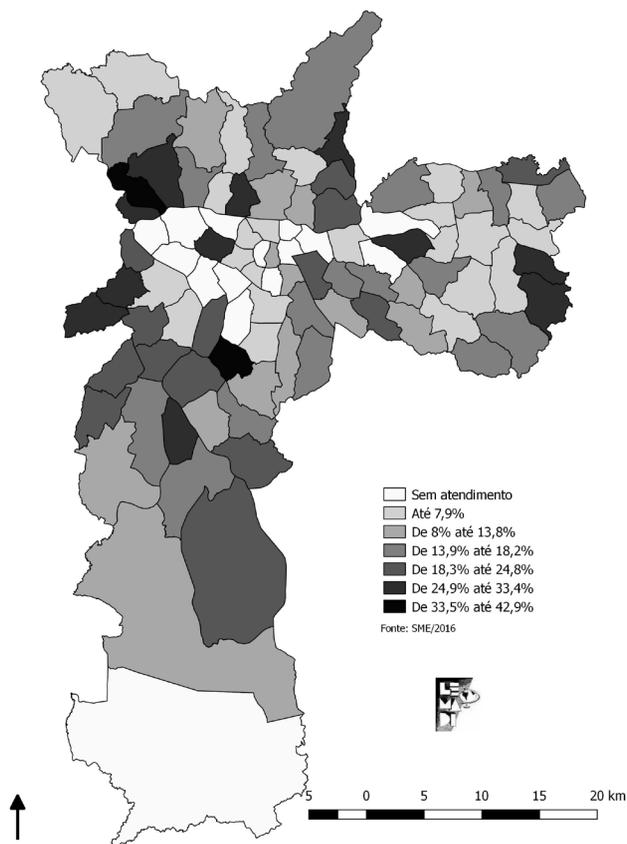


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Observa-se, no mapa (Figura 4) que a incidência de índices mais elevados de evasão ocorre nas regiões mais pobres e distantes do centro, sendo provável que o fenômeno esteja associado às dificuldades enfrentadas por essas pessoas em seu cotidiano, seja em relação aos deslocamentos no espaço urbano, seja com respeito às condições de frequência à escola.

Observados os dados de 2016, a reprovação foi mais intensa na EJA Regular, em que 21% dos estudantes foram retidos, enquanto nos Ciejas esse índice foi de 16%. Já a evasão ocorre na mesma proporção no Cieja e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada mais curta e maior flexibilidade de horários de aula, o Cieja apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

FIGURA 5 - Reprovação na educação de jovens e adultos (EJA), por distrito, São Paulo/SP (2016)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).

Quando se analisa a distribuição territorial da reprovação, repete-se o padrão observado quanto à evasão, sendo que as maiores taxas ocorrem nos distritos mais distantes do centro, nos quais as pessoas enfrentam mais dificuldades em relação ao transporte e têm piores condições de vida.

Merece atenção o perfil etário dos estudantes que evadem ou são reprovados na rede municipal. Entre os estudantes que evadem, 35% têm de 15 a 19 anos, percentual que se eleva a 60% quando considerada a faixa etária mais ampla de 15 a 29 anos. No que se refere aos estudantes reprovados, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual de reprovados eleva-se para 58%. São os jovens, portanto, que mais reprovam e evadem na EJA, sendo novamente excluídos do sistema escolar, o que recomenda a realização de estudos qualitativos específicos para compreender os motivos da elevada incidência de reprovação e evasão desse grupo etário.

A problemática da evasão é recorrente na literatura sobre a EJA, que reconhece a complexidade do fenômeno sobre o qual incidem fatores intraescolares (organização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, especificidade do projeto pedagógico, formação docente, etc.) e extraescolares, de ordem socioeconômica, cultural e psicossocial, que incidem sobre as trajetórias escolares e variam de acordo com marcadores de classe, gênero, raça e geração, sendo afetados também por influências das esferas de socialização (família, trabalho, escola) nos projetos de escolarização dos indivíduos.

Quando as matrículas são discriminadas pelo sexo dos estudantes, constata-se a significativa presença feminina no Mova, com 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos Ciejas há predomínio feminino, com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular, evidencia-se maior equilíbrio, com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

A maior participação feminina é fenômeno observado em diversos programas de alfabetização de jovens e adultos, como o Brasil Alfabetizado (LÁZARO, 2010, p. 146), o que pode ser atribuído à configuração do analfabetismo, que nas faixas etárias com mais de 40 anos incide predominantemente sobre as mulheres. Os estudos sobre o tema destacam, de um lado, a interdição da frequência das mulheres à escola desde a infância, devido à assimetria nas relações sociais de gênero e sobrecarga de tarefas na esfera reprodutiva e, de outro, as motivações para o retorno aos estudos na vida adulta em busca de maior autonomia, redefinição da autoimagem e apoio à escolarização dos filhos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 61-62; NARVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013; NOGUEIRA, 2002).

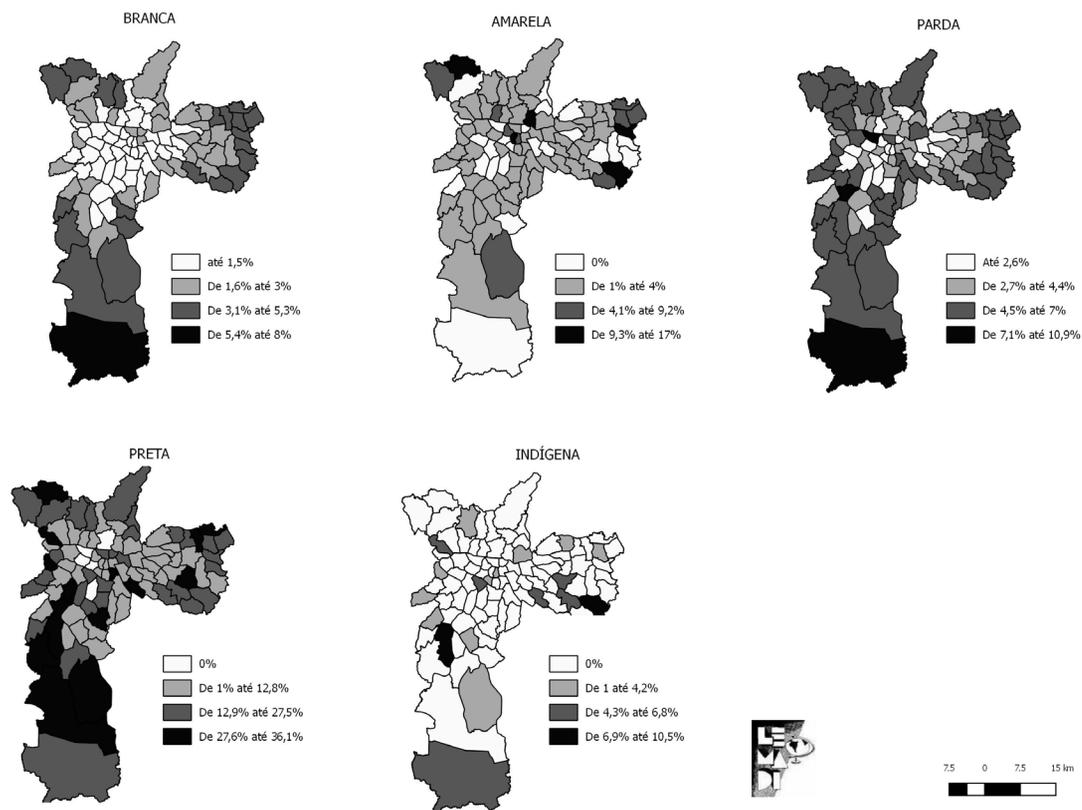
Quanto à presença de alunos com deficiência nas turmas de EJA, há evidente diferença entre os tipos de atendimento, pois enquanto 6% dos alunos dos

Ciejas têm algum tipo de deficiência, isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e Modular e com 1,5% dos matriculados no Mova. Conforme informações coletadas em entrevistas com representantes das DREs da municipalidade, o diferencial inicial dos Ciejas na inclusão das pessoas com deficiência é a oferta diurna e a jornada diária mais curta, consideradas pelas famílias e pelos próprios educandos mais compatíveis com as limitações de autonomia e disponibilidade de meios de transporte adaptados para os deslocamentos no espaço urbano.

No recorte racial, as diferenças não são tão significativas, comparando os diferentes tipos de atendimento, prevalecendo a presença de afrodescendentes (pretos e pardos) em todos os formatos de atendimento. Em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A participação da população negra amplia-se ligeiramente no Cieja, com 55,1% dos atendidos, e no Mova, com 55,8%. Deve-se considerar, entretanto, que existe elevado percentual de pessoas que não declararam pertença étnico-racial ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No Cieja e no Mova, 82 e 78%, respectivamente, fizeram a declaração de raça, enquanto na EJA Regular, apenas 48% forneceram essa informação. De todo modo, fica evidente que há sobrerrepresentação da população negra na EJA, pois no Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) os pretos e os pardos somavam 37% da população paulistana e, quando considerada aquela com ensino fundamental incompleto, essa proporção era de 42% (SILVA JR., 2016, p. 7-8).

É necessário destacar também que, ao analisarmos o perfil da população analfabeta conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) na cidade de São Paulo, observamos que os índices mais elevados eram encontrados nos distritos mais distantes do centro e entre a população negra. Em São Domingos, por exemplo, na DRE Pirituba/Jaraguá, enquanto 1,8% dos brancos eram analfabetos, o mesmo ocorre com 8% do grupo de pretos e 5,7% dos pardos. Em São Rafael, na DRE São Mateus, eram analfabetos 3,3% dos brancos, 6,8% dos pretos e 5,8% dos pardos.

FIGURA 6 – Analfabetismo no município de São Paulo/SP, por raça e distrito (2010)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Chama ainda atenção a crescente presença de migrantes estrangeiros na rede municipal de ensino. No período de 2014 a 2016, observa-se a chegada cada vez maior de pessoas de diversos países, como haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos. Em 2016, ingressaram 170 haitianos na EJA, além de 132 bolivianos e 46 angolanos. Ocorre que não há na rede suficiente orientação e preparo para atender esse grupo que chega ao país, em geral sem conhecer a língua portuguesa e a cultura local. Em 2018, a parceria das secretarias de Direitos Humanos e Educação passou a organizar algumas ações com foco nessa população: 13 escolas da rede municipal, incluindo o Cieja Paulo Vanzolini (antigo Cieja Cambuci), passaram a ofertar aulas de português para estrangeiros como parte do Programa Portas Abertas.

Grande parte dos estudantes da EJA em São Paulo é migrante rural-urbano e inter-regional, particularmente nos grupos de idade mais avançada e no ciclo inicial de alfabetização, enquanto nos grupos juvenis e que estão concluindo o ensino fundamental predominam aqueles que já nasceram na capital ou na região metropolitana.⁷ Quanto à região em que os estudantes da EJA na rede municipal de ensino nasceram, evidencia-se maior presença de migrantes nordestinos no Cieja e no Mova. No Mova, 48,1% de estudantes inscritos em 2016 eram oriundos do Nordeste; nos Ciejas, essa proporção era de 37,7%; essa proporção caía para 27,9% dos matriculados na EJA Regular. No Mova havia menos estudantes oriundos do Sudeste do que do Nordeste.

Deve-se considerar que o grande peso da presença nordestina, especialmente no Mova e no Cieja, requer especial configuração curricular, levando em conta a particularidade cultural dessa região na própria construção das propostas didáticas.

Por fim, levando em conta os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementaridade entre os perfis de pessoas atendidas por cada um deles. Há uma diversidade que permite que diferentes públicos sejam atendidos conforme suas preferências, possibilidades e necessidades. Entretanto, essa pluralidade de modelos não consegue impactar a acessibilidade da rede em seu conjunto, uma vez que a EJA Regular é a forma predominante, sendo o Mova e o Cieja formas de atendimento bastante minoritárias.

Vale mencionar, ainda, que no Cieja e no Mova concentram-se maiores contingentes de população negra, migrante e com deficiência, estando os mais idosos fortemente presentes no Mova. A expansão do atendimento do Mova e dos Ciejas pode significar maior possibilidade de inclusão desses grupos de jovens e adultos no atendimento educacional.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Embora apresente taxas de analfabetismo inferiores às médias nacional e estadual, São Paulo é o município brasileiro que congrega o maior contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, o que confere relevância às políticas governamentais de alfabetização e educação de pessoas jovens

⁷ A presença de migrantes, especialmente nordestinos, já foi mais acentuada na EJA do que nos dias atuais. Em levantamento realizado em 2004 com educandos com mais de 25 anos, 55% haviam nascido no Nordeste, enquanto os jovens com até 17 anos, 57% haviam nascido na região metropolitana da Grande São Paulo (POSSANI; SILVA, 2004, p. 7).

e adultas. O tema deveria ocupar posição prioritária na agenda de pública, não apenas porque há metas de planos a cumprir, mas sobretudo porque há evidências consistentes de que tais políticas resultam em benefícios à saúde e ao bem-estar, ao trabalho e ao emprego, bem como à vida comunitária, na medida em que contribuem para o convívio na diversidade, a coesão social e a cidadania ativa, tendo repercussões positivas também na educação das novas gerações (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2016).

A distribuição da população analfabeta e com baixa escolaridade no território urbano acompanha os padrões de segregação socioespacial na cidade, com maior concentração nos distritos periféricos dos extremos sul (Campo Limpo e Capela do Socorro), leste (Guaianazes, São Mateus e São Miguel Paulista) e norte (Freguesia/Brasilândia e Pirituba/Jaraguá), bairros no extremo oeste (Raposo Tavares), bem como em alguns enclaves de habitações subnormais (Paraisópolis, por exemplo). Por esse motivo, é recomendável que os esforços em prol da mobilização da demanda e o planejamento da oferta priorizem essas regiões e localidades, onde a melhoria dos serviços educativos pode contribuir para mitigar a apartação social e racial.

Quando considerada a variável sexo, constata-se que o analfabetismo entre os paulistanos acompanha o padrão das regiões Sul e Sudeste do país, em que as taxas do subgrupo feminino são superiores às do masculino, provavelmente devido à maior longevidade das mulheres em um contexto em que o analfabetismo é mais frequente entre as pessoas com idade mais elevada, que não foram beneficiadas com a expansão do sistema educativo das últimas décadas. Em contrapartida, os índices de escolaridade são desfavoráveis ao grupo masculino juvenil, de vez que a reprovação e o abandono escolar incidem sobretudo sobre os meninos e adolescentes do sexo masculino, principalmente os afrodescendentes (CARVALHO, 2004). Assim, convém que a organização dos programas de alfabetização e educação de pessoas jovens, adultas e idosas seja sensível às questões de gênero singulares a cada um dos momentos do ciclo de vida, em sua intersecção com a variável étnico racial. A maior frequência de pessoas do sexo feminino às turmas do Mova e do Cieja, por exemplo, indica que a proximidade da residência, a oferta em período diurno e as jornadas escolares mais curtas são características que favorecem a frequência das mulheres (e também de pessoas com deficiência) aos cursos para jovens e adultos; as salas de acolhimento criadas para os filhos das estudantes do Projovem, por sua vez, favorecem o retorno das jovens mães aos estudos.

Há que considerar, ainda, a variável étnico-racial, de vez que o analfabetismo e a baixa escolaridade são mais frequentes na população negra, sugerindo

que as políticas intersetoriais de redistribuição devam ser combinadas a políticas de reconhecimento que tornem a escolarização atrativa para a população afrodescendente. Nesse particular, convém capacitar os agentes das secretarias das unidades de ensino responsáveis pela coleta dos dados, de modo a reduzir os índices de subdeclaração do quesito raça/cor no Censo Escolar.

Como visto ao longo deste artigo, a oferta municipal é não só insuficiente ante a demanda potencial, como vem se contraindo ao longo da última década, o que evidencia certa ineficácia das estratégias de mobilização e de atendimento, bem como algum grau de inadequação de suas formas de organização e propostas pedagógicas às necessidades de aprendizagem e às condições de estudo da população à qual se destina. Como o trabalho, as responsabilidades familiares e os deslocamentos no meio urbano são os fatores extraeducacionais que com mais frequência inibem a demanda e dificultam a permanência e progressão dos jovens e adultos nos estudos, é imperioso ampliar o número de unidades de ensino que ofertam a EJA em diferentes formas de atendimento e horários, para torná-la disponível e mais acessível.

Convém que essa ampliação atente à distribuição territorial da população demandante, priorizando as localidades com maiores índices e contingentes de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, mas considerando também a mobilidade pendular diária dos trabalhadores entre a periferia e o centro e a função estratégica exercida pelas chamadas “escolas de passagem”, em vias de intensa circulação ou próximas a terminais de transportes públicos. A possibilidade de o candidato à vaga indicar a unidade escolar de sua preferência⁸ favorece a mobilização da demanda e deve ser mantida. Também convém incentivar a matrícula a qualquer tempo, estendendo a toda a rede municipal a flexibilidade para acolher os jovens, adultos e idosos inscritos ao longo do ano letivo, como fazem parte das DREs e escolas.

Os dados indicam que, apesar da existência de distintos programas municipais, a oferta é pouco diversificada, pois predomina (com 66% das matrículas em 2016) a provisão naquela modalidade menos flexível – a EJA Regular, oferecida exclusivamente em horário noturno nas Emefs e Centros Educacionais Unificados (CEUs). Convergindo para as evidências colhidas nesse diagnóstico, estudo recente indica que unidades escolares voltadas exclusivamente à EJA, que atendem nos períodos diurno e noturno em jornadas escolares menos in-

⁸ A sistemática de matrícula adotada a partir de 2016, que permite ao aluno da EJA indicar a unidade de ensino de sua preferência (próxima ao trabalho, à residência ou “de passagem”, no caminho entre ambos), favorece a expressão da demanda pela modalidade.

tensivas e que adotam organização do ensino mais flexível, têm mais chances de acolher a diversidade de condições de estudo dos jovens e adultos com baixa escolaridade que as escolas regulares que atendem jovens e adultos apenas em período noturno (DI PIERRO *et al.*, 2017). A diversificação da oferta da EJA deveria, assim, ser uma diretriz perseguida por todas as esferas da administração educacional municipal, de modo que todos os distritos contem com um número significativo de unidades de ensino que ofertem a EJA nos períodos diurno e noturno, em uma gama variada de formas de atendimento.

Quando se analisa a distribuição da oferta pelos segmentos do ensino fundamental, constata-se que predomina a oferta dos módulos finais, indicando que a EJA municipal está cumprindo sobretudo a função de aceleração de estudos e certificação de pessoas que abandonaram o ensino fundamental em um momento próximo de sua conclusão, especialmente adolescentes e jovens recém-egressos do ensino regular, o que justifica a percepção dos docentes de que estaria em curso uma “juvenilização” da EJA. Os dados já indicados sugerem tanto intervenções junto à rede de ensino regular, para garantir a aprendizagem e a progressão dos adolescentes até a conclusão do ensino fundamental, como a revisão dos currículos e a formação dos educadores que atuam na EJA para adequada intervenção pedagógica junto ao público juvenil, seja em abordagens específicas (como é o caso do Projovem), seja em grupos heterogêneos quanto ao aspecto geracional.

Apenas 15% das matrículas nas Emefes e 25% daquelas dos Ciejas correspondem aos módulos iniciais do ensino fundamental, o que significa que o atendimento direto da rede municipal não está orientado à alfabetização. Em contrapartida, o Mova, que atua no interior das comunidades de baixa renda, tornou-se estratégico à política municipal de alfabetização de adultos e idosos, respondendo, em 2016, por 67% do atendimento ao público dessa etapa de ensino. Diante disso, convém que a municipalidade amplie as medidas que visam à melhoria da qualidade da alfabetização (como a titulação e a formação continuada dos educadores e o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem), zelando pela transição dos egressos do Mova para as demais formas de atendimento, questão que até o presente momento permanece insatisfatoriamente equacionada.

Assim, a política de ampliação de oportunidades de estudos aos jovens, adultos e idosos do município deve considerar não apenas a variável territorial, mas também os diferentes ciclos de ensino, com especial atenção às pessoas com menor escolaridade e aos egressos da alfabetização, garantindo-lhes a continuidade de estudos em unidades de ensino próximas à residência

ou ao trabalho, com jornadas e horários apropriados, currículos pertinentes e organização escolar flexível que lhes permita conciliar estudos, trabalho e responsabilidades familiares.

A justificativa mais frequente dos gestores para nuclear o atendimento em poucas unidades de ensino é a reduzida demanda por vagas, cuja administração é agravada pelas elevadas taxas de abandono escolar ao longo do ano letivo e pelos altos índices de reprovação ao seu término. Os depoimentos colhidos junto aos técnicos nas DREs, porém, oferecem indícios de que as equipes gestoras não recebem incentivos para manter ou ampliar o atendimento (pois não têm garantia de ampliação do módulo de pessoal) e que não há supervisão externa suficiente sobre as estratégias de mobilização da demanda ou sobre o cadastro das pessoas interessadas na EJA. O monitoramento das DREs é mais eficiente na obediência à norma que fixa o número mínimo de inscritos para a criação de turmas do que na indução ao atendimento à demanda potencial. As entrevistas realizadas na fase qualitativa do estudo demonstraram que os supervisores e diretores são figuras decisivas para a ampliação da oferta escolar, sendo recomendável sensibilizá-los, para a busca ativa dos educandos e o acolhimento da demanda, e apoiá-los com incentivos objetivos (por exemplo, a garantia de módulo mínimo de pessoal), ao mesmo tempo que instituir sistemas de controle externo que garantam a publicidade das decisões tomadas. Uma medida simples e conveniente é condicionar o fechamento de turmas e/ou ou turnos, ou, ainda, a nucleação de turmas de EJA à deliberação dos conselhos escolares, assegurando-se prévia informação às comunidades interessadas e justificativa formal à(s) DRE(s).

Como os dados de escolaridade da população paulistana não justificam a baixa procura, há que se ponderar não só a adequação dos modelos de atendimento às necessidades de aprendizagem e possibilidades de frequência escolar dos potenciais estudantes, mas também a percepção da população adulta com respeito aos seus direitos educativos e aos benefícios da elevação de escolaridade, de modo a estimular seu retorno aos estudos e a persistência até sua conclusão.

Diversas pesquisas indicam que os adultos das camadas populares não percebem o analfabetismo ou a baixa escolaridade como fenômeno social mais amplo, assimilando a violação de seus direitos educativos na infância e adolescência como insucesso individual (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Esse grupo tende a delegar às gerações futuras as expectativas educacionais não realizadas, o que explicaria, em parte, a reduzida demanda explícita por oportunidades educativas na vida adulta. Assim, torna-se necessário agir para a

construção da cultura do direito à educação ao longo da vida, bem como levar à prática as determinações legais de realizar a chamada pública e a busca ativa dos jovens e adultos para a frequência escolar,⁹ utilizando tanto as redes sociais dos territórios quanto os meios de comunicação. Simultaneamente, convém agir junto aos empregadores para favorecer a conciliação das jornadas de trabalho e estudo, o que pode ser incentivado mediante conscientização desses agentes, mas também com legislação que institua benefícios econômicos e/ou fiscais àqueles que colaborem nesse sentido.

Dentre os resultados do estudo que demandam atenção dos agentes educacionais, sobressaem os elevados índices de evasão e repetência observados em todas as modalidades de oferta da EJA na rede municipal, implicando perdas que em 2016 somaram 46% nos Ciejas, 51% na EJA Regular e 60% na EJA Modular, além da evasão superior a 19% no Mova (para o qual não há estatística de reprovação). Seria recomendável empreender pesquisa específica com egressos sobre os fatores de abandono escolar, de modo a apreciar o peso relativo dos fatores extra e intraescolares e estabelecer metas de redução desses índices a serem perseguidos pelas escolas.

A relação intermitente que os jovens e adultos mantêm com a escola é influenciada também por fatores psicossociais, sobretudo as experiências prévias negativas de fracasso e discriminação que marcam a trajetória acidentada que a maioria percorreu antes de abandonar os estudos. O restabelecimento dos vínculos com a aprendizagem depende de um ambiente escolar acolhedor e de professores bem preparados para motivar a participação, estimular a autonomia e autoconfiança dos estudantes, sobretudo os jovens, que constituem a maioria dentre os que se evadem, são reprovados ou desistem da matrícula sem sequer comparecer à unidade escolar. Contudo, a evasão e a reprovação na EJA devem ser também analisadas, tendo em vista a inadequação da organização da oferta, dos currículos e métodos, a insuficiente formação dos educadores e as condições precárias de ensino e aprendizagem.

Os depoimentos colhidos indicam que a jornada escolar predominante, da EJA Regular, com 4 horas-aula diárias ao longo de cinco dias da semana é excessiva para as pessoas jovens, adultas ou idosas que trabalham e/ou têm responsabilidades familiares, o que enseja maior difusão dos modelos alternativos, além de buscar novos modos de organização do ensino para jovens e adultos nas Emefs e CEUs. As entrevistas proporcionam, também, evidên-

⁹ Os incisos V e VI do art. 5º da LDB determinam ao poder público recensear anualmente os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, fazendo-lhes a chamada pública.

cias de resistências ao acolhimento de alguns subgrupos específicos, especialmente os adolescentes multirrepetentes recém-egressos do ensino regular e aqueles que, tendo cometido atos infracionais, encontram-se em regime de liberdade assistida.

Dentre as características que merecem especial atenção, além da distribuição da matrícula por gênero e grupos de idade, sobressaem a elevada incidência de afrodescendentes e de migrantes inter-regionais provenientes da região Nordeste (especialmente no ciclo inicial de escolarização), o crescente número de pessoas com deficiência e a presença de imigrantes latino-americanos, asiáticos e africanos em algumas localidades. Torna-se necessário acolher todos esses subgrupos, bem como investir na capacitação dos docentes e das equipes pedagógicas em temáticas de direitos humanos, interculturalidade, relações raciais e de gênero, migrações, inclusão de pessoas com deficiência, envelhecimento e culturas juvenis, fomentando o desenvolvimento de projetos culturais, esportivos de inclusão digital, formação profissional e cidadania que cativem a participação desses subgrupos sociais e geracionais, motivando-os a concluir os estudos.

A permanência estudantil deve ser incentivada também por programas de gratuidade ativa que, além da garantia de passe livre, material didático, merenda de qualidade e programa de saúde ocular, ampliem a oferta de salas de acolhimento para os filhos pequenos de estudantes, uma vez grande parte dos educandos jovens e adultos são pessoas que têm diversas necessidades que vão além da educação em sentido estrito. Sem o desenvolvimento de políticas intersetoriais que garantam melhores condições de permanência desses estudantes, a evasão e a descontinuidade ocorrem com grande frequência.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, A. C. de O. *Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 120-A, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1-7. Edição extra.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 247-290, jan./jun. 2004.

CARVALHO, M. P. *A educação de jovens e adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005): o que virá depois?* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CORTE, L. C.; ROGGERO, R. Um recorte histórico das políticas de educação de jovens e adultos no município de São Paulo: para pensar os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino. *Plurais*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 24-44, abr./ago. 2016.

DI PIERRO, M. C. Evolução do alfabetismo e políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L.; GOMES, A. A. B. (org.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: dez anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 327-346.

DI PIERRO, M. C. (coord.) *Um estudo sobre centros públicos de educação de jovens adultos no estado de São Paulo*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FARIA, V. E. P. de. *A trajetória do Projeto Cieja entre as políticas públicas de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo*. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERRARO, A. R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FUNARI, S. *Caminhos da educação de jovens e adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FURLAN, R. M. C. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de São Paulo: avanços e desafios à sua consolidação*. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

INFANTE, I.; LETELIER, M. E. Alfabetismo funcional. In: VALDÉS, R. et al. (coord.). *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade*. Goiânia: OEI/UNESCO/UFG, 2014. p. 109-111.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *PNAD contínua: Educação 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LÁZARO, A. Programa Brasil Alfabetizado. In: COSTA, R. P.; CALHÁU, S. (org.). “... e uma educação pro povo, tem?” Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 135-148.

LUIZ, E. Aprender a sonhar no Cieja Campo Limpo. In: FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 28-43.

MARQUES, E. (ed.). A metrópole de São Paulo no século XXI. *Revista da USP*, São Paulo, n. 102, p. 23-32, jun./ago. 2014.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NOGUEIRA, V. L. *Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca por escolarização*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

POSSANI, L. P. *Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva de política públicas: resistências e esperanças*. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

POSSANI, L. P.; SILVA, J. A. (coord.). *Traçando o perfil de alunos e professores da EJA*. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2004. (Coleção Uma nova EJA para São Paulo, 3).

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

RIBEIRO, V. M.; FONSECA, M. C. R. Matriz de referência para medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 147-186, jan./abr. 2010.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017.

RUOTOLO, M. A. G.; GINANNONI, R. M. Cieja Cambuci: uma escola de portas abertas. In: CATELLI JR., R. (org.). *Formação e práticas na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 201-207.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. Rio de Janeiro: Nobel, 1987.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição Estadual*. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1989.

SÃO PAULO (Cidade). *Lei Orgânica do Município de São Paulo (com suas alterações), de 4 de abril de 1990*. São Paulo: Câmara Municipal, [1990]. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/LOM.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 16.271, de 18 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 18 set. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Lei n. 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 08 jul. 2016a.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Direção de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas*. São Paulo: SME/DOT, 2016b.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Estadual de Educação. Portaria n. 7.858, de 3 de outubro de 2017. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas - 2018 na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos - EJA, da rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada/parceira e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 03 out. 2017.

SILVA JR., H. *Diversidade étnico-racial e pluralismo religioso na cidade de São Paulo*. São Paulo: PMSP/SMPPIR, 2016.

SINGER, H. *A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura curricular e suas implicações nas trajetórias dos estudantes*. Campinas: Unicamp, 2008.

TORRES, H. da G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P.; BITAR, S. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003.

TORRES, H. G.; BICHIR, R. M.; GOMES, S.; CARPIN, T. R. P. A educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L.; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

TORRES; H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação residencial: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (org.). *São Paulo: segregação, pobreza urbana e desigualdade social*. São Paulo: Editora Senac, 2005.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO, 2016.

VIEIRA, R. S. *As relações federativas e as políticas de EJA no estado de São Paulo no período de 2003-2009*. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Recebido em: 29 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 3 DEZEMBRO 2018



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5757>

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DE ESTUDANTES PAULISTAS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS¹

VIVIAN SANTOS^I

ENICEIA GONÇALVES MENDES^{II}

RESUMO

O estudo visou a analisar a distorção idade-série de estudantes paulistas da educação básica, comparando-se aqueles designados como público-alvo da educação especial (PAEE) em relação aos demais. Os dados foram extraídos do Censo Escolar, com amostra segmentada de estudantes de 48 cidades paulistas, no período histórico de 2008 a 2014, considerando-se o ano de nascimento e a série do estudante. Os resultados evidenciaram, em relação ao PAEE, entrada tardia na educação infantil, proporção muito mais elevada de distorção idade-série concentrada já nos anos iniciais do ensino fundamental, e falta de evolução nesses indicadores ao longo da série histórica dos sete primeiros anos de vigência da política de inclusão escolar. Conclui-se que é preciso avançar para que, mais do que uma carteira em uma classe comum, o país assegure de fato o direito à educação para o público-alvo de educação especial e torne suas escolas mais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO ESPECIAL • DEFASAGEM IDADE-SÉRIE • ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL • CENSO ESCOLAR.

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio para desenvolvimento da pesquisa durante seu andamento por meio de bolsa de mestrado. Também agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pela bolsa de doutorado concedida à autora principal (Processo Fapesp: 2017/20136-5).

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7694-4890>; vivi.eesp@gmail.com

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-3673-0681>; eniceia.mendes@gmail.com

DISTORSIÓN EDAD-AÑO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE SÃO PAULO CON Y SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

RESUMEN

El estudio tuvo el propósito de analizar la distorsión edad-año escolar de estudiantes de São Paulo de educación básica, comparando los designados como público-objetivo de la educación especial (PAEE) a los demás. Los datos se obtuvieron en el Censo Escolar, con una muestra segmentada de alumnos de 48 ciudades de São Paulo, en el periodo histórico de 2008 a 2014, considerándose el año de nacimiento y el año escolar del estudiante. Los resultados pusieron de manifiesto en relación a PAEE un ingreso tardío en educación infantil, proporción mucho más elevada de distorsión edad-año escolar concentrada ya en los primeros años de educación fundamental, y falta de evolución en estos indicadores a lo largo de la serie histórica de los siete primeros años de vigencia de la política de inclusión escolar. Se concluye que hay que avanzar para que, más que un asiento en una clase común, el país con efecto asegure el derecho a la educación al público-objetivo de educación especial y haga que sus escuelas sean más inclusivas.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN ESPECIAL • DESFASE EDAD-AÑO ESCOLAR • ESTADÍSTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL • CENSO ESCOLAR.

AGE-GRADE DISTORTION OF STUDENTS FROM SÃO PAULO WITH AND WITHOUT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

This study aimed to analyze the age-grade distortion of basic education students from the state of São Paulo, comparing the target population of special education (PAEE) to the others. The data were collected from the School Census, with a quota sample of students from 48 cities in São Paulo, in the historical period from 2008 to 2014, considering the student's birth year and grade. In relation to the PAEE, the results showed a late entry into early childhood education, a much higher proportion of age-grade distortion concentrated already in the initial years of basic education, and a lack of evolution in these indicators along the historical series of the first seven years of the school inclusion policy. It can be concluded that there is a need to move forward so that, more than simply providing a desk in a regular classroom, the country can effectively ensure the right to education for the target population of special education and make its schools more inclusive.

KEYWORDS SPECIAL EDUCATION • AGE-GRADE DISTORTION • STATISTICS OF SPECIAL EDUCATION • SCHOOL CENSUS.

ATUAL POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DE INDICADORES EDUCACIONAIS

O acesso para estudantes do público-alvo da educação especial à escolarização em classe comum de escolas regulares vem sendo garantido pela legislação brasileira desde que a Constituição Federal de 1988 preconizou essa oferta juntamente com a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, §2º, Inciso III). Essa disposição foi reforçada novamente na década de 1990, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, ambas as determinações possibilitavam, ao adotarem o termo “preferencialmente”, uma arbitrariedade velada que favoreceu a manutenção da escolarização segregada para esse público (por exemplo, em classes e escolas especiais), desvencilhando as instituições regulares de ensino da obrigatoriedade de acesso dessa população às classes comuns (MAZZOTTA, 2005; BUENO; MELETTI, 2012). Questionando essa possibilidade, Prieto (2010) considera que foi somente após o ano 2000 que a área da educação especial passou a ser representada, significativamente, no cenário político nacional sob a perspectiva de inclusão escolar, particularmente a

partir da promulgação da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Tal perspectiva refletiu diretamente na política do governo federal que assumiu a partir de 2003, e, conforme indica Kassir (2012), diversos programas e ações nacionais foram instituídos com o objetivo de promover o acesso dessa população às escolas comuns da rede regular de ensino e sua efetiva escolarização. Vale ressaltar que essas iniciativas iam ao encontro do que era previsto no âmbito do debate internacional sobre a temática e que, em 2006, os princípios de acesso e participação, defendidos no Brasil e em vários países, foram evidenciados inclusive no âmbito da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

Como resultado desse movimento histórico e político, observou-se o aumento do acesso e, conseqüentemente, de novas demandas nesses contextos, impelindo o governo a definir e potencializar o AEE. Foi então que o governo instituiu o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que tinha como objetivo garantir o acesso e, por meio de atividades complementares ou suplementares, possibilitar a plena participação dos alunos PAEE nas atividades escolares, por meio da disponibilização de espaços, recursos humanos e didáticos específicos (BRASIL, 2007a).

Reforçava-se, então, a perspectiva da inclusão escolar no contexto nacional, a qual embasou, em 2008, a publicação do documento norteador denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI), que, entre outras determinações, dispunha sobre a obrigatoriedade da democratização do acesso desse grupo de alunos à classe comum e a oferta no contraturno do serviço de AEE (BRASIL, 2007b).

Posteriormente, o Decreto n. 7.611/2011 definiu o AEE como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011a, p. 2) a ser oferecido no âmbito das salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), de forma complementar para alunos com deficiência ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e suplementar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Naquele mesmo ano, o então governo federal propôs dar continuidade aos programas previstos nos dois últimos Planos Plurianuais (PPA), prevendo ações prioritárias sob a perspectiva inclusiva também para o período 2012-2015 (BRASIL, 2011b). Em consonância com tais documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) atualmente em vigor (2014-2024) prevê, em sua meta 4 a universalização:

[...] para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Assim, tem-se atualmente considerável conjunto de dispositivos legais e documentos oficiais reguladores para garantir a escolarização dos alunos PAEE em classes comuns de escolas regulares, tornando relevante a elaboração de estudos que tenham como objetivo a análise do impacto de tais políticas, buscando verificar se estão atendendo seus respectivos propósitos de garantir acesso, permanência e a aprendizagem desses alunos.

Um caminho possível de avaliação da política brasileira de inclusão escolar, utilizado por pesquisadores brasileiros da área, consiste na análise de indicadores educacionais censitários referentes às matrículas dos estudantes PAEE no ensino comum (MELETTI; BUENO, 2010; REBELO; KASSAR, 2018). Particularmente, aqueles fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio de sinopses ou microdados estatístico-educacionais, têm sido analisados com objetivo de descrever o panorama referente ao acesso do PAEE à classe comum e às SRM. A justificativa para o uso desse instrumento reside no fato de que eles também são utilizados para fins de formulação de políticas públicas e de execução de programas na área educacional, inclusive no que diz respeito à distribuição de verba (BRASIL, 2018).

Jannuzzi (2005) defende a necessidade de considerar a análise desses dados para respaldar o diagnóstico, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas. Em relação à política de educação especial, para além do acesso, é preciso investigar o quanto o crescimento das matrículas implica avanços na garantia do direito à educação para esse público. O presente estudo tem como objetivo analisar comparativamente a distorção idade-série na educação básica de estudantes do PAEE em relação aos demais estudantes da educação básica.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa quantitativa (CRESWELL, 2003), cujos procedimentos metodológicos são fundamentados na abordagem de estudo documental, sob a perspectiva comparativa, a qual visa a conhecer semelhanças e explicar divergências (MARCONI; LAKATOS, 2003).

UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Tem-se como universo de investigação o estado de São Paulo e, como fonte de dados, o Censo Escolar que os disponibiliza como microdados.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), São Paulo é o estado mais populoso do Brasil, com maior participação no Produto Interno Bruto (PIB) e o segundo em número de municípios. Diante desse panorama, os dados extraídos do Censo Escolar referem-se a uma amostra representativa de seus municípios.

A delimitação temporal, definida, especificamente, como um dos critérios adotados para a seleção dos dados, foi o período histórico de 2008 a 2014. Justifica-se o início no ano de 2008 com base em três critérios: a) ano de publicação do documento da PNEE-EI (BRASIL, 2007b), documento de importância significativa para a atual política de inclusão escolar; b) ano em que o Censo Escolar passou a registrar os dados referentes ao AEE; c) ano em que se iniciou o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a).

Na impossibilidade de estudar todos os 645 municípios do estado, elegeu-se uma amostra segmentada desse número, levando-se em consideração a dimensão da população em âmbito municipal, para cada uma das regiões administrativas do estado de São Paulo. Assim, foram considerados três municípios (de tamanho grande, médio e pequeno) para uma das 16 regiões que compõem a divisão administrativa do estado, perfazendo ao todo uma amostra de 48 municípios, ou, aproximadamente, 7% dos municípios que compõem o estado. Para a seleção dos municípios, considerou-se como critério de inclusão o seu número de habitantes, de forma que foram selecionados três municípios de cada uma das regiões administrativas que possuíam a maior, a menor e a população mediana.

A decisão pela realização da análise dos dados selecionados a partir dessa amostra de municípios em vez dos dados gerais de matrículas do estado se embasou em dois pontos. Em primeiro lugar, porque a análise de políticas públicas a partir de indicadores sociais precisa levar em consideração o contexto em que tais indicadores estão inseridos (JANNUZZI, 2005). O segundo aspecto

considerado foi o de que se a diferença na quantidade de matrículas por município não for ponderada, isso pode ocasionar distorção nos resultados, ou seja, os dados dos municípios maiores, por exemplo, os da cidade de São Paulo, irão se sobressair em relação aos menores, ocultando assim a realidade desses últimos no contexto do estado.

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS

Para a leitura e tratamento inicial dos dados, foi utilizada a versão 21 do *software* IBM SPSS Statistics, enquanto que, tanto para a leitura quanto para a finalização da seleção e do tratamento dos dados para a análise, utilizou-se a versão 9.0 do *software* Statistical Analysis System (SAS).

PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados extraídos do Censo Escolar referem-se a um período de sete anos, os quais são disponibilizados separadamente na base de dados do Inep. Para viabilizar a análise proposta, foi necessária a construção de um novo banco de dados (BD), o qual agrupava os sete BD anuais copiados separadamente da base do Inep. Também foi necessária a realização de uma série de procedimentos de tratamento desses dados, a fim de compatibilizá-los com as mesmas variáveis, e o mesmo formato de entrada de dados. Para a realização de determinados procedimentos para a análise de dados, criaram-se novas variáveis, além disso, subdividiu-se o BD em partes menores.

Para melhor organização de tais informações, dividiu-se o trabalho com os dados em três etapas para reduzir o tempo de processamento.

Etapa inicial: criação do banco e tratamento das variáveis selecionadas

A obtenção dos BD de matrículas referentes aos anos de 2008 a 2014 foi feita na base de dados disponibilizada pelo Inep.

Para tanto, foi realizada a leitura dos BD, separadamente, para cada ano estudado, com o *software* SPSS Statistics, sendo capturados dados de quatro variáveis de interesse e eliminadas aquelas que não seriam estudadas. As quatro variáveis consideradas foram: a) ano em que o estudante nasceu; b) ano do banco de dados do Censo Escolar; c) o fato de o aluno ser ou não parte do PAEE; e d) ano escolar do aluno. Em seguida, os dados foram exportados para o *software* SAS, a partir do qual as demais variáveis foram excluídas e foi dada sequência ao tratamento dos dados.

Após os tratamentos supracitados, foi possível realizar a junção dos BD tratados, elaborando assim um único BD com os conteúdos referentes a todos os anos estudados. Cabe ressaltar que essa sequência de procedimentos foi realizada sete vezes, sendo uma para cada banco, com duração de cerca de quatro horas, devido à limitação do *hardware* disponível para a pesquisa, aliado ao tamanho dos BD.

Em seguida, foram eliminadas todas as matrículas que não eram referentes aos estudantes dos municípios da amostra selecionada.

Segunda etapa: subdivisão do BD

A segunda etapa se mostrou necessária quando se observou que o tempo de processamento para cada comando executado no SAS era muito longo. Por isso, subdividiu-se o banco em duas partes, sendo a primeira parte referente aos alunos que não eram PAEE, e a segunda, aos alunos que eram PAEE.

Terceira etapa: distorção idade-série

Para atender ao objetivo específico do estudo, foram tratados os dados referentes à distorção idade-série no período estudado, considerando tanto alunos que eram PAEE quanto os que não compõem essa população.

De acordo com o art. n. 32 da LDB, o ensino fundamental obrigatório deve ter início aos seis anos de idade e duração de nove anos, sendo disponibilizado de forma gratuita e em escola pública (BRASIL, 1996, art. 32). Porém, muitas vezes, o ingresso tardio e/ou a repetência escolar ocasionam a existência de estudantes cuja idade não condiz com a respectiva série esperada (SOARES, 2015). Quando a defasagem entre a série escolar do aluno e sua idade é igual ou maior que dois anos, tem-se a distorção idade-série, também chamada de defasagem de idade e série.

Para realização dessa etapa, foi preciso relacionar o ano em que os estudantes teriam nascido, para que estivessem em suas respectivas séries/anos esperadas/os, em cada ano estudado. Isto é, considerou-se como distorção quando os alunos estivessem dois ou mais anos atrasados para sua série/ano compatível. Para a elaboração do Quadro 1, considerou-se a idade mínima para representar defasagem, ou seja, dois anos além da idade ideal. Do mesmo modo, considerou-se como idade prevista para a/o série/ano um intervalo de dois anos, devido à possibilidade de o aluno ter feito aniversário posteriormente à coleta dos dados censitários. Por exemplo, para as matrículas da pré-escola ou do 1º ano do ensino fundamental, a idade prevista seria seis ou sete anos de idade. Logo, entendeu-se como dois anos de atraso o aluno que tivesse

nove anos e estivesse cursando essa série. O Quadro 1, apresentado a seguir, relaciona a idade mínima que representaria defasagem ao ano de nascimento dos estudantes para cada ano do período censitário pesquisado.

QUADRO 1 - Ano de nascimento do aluno e a idade mínima correspondente, com defasagem de dois anos, em relação à série/ano esperado e ao ano do Censo Escolar pesquisado

ETAPA	IDADE	ANO DO CENSO ESCOLAR								
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Pré-escola ou 1º ano do ensino fundamental	09	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
Série/Ano do ensino fundamental	1º/2º	10	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	2º/3º	11	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	3º/4º	12	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
	4º/5º	13	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	5º/6º	14	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
	6º/7º	15	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
	7º/8º	16	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
8º/9º	17	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	
Ano do ensino médio	1º	18	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
	2º	19	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
	3º	20	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

Sendo definido o ano de nascimento para cada ano estudado do Censo Escolar, são consideradas as possíveis séries/anos em que esses estudantes estariam. No caso do ensino fundamental, o aluno poderia estar cursando o ciclo de 8 ou de 9 anos. No ensino médio, existiam diferentes modelos. Tais dados são apresentados separadamente no BD do Censo Escolar, porém, para o estudo em questão, optou-se por agrupá-los. Esse agrupamento está especificado no Quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 - Relação das etapas de ensino agregadas e seus códigos no Censo Escolar

AGRUPAMENTO	ETAPA DE ENSINO	CÓDIGO NO CENSO ESCOLAR
Pré-escola ou 1º ano do ensino fundamental	Pré-escola	2
	1º ano - Ensino fundamental de 9 anos	14
1ª série ou 2º ano do ensino fundamental	1ª série - Ensino fundamental de 8 anos	4
	2º ano - Ensino fundamental de 9 anos	15
2ª série ou 3º ano do ensino fundamental	2ª série - Ensino fundamental de 8 anos	5
	3º ano - Ensino fundamental de 9 anos	16
3ª série ou 4º ano do ensino fundamental	3ª série - Ensino fundamental de 8 anos	6
	4º ano - Ensino fundamental de 9 anos	17
4ª série ou 5º ano do ensino fundamental	4ª série - Ensino fundamental de 8 anos	7
	5º ano - Ensino fundamental de 9 anos	18
5ª série ou 6º ano do ensino fundamental	5ª série - Ensino fundamental de 8 anos	8
	6º ano - Ensino fundamental de 9 anos	19
6ª série ou 7º ano do ensino fundamental	6ª série - Ensino fundamental de 8 anos	9
	7º ano - Ensino fundamental de 9 anos	20
7ª série ou 8º ano do ensino fundamental	7ª série - Ensino fundamental de 8 anos	10
	8º ano - Ensino fundamental de 9 anos	21
8ª série ou 9º ano do ensino fundamental	8ª série - Ensino fundamental de 8 anos	11
	9º ano - Ensino fundamental de 9 anos	41
1º ano do ensino médio	1ª série	25
	1ª série - Integrada	30
	1ª série - Normal/Magistério	35
2º ano do ensino médio	2ª série	26
	2ª série - Integrada	31
	2ª série - Normal/Magistério	36
3º ano do ensino médio	3ª série	27
	3ª série - Integrada	32
	3ª série - Normal/Magistério	37

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

Para a contagem dos casos de interesse desta pesquisa, utilizou-se o procedimento denominado como “proc freq.” do SAS, que resulta em tabelas de frequência, com filtro dos dados de acordo com o ano de nascimento, e do ano ao qual os microdados censitários se referiam. O Quadro 1 apresenta exemplo da sintaxe utilizada:

QUADRO 3 – Exemplo de sintaxe utilizada para coletar os dados referentes ao ano de 2009

```
*Tabela referente aos microdados do ano de 2009: 2 anos de atraso – alunos PAEE;
proc freq data=dados.distorcaoPAEE (where=(ANO_CENSO eq 2009 and
(
((NU_ANO eq 1999) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 4 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 15))
or
((NU_ANO eq 1998) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 5 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 16))
or
((NU_ANO eq 1997) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 6 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 17))
or
((NU_ANO eq 1996) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 7 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 18))
or
((NU_ANO eq 1995) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 8 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 19))
or
((NU_ANO eq 1994) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 9 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 20))
or
((NU_ANO eq 1993) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 10 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 21))
or
((NU_ANO eq 1992) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 11 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 41))
or
((NU_ANO eq 1991) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 25 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 30 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 35))
or
((NU_ANO eq 1990) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 26 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 31 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 36))
or
((NU_ANO eq 1989) and (FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 27 or FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 32 or
FK_COD_ETAPA_ENSINO eq 37))
)
));
table regAdm*FK_COD_ETAPA_ENSINO/nocol norow nocum nopercnt;
run;
```

Fonte: Elaboração das autoras.

Cabe destacar que esses dados foram selecionados por região administrativa, e, ao todo, foram obtidas 42 tabelas, com 40 colunas e 18 linhas cada.

Sendo:

- 14 tabelas referentes aos alunos com dois anos de defasagem escolar: uma por ano estudado, das quais sete correspondiam aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE;
- 14 tabelas referentes aos alunos com mais de dois anos de defasagem escolar: uma por ano estudado, das quais sete eram referentes aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE;
- 14 tabelas referentes ao total de alunos por ano estudado: das quais sete diziam respeito aos alunos PAEE e sete aos alunos que não compunham o PAEE.

Em primeiro lugar, as séries/anos nos grupos já descritos neste tópico (rever Quadro 2) foram agrupadas, resultando num total de 14 tabelas. Em seguida, foram elaboradas, utilizando média ponderada, duas tabelas que resumiam os dados por série/ano, sem especificar as regiões às quais estes se referiam, e, por fim, elaborou-se uma tabela contendo o percentual da distorção

idade-série em cada ano estudado (SANTOS, 2017). Com isso, teve fim o procedimento de seleção e tratamento dos dados.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

No que tange à utilização de técnicas estatísticas, Ferrare (2011) pontua que elas costumam ser negligenciadas em pesquisas críticas de âmbito qualitativo, ainda que possuam potencial metodológico para demonstrar padrões que não são observáveis de outra forma.

Para a análise da distorção idade-série foram elaborados gráficos em forma de colunas, uma vez que as variáveis consistiam em variáveis discretas. Ao todo foram obtidos sete gráficos, sendo um para cada ano estudado, contendo dados tanto do grupo dos estudantes identificados como PAEE quanto dos demais estudantes. Esses gráficos foram agrupados visando à apresentação conjunta deles, permitindo, assim, melhor visualização das possíveis mudanças ocorridas com o passar do ano na distorção idade-série.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As figuras a seguir apresentam os dados relacionados à distorção idade-série tanto de alunos PAEE quanto de não PAEE. Os sete gráficos contidos na imagem apresentam a série histórica dos anos de 2008 a 2014, sendo que cada gráfico é referente a um ano, e as barras representam, respectivamente, a porcentagem de alunos com distorção idade-série igual a ou maior que dois anos, do grupo de alunos PAEE (barra escura) e não PAEE (barra clara), ao longo das séries ou ano.

Como pode ser observado nos gráficos trazidos da Figura 1 sobre a distorção idade-série no estado de São Paulo, a defasagem escolar é recorrente em todo o período estudado e não se observa diminuição dessa proporção ao longo dos anos. No caso dos alunos não PAEE, observa-se que a distorção idade-série maior que dois anos varia numa proporção de 1 a 6% dos alunos e se dá, majoritariamente, nos anos finais do ensino fundamental e, com mais intensidade, nos anos escolares que compõem o ensino médio.

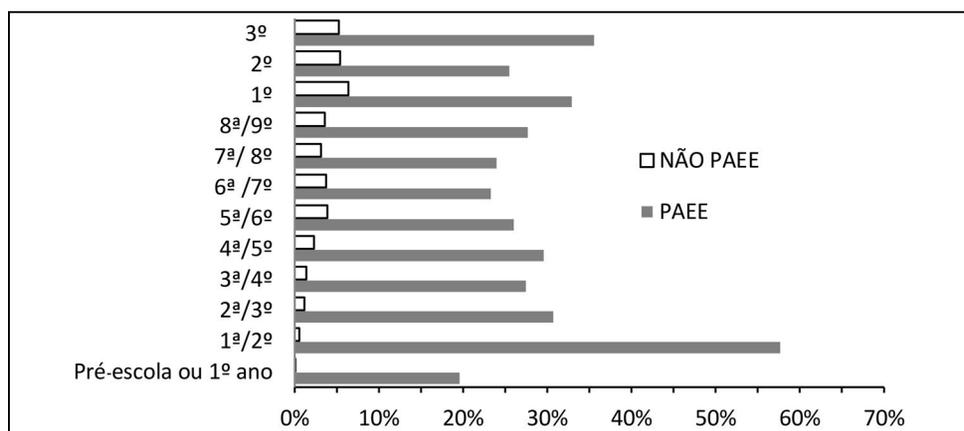
No caso dos alunos PAEE, a proporção encontrada de estudantes com distorção idade-série igual ou superior a dois anos variou de cerca de 20 a 60%, sendo que as proporções maiores foram encontradas nos anos iniciais do ensino fundamental. Como pode ser observado nos gráficos, os números nas séries iniciais são impressionantemente altos, ultrapassando, na 1ª série ou 2º ano, 50% em todos os anos, com exceção de 2014, ano este que apesar de haver

uma pequena diminuição da distorção nessa série, segue-se novo aumento na seguinte. Esse dado altíssimo também foi observado em estudos semelhantes referentes a outras regiões do país (FRANÇOZO, 2014; MELETTI, 2014; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

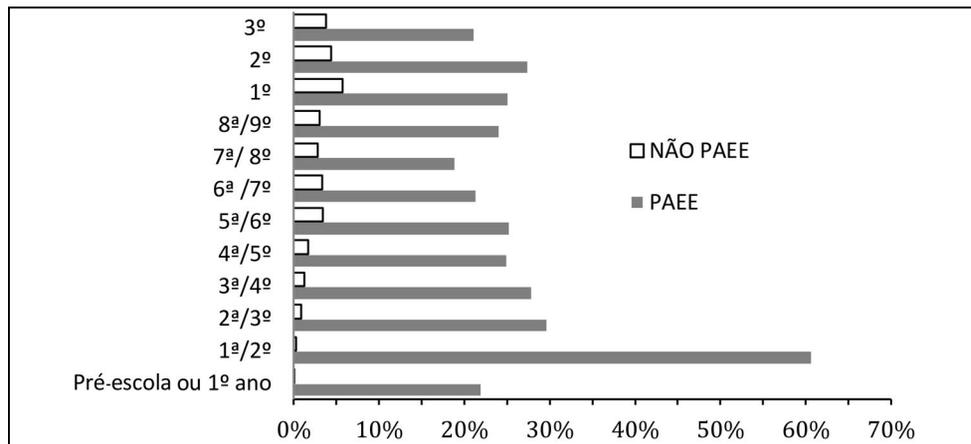
Além disso, percebe-se que a proporção de alunos com distorção na educação infantil, que era relativamente menor no grupo de alunos do PAEE, em comparação com as proporções encontradas no ensino fundamental, aumentou a partir de 2010, atingindo cerca de 45% em 2011, recuando em 2012 e nos anos seguintes, embora permaneça comparável à proporção de distorção nos anos iniciais do ensino fundamental, em torno de 30%.

FIGURA 1 - Gráficos da proporção de estudantes em situação de distorção idade-série do público-alvo da educação especial em relação a dos demais estudantes da educação básica, no período de 2008 a 2014

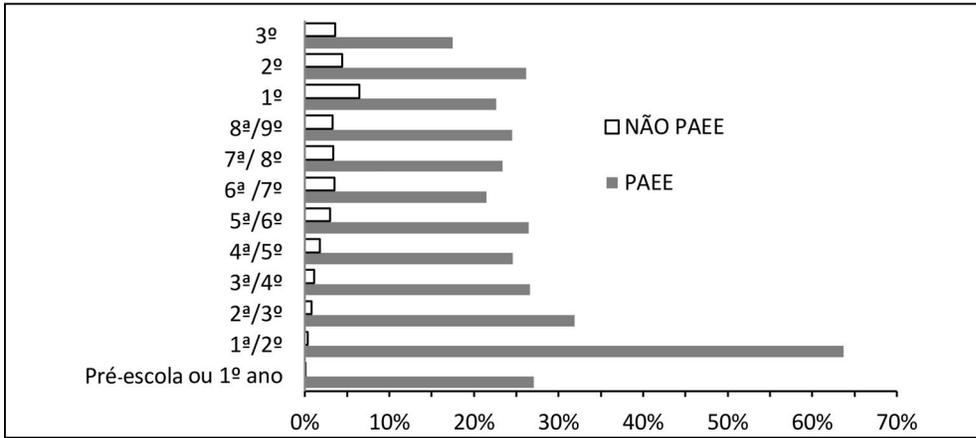
2008



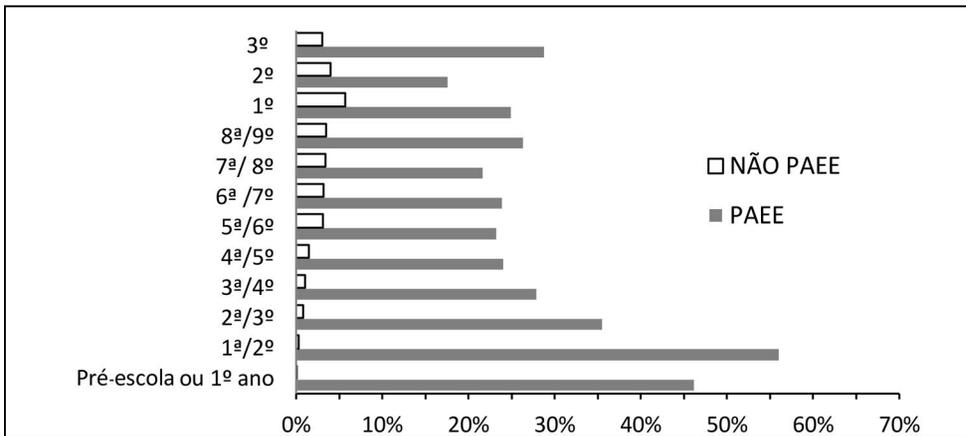
2009



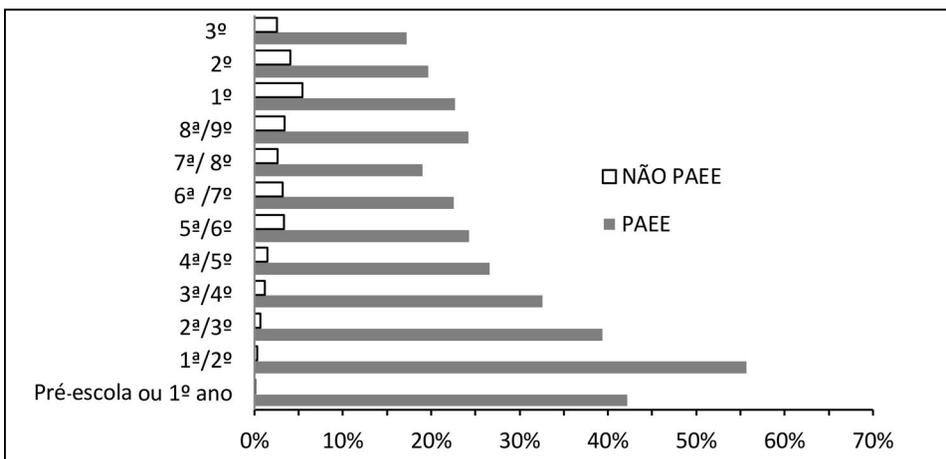
2010



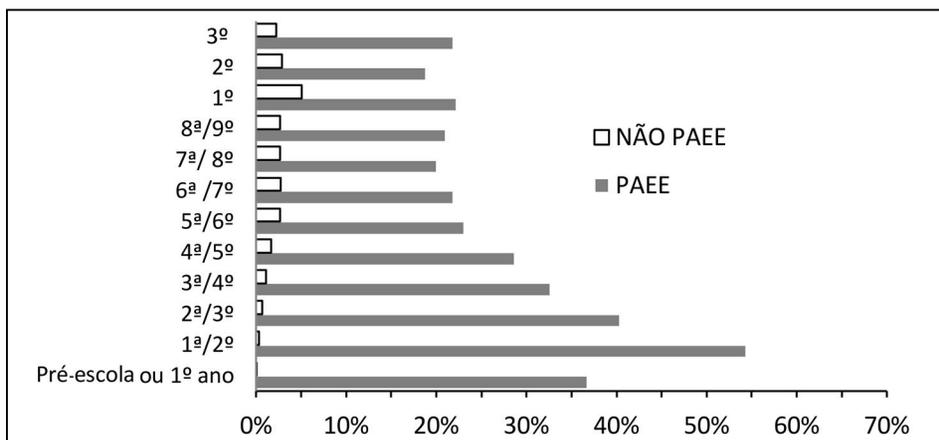
2011



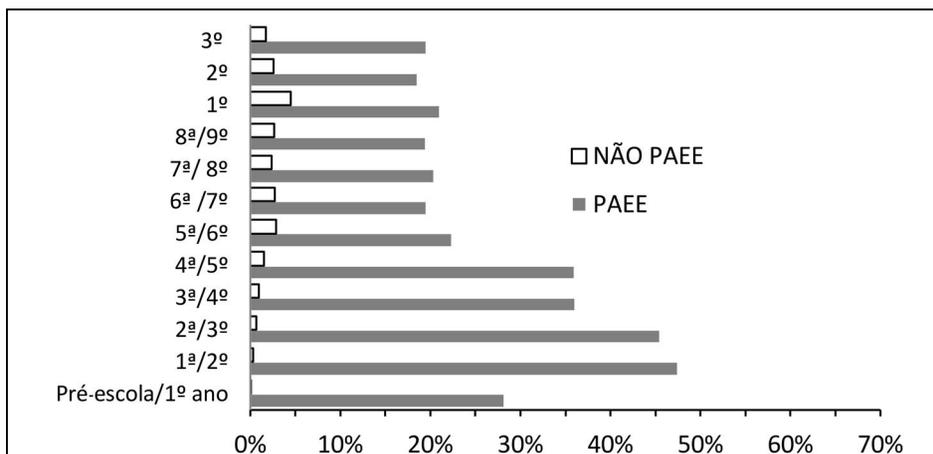
2012



2013



2014



Fonte: Elaboração das autoras com base em dados extraídos dos microdados de matrícula do Censo Escolar/Inep (2008 a 2014).

Assim, os dados indicam que a distorção acontece em escala consideravelmente menor para o grupo dos estudantes não PAEE que parece ter sua reprovação relacionada à conclusão de ciclos, isto é, aos anos finais do ensino fundamental, ou então já no ensino médio. No caso dos alunos do PAEE, os dados indicam que a retenção acontece precocemente, ou seja, logo no início da escolarização, principalmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, quando mais da metade dos estudantes são continuamente retidos.

Um dado preocupante é o fato de que, com o suposto avanço da política de inclusão escolar do PAEE ao longo dos anos no que tange ao acesso escolar desse público ao ensino regular, não se percebe melhora nessa proporção de

alunos com distorção idade-série igual a ou maior que dois anos, e que, além disso, cada vez mais parece ocorrer retenção desses estudantes na etapa da educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino fundamental, indicando que os alunos do PAEE estão tendo mais dificuldades em avançar no percurso de escolarização e atingir níveis mais elevados de ensino, quando comparados com os demais estudantes.

É importante compreender que a entrada tardia do estudante na escola é de grande preocupação, uma vez que será acompanhado pelo rótulo do fracasso escolar durante toda sua trajetória como aluno. O termo “fracasso” por si só já carrega grande estigma, uma vez que infere a ideia de que o estudante é fracassado, não tendo progredido durante toda sua jornada escolar, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento quanto no desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a terminologia já associa ao aluno uma imagem negativa (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Para além da questão do estigma, outros dois pontos merecem atenção em relação a esse dado: 1) a defasagem de desenvolvimento a que o aluno será submetido; e 2) o processo de avaliação para identificação e promoção/retenção dos alunos PAEE.

Em relação ao primeiro ponto, Mendes (2010) afirma que os primeiros anos de vida são considerados essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo os primeiros três anos críticos para desenvolver inteligência, personalidade, linguagem, socialização, entre outros. Quando se trata de uma criança com deficiência, essas questões tornam-se mais eminentes, uma vez que a intervenção precoce pode minimizar as dificuldades que essa criança irá apresentar. Justamente por esse motivo que, desde a década de 1960, uma extensa gama de programas de estimulação precoce existe em países compreendidos como desenvolvidos (MENDES, 2010). Logo, quando a criança inicia sua trajetória escolar tardiamente, ela, automaticamente, é privada da possibilidade de receber qualquer tipo de atenção diferenciada ou ter acesso aos benefícios providos na educação infantil. Ademais, quando ingressa tardiamente na escola, esse aluno já entra com defasagens que o colocam em desvantagem perante seus pares da mesma idade.

Nesse aspecto, a retenção precoce – isto é, logo quando o aluno do PAEE inicia sua vida escolar – pode retirar as vantagens no desenvolvimento da socialização em contextos de classe comum, uma vez que a repetência impede que o aluno conviva com colega de mesma idade e, além disso, pode dificultar o desenvolvimento de relações de amizade, dado que a cada ano o aluno muda de turma e tem de se adaptar aos novos colegas, pontos esses que vão de encontro ao papel da educação infantil (RAY; SMITH, 2010).

Em relação ao segundo ponto destacado, Mendes e D’Affonseca (2015) assinalam que a avaliação é um tema de extrema relevância e cercado de controvérsias. O primeiro ponto a ser considerado consiste no processo arbitrário e precário de identificação de alunos do PAEE, principalmente no caso da deficiência intelectual, que é maioria do alunado que compõe o PAEE de acordo com os dados estatísticos. Entretanto, apesar da dificuldade, esses alunos têm sido identificados, logo que entram para a escola, e aqui caberia questionar: como tem sido feita essa avaliação para identificação? Mendes e D’Affonseca (2015) destacam que há falta de critérios nos documentos oficiais que definam quem se encaixa no PAEE, o que vem ocasionando inconsistências de dados estatísticos referentes às matrículas de alunos PAEE, especialmente em relação àqueles com deficiência intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento e AH/SD.

Ao mesmo tempo, considera-se fundamental o processo avaliativo para o alunado da educação especial, visando a embasar estratégias de atendimento para apoiar esses alunos, uma vez que permite conhecer suas potencialidades e necessidades e, com base nisso, planejar seu ensino (ANACHE, 2005), visto que não basta identificar a elegibilidade desses alunos, sendo também preciso conhecer quais são os apoios que eles demandam (MENDES; D’AFFONSECA, 2015). Quanto à avaliação para o planejamento, há a previsão nos documentos normativos da elaboração de um plano de AEE. Entretanto, os altos índices de defasagem idade-série do alunado PAEE no estado de São Paulo permitem inferir que esse planejamento não vem sendo efetivo e/ou que os apoios providos não estão sendo suficientes, uma vez que grande parcela desses alunos são constantemente acompanhados pelo fracasso escolar.

Vale destacar que, apesar dos índices de defasagem serem reduzidos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, somente uma pequena porcentagem de alunos PAEE alcança essas etapas, o que fortalece a evidência de ineficiência dos serviços de apoio oferecidos pela atual política de inclusão escolar brasileira.

A análise da distorção idade-série, por sua vez, permite ainda destacar problemas na avaliação com o intuito de aferir a aprendizagem dos estudantes do PAEE, considerando que eles têm sido retidos com frequência logo na educação infantil, ou então nos anos iniciais do ensino fundamental. Veltrone e Mendes (2009) constataram que a sistemática de avaliação do rendimento do aluno PAEE, realizada pela escola, não leva em consideração as singularidades dos educandos, colocando os estudantes como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar.

Tendo sido discutidos esses pontos, pode-se concluir que há necessidade de revisão da atual política de inclusão escolar, devido à ausência de normas

claras quanto à avaliação para identificação do PAEE (MENDES; D’AFFONSECA, 2015) e, mais ainda, à omissão no que tange à realização de um planejamento educacional individualizado que irá, de fato, atender às necessidades destes estudantes (TANNÚS-VALADÃO, 2010), transpassando não somente o serviço ofertado nas SRM, mas também na sala comum. Além disso, há a necessidade de se definir diretrizes para avaliar rendimento acadêmico, critérios de promoção e retenção do PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil adotou o princípio de que o lócus preferencial de escolarização do PAEE é a classe comum da escola regular, em função disso, há uma política em curso que visa a melhorar as condições de acesso e de qualidade da educação para essa parcela da população. Entretanto, essa política prevê apenas um tipo de serviço de apoio especializado, o qual vem sendo debatido amplamente na área da educação especial.

O estudo parte do pressuposto de que a análise de indicadores educacionais, especificamente dos dados censitários, pode contribuir para se avaliar a atual política de inclusão escolar. Quando se considera os estudos sobre o Censo Escolar de alunos do PAEE (SANTOS, 2017), observa-se que há a dificuldade de se realizar análises mais abrangentes, uma vez que o banco de dados censitários é de grande volume, demanda tratamentos diversos tanto no que tange à sua leitura quanto à sua análise. Esse cenário tem levado os pesquisadores, no geral, a investigar dados de sinopses, quando se trata de análises cujo âmbito ou período estudado é mais longo e, quando se trata dos microdados, delimitam-se as análises estudando uma ou algumas cidades, ou então dados gerais de algum estado específico ou um período histórico mais curto. Entretanto, considerando-se que há no país 5.570 municípios, se torna difícil realizar análises mais abrangentes dos resultados da política, mesmo que se focalize apenas a questão da ampliação do acesso em termos de matrículas.

Por outro lado, estudos focalizando dados mais macros, ou seja, que consideram dados gerais de um ou mais estados ou do país como um todo, quando agregados podem gerar análises distorcidas, devido ao peso que assumem os dados brutos de grandes cidades, ou de determinados estados, de forma que o conjunto desses dados tem grande probabilidade de representar aquelas cidades e/ou estados cujos dados brutos são maiores.

Nesse aspecto, tentou-se uma inovação no estudo da política em nível estadual, no caso do estado de São Paulo, propondo-se uma metodologia que

amostrava três municípios (pequeno, médio e grande), das 16 regiões administrativas estaduais, a fim de se oferecer um retrato possivelmente mais realista para a avaliação da política de inclusão escolar no âmbito do estado. Essa metodologia permitiu reduzir a quantidade de dados e, ao mesmo tempo, aumentar a representatividade da amostra, tentando, dessa forma, evitar distorções ocasionadas por dados de grandes cidades. Entretanto, ao mesmo tempo, ela demandou tratamentos mais longos do que seria necessário caso a amostra não fosse segmentada dessa forma.

Ainda quanto ao uso desses indicadores, Rebelo e Kassar (2018, p. 298) destacam a necessidade de “incluir outros indicadores e diferentes informações que favoreçam a averiguação dos processos de permanência desses alunos na escola, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas em que vem ocorrendo a sua escolarização”.

Assim, a elevada proporção de estudantes com distorção idade-série encontrada no PAEE indica que tem sido grande a entrada tardia de alunos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e a falta de evolução nesses indicadores considerando os dados da série histórica de 2008 a 2014 demonstra a necessidade de se repensar os serviços de apoio oferecidos aos alunos PAEE que frequentam a classe comum, bem como os processos de avaliação tendo em vista a identificação, o planejamento de ensino e o monitoramento da aprendizagem desses alunos.

Por fim, destaca-se que a análise, baseada nos dados de vários anos, permitiu avaliar o comportamento desses indicadores ao longo do tempo, viabilizando a verificação da existência de avanços ou retrocessos nos resultados da política de inclusão escolar no âmbito estudado.

Cabe ainda destacar que as análises realizadas, mesmo que não tão aprofundadas, contribuem para a percepção de que além dos problemas da área da educação especial, têm-se aqueles relacionados com a educação como um todo e o sistema capitalista no geral. Assim, só será possível mudar efetivamente a educação especial se mudanças gerais que englobem a educação pública brasileira como um todo ocorrerem.

Como limitações do estudo, indica-se a restrição dos dados, baseados em apenas 7% dos municípios do estado de São Paulo, o que limita qualquer possibilidade de generalização tanto para o estado quanto para o país. Além disso, destaca-se que os procedimentos metodológicos requereram conhecimento nas áreas de computação e de estatística e sugerem a necessidade de parcerias entre profissionais de diferentes áreas para a promoção de avanços metodológicos na pesquisa com indicadores educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARINEZ, A. M. (org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005. v. 1. p. 115-133.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2007b.
- BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a.
- BRASIL. *Plano Plurianual 2012-2015*. Mensagem presidencial. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2011b.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: out. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo Escolar*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: jun. 2018.
- BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília, SP: ABPEE, 2012. p. 93-104.
- CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2. ed. Londres: SAGE, 2003.

FERRARE, J. J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 512-538.

FRANÇOZO, R. V. *O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2014.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília, SP: ABPEE, 2012. p. 93-106.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. et al. (org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, M. S. F. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 2010.

MELETTI, M. S. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. v. 1.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F. C.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Marília, SP: ABPEE, 2015. p. 27-50. (Série Observatório Nacional de Educação Especial, v. 2).

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RAY, K.; SMITH, M. C. The kindergarten child: what teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Childhood Education Journal*, New York, v. 38, n. 1, p. 5-18, jun. 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

SANTOS, V. *Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

SOARES, E. R. N. A distorção idade-série e a avaliação: relações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-18.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009.

Recebido em: 30 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 26 OUTUBRO 2018



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

<http://dx.doi.org/10.18222/eaev30i74.5693>

APONTAMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS NO BRASIL: A BNCC EM QUESTÃO

CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN^I
ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA^{II}

RESUMO

A recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto brasileiro, adquiriu intensa visibilidade pública e, por variadas abordagens, tornou-se alvo privilegiado dos estudos acadêmicos acerca da implementação das políticas curriculares em nosso país. Este artigo busca identificar alguns elementos que podem vir a guiar um processo de avaliação dessa política curricular segundo, por um lado, a aposta presente na BNCC e, por outro, o panorama de críticas delineado na produção acadêmica. Para isso, a análise partirá do reconhecimento e discussão dos conceitos de qualidade da educação e competência mobilizados no documento e em materiais utilizados para a sua divulgação, e da leitura de artigos produzidos sobre o tema. Dessas ponderações são destacadas questões para a avaliação do processo de transformação dessas promessas em currículo real.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO • BNCC • POLÍTICA CURRICULAR •
CONTEÚDOS CURRICULARES.

^I Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1924-8802>;
claudiavalentina@usp.br

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>;
robertoddsilva@yahoo.com.br

APUNTES PARA UNA EVALUACIÓN DE CURRÍCULOS EN BRASIL: LA BNCC EN CUESTIÓN

RESUMEN

La reciente publicación de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) en el contexto de Brasil, adquirió una intensa visibilidad pública y, por medio de varios enfoques, se convirtió en objeto privilegiado de los estudios académicos acerca de la implementación de las políticas curriculares en nuestro país. Este artículo intenta identificar algunos elementos que pueden guiar un proceso de evaluación de tal política curricular de acuerdo, por un lado, a la apuesta presente en la BNCC y, por otro, el panorama de críticas delineado en la producción académica. Para ello, el análisis partirá del reconocimiento y discusión de los conceptos de calidad de la educación y competencia movilizados en el documento y en materiales utilizados para su divulgación, y de la lectura de artículos producidos sobre el tema. De dichas ponderaciones se destacan puntos para la evaluación del proceso de transformación de tales promesas en currículo real.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE CURRÍCULO • BNCC • POLÍTICA CURRICULAR •
CONTENIDOS CURRICULARES.

NOTES ON CURRICULAR ASSESSMENT IN BRAZIL: THE BNCC AT ISSUE

ABSTRACT

The recent publication of the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular) (BNCC), in the Brazilian context, has gained intense public visibility and, through various approaches, has become a prime target of academic studies on the implementation of curricular policies in our country. The present article seeks to identify some elements that may guide an evaluation process of this curricular policy according to, on the one hand, the belief in the BNCC and, on the other hand, the panorama of criticism outlined in the academic output. In order to do this, an analysis based on the recognition and discussion of the concepts of quality of education and competence outlined in the document and in materials used for its dissemination as well as on articles on the subject will be conducted. From these considerations, issues for the evaluation of the process of transforming these promises into real curricula are highlighted.

KEYWORDS CURRICULAR ASSESSMENT • BNCC • CURRICULAR POLICY •
CURRICULAR CONTENT.

INTRODUÇÃO

Em elaboração recente, Sacristán (2017) procura caracterizar aquilo que nomeia como a “substantividade educativa dos conteúdos”, dimensionando essa questão tanto no âmbito da escolarização moderna quanto no planejamento de uma política educativa que envolva os conteúdos. Sua reflexão considera uma preocupação recorrente no campo dos estudos curriculares: o reconhecimento de que os conhecimentos escolares não se constituem como algo absoluto e que ao longo do tempo precisam ajustar-se às demandas sociais emergentes. O pesquisador acrescentará um elemento que, para fins deste artigo, interessa-nos problematizar acerca da própria validade dos conhecimentos a serem ensinados. Em sua perspectiva, a vigência desses conteúdos

[...] deveria ser uma preocupação central das políticas educativas e do sistema de formação dos professores, para discernir que validade tem para nossos alunos em uma sociedade que denominamos da informação e que tão fluída e volátil apresenta-se para nós. (SACRISTÁN, 2017, p. 18)

A preocupação de Sacristán torna-se mais controversa quando consideramos que o conhecimento a ser ensinado nas escolas precisa ser necessariamente “curricularizado”. Explica-nos Pacheco (2014, p. 31) que “a escola valoriza o conhecimento a partir do momento em que este se torna sinônimo de currículo, de ensino e aprendizagem”. Ao selecionar, organizar e sequenciar determinados conhecimentos, ainda conforme Pacheco, a escola coloca em ação um “processo de transformação curricular”. A validade do conhecimento escolar, sob esta lógica, precisaria ser cotejada com outras lógicas – tanto de ordem cultural e política quanto de ordem econômica.

Mas o currículo não representa unicamente a perspectiva oficial do conhecimento, sobretudo no lado mais substantivo da sua politização, estando também associado a um processo de interpretação, pois, se compreendermos a cultura como sendo um sistema de significados, viável por atores situados num mesmo espaço e tempo, é razoável que se pense no desenvolvimento do currículo como uma atividade hermenêutica. (PACHECO, 2014, p. 34)

Em razão de seu caráter hermenêutico, podemos compreender a existência das variadas posições divergentes em torno do que conta como conhecimento escolar. A existência de tais divergências conduz determinados autores no campo dos estudos curriculares a descreverem uma perda do seu objeto principal (MOREIRA, 2012; YOUNG, 2016). Michael Young (2010, p. 178) sinaliza que, em termos acadêmicos, há uma “marginalização da questão do conhecimento”. Em suas palavras,

[...] sem uma teoria sobre que conhecimento é importante e qual o seu papel no currículo, os especialistas curriculares ficam com pouco mais do que um sentimento de inquietação sobre as consequências prováveis do vocacionalismo prematuro e uma relutância em parecerem elitistas por defenderem o currículo baseado em disciplinas – mas sem qualquer alternativa viável. (YOUNG, 2010, p. 178)

Os debates sobre a validade do conhecimento, dos critérios para a seleção dos saberes escolares ou mesmo das possibilidades de avaliação das políticas curriculares implementadas adquirem centralidade na literatura contemporânea. No contexto brasileiro, esse debate intensifica-se com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das possibilidades de definição de um currículo para todo o território nacional. Como as publicações brasileiras no campo dos estudos curriculares têm posicionado a definição e a implementação da BNCC? Que critérios são mobilizados para a análise crítica do desenvolvimento desse processo curricular? Como temos mobilizado, em nosso país, a avaliação das políticas curriculares?

Envolvidos por esse contexto teórico que examina a validade dos conhecimentos a serem ensinados, bem como as permanentes interrogações acerca da implementação de uma política curricular no Brasil, neste artigo assumimos um direcionamento investigativo para produção de uma reflexão pedagógica sobre o desenvolvimento da BNCC. Dessa forma, pretendemos delinear articulações entre elementos identificados no debate teórico decorrente da elaboração da BNCC e as premissas assumidas no texto introdutório desse documento, cujo processo de concepção se iniciou em setembro de 2015 e culminou na sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017.¹

Entendemos que as discussões em resposta aos movimentos de elaboração e legitimação da BNCC encaminhadas no campo acadêmico podem representar alertas importantes a serem considerados quando a proposta curricular em questão for avaliada. Da mesma forma, assume-se que a introdução do documento evidencia premissas sobre as quais tal proposta se assenta, o que também pode ser tomado como elemento para um processo de avaliação. Definiu-se como objetivo, portanto, desenvolver a busca por caminhos para uma avaliação de currículo.

Para isso, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente discute-se a ideia de avaliação de currículo, notadamente na dimensão que interessa na proposição ora desenvolvida. Em seguida, são encaminhadas reflexões acerca de premissas assumidas no texto da introdução desse documento, bem como em outros materiais disponibilizados pelo MEC para orientar a sua implementação nas redes e nas escolas e, na sequência, são destacados aspectos levantados na produção acadêmica que focalizou o processo de elaboração e

¹ Vale dizer que a referida homologação se restringiu aos textos referentes aos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental - o MEC optou por separar o segmento do ensino médio desse processo, marcando uma cisão no ensino básico já superada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entretanto, a introdução da BNCC, homologada em dezembro de 2017, não deverá sofrer alterações quando forem incluídas as definições curriculares para o ensino médio.

legitimação da BNCC. Nas considerações finais, pretendeu-se propor elementos que podem ser relevantes em um processo de avaliação de currículos voltado para a BNCC, bem como para futuras pesquisas que incidam sobre os processos desenvolvidos para sua implementação.

A AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS

A avaliação é uma tarefa típica do processo educacional, seja no âmbito da sala de aula, seja na perspectiva do desenvolvimento de políticas educacionais. No entanto, apesar de sua importância ser reconhecida no campo da educação, a avaliação constitui-se no interior de um conjunto significativo de controvérsias. De acordo com o educador francês Charles Hadji (1994, p. 29), “a operação de avaliação é fundamentalmente multidimensional e envolve um trabalho que se desdobra em múltiplos registros e em diferentes campos”. Em outras palavras, poderíamos considerar analiticamente a natureza plural da avaliação.

Na contemporaneidade, um dos desafios que perfazem a literatura pedagógica acerca da avaliação diz respeito a determinadas “armadilhas” derivadas da problemática objetivista. Pensar tais desafios implica no reconhecimento de que a avaliação “exprime a intenção de construir a ação em função de racionalidades que podem ser de ordem política, econômica, técnica ou científica” (HADJI, 1994, p. 47). A dimensão científica da avaliação, levada aos seus limites, pode conduzir ao advento de uma “medida-avaliação” no processo de regulação das políticas voltadas à escolarização (FREITAS, 2007). No contexto brasileiro, tal como sinaliza o estudo de Dirce Nei Freitas (2007, p. 60), “a culminância da emergência da avaliação como via de regulação educacional pode ser vista como um mecanismo voltado para a recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central”.

O campo de estudos da avaliação de currículos desenvolveu-se entre as décadas de 1960 e 1970, em resposta à ênfase assumida no campo mais amplo da avaliação sobre aquilo que se expressava como aprendizagem dos alunos, e não na análise dos programas educacionais. Estudos como os de Gérard Figari (1996) e de Arie Lewy (1979) adquiriram relevância na medida em que assumiam a tarefa de problematizar as possibilidades de avaliar o desenvolvimento e a implementação de currículos.

De acordo com Figari (1996), torna-se importante construir um referencial que nos possibilite dimensionar a qualidade dos currículos escolares. Ao focalizar a avaliação dos estabelecimentos de ensino, de uma forma geral, a preocupação do pesquisador francês centra-se na construção de uma “referencialização”

(ou de um método) que melhor compreenda os dispositivos educativos. Algumas questões orientam suas considerações sobre as referências para a avaliação:

[...] qual o currículo que é necessário considerar para responder a determinada necessidade de formação e como se deve construí-lo? Que efeitos produz um determinado sistema de formação sobre os comportamentos e as competências dos formandos? (FIGARI, 1996, p. 29)

Examinar os estabelecimentos de ensino, sob essa perspectiva, implicaria evidenciar a construção dos “dispositivos educativos”.

Tais dispositivos, conforme a proposição de Figari (1996), poderiam ser avaliados em estruturas de longo prazo ou em suas atividades circunstanciais. Porém, é importante considerar que o dispositivo educativo abrange “as finalidades da aprendizagem ou de produção de resultados” (FIGARI, 1996, p. 31). Em outras palavras, seu foco estaria em avaliar a dimensão educativa das escolas. “Trata-se, pois, de apreender construções elaboradas em torno dos conteúdos (currículos, ciclos de formação), de competências (entrega de qualificações) e de tarefas (perfis profissionais)” (FIGARI, 1996, p. 60).

Para a avaliação dos estabelecimentos de ensino, de forma geral, e para as avaliações curriculares, de modo específico, o pesquisador francês dirige seu foco para a construção de um quadro de referencialização:

Correndo o risco de abusar da derivação, o emprego da “referencialização” permite designar e valorizar o próprio processo e designar que não se trata nem de um objeto preexistente, em relação ao qual os elementos do projeto educativo apenas teriam de se situar, nem de um catálogo da Lei ou da Norma que fixaria as finalidades impostas ou um ideal a atingir. Pelo contrário, com o emprego deste termo, trata-se de invocar o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes (quer dizer, ao mesmo tempo universais e particulares) que possam explicar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo. (FIGARI, 1996, p. 52)

Em linhas gerais, a referencialização constitui, assim, uma prática investigativa. Compreender os modos de regulação e de implementação das políticas educacionais, por exemplo, tornar-se tarefa indispensável. Em termos curriculares, sugere-se a formulação de hipóteses amplas sobre a formação geral dos indivíduos, a busca do sucesso escolar, as maneiras de avaliar ou mesmo as exigências advindas da sociedade ou da economia. Em outro texto, Figari (1993) descreve como as avaliações de políticas curriculares, desde o final da década de 1980, foram deslocadas para a construção de indicadores.

Tratando desse tema, em uma perspectiva mais operacional, Lewy (1979) destaca que, desde os anos 1950, os programas educacionais vinham sendo alvo de críticas no que se refere ao conteúdo do ensino e à forma de instrução que assumiam. Tais críticas ressaltavam a incoerência entre o que apontavam as pesquisas educacionais e os materiais didáticos desenvolvidos para uso por professores e alunos. O exemplo apresentado na citação a seguir explicita isso no que se refere aos livros-texto:

Embora os pontos de vista contemporâneos da educação enfatizem termos como “investigação”, “descoberta”, “resolução de problemas”, “funções mentais superiores”, “síntese” e “criatividade”, os livros-texto fornecem pouca ou nenhuma oportunidade aos alunos de se ocuparem, com atividades desse tipo. (LEWY, 1979, p. 3-4)

Para o autor, em muitos países, como reação ao que se apontava como fragilidades dos programas educacionais, foram criados “centros nacionais de currículo, que assumiram a responsabilidade de atualizar o currículo inteiro para todo o sistema educacional” (LEWY, 1979, p. 4). Diante da criação desses centros nacionais, aumentou a demanda por avaliação dos programas educacionais neles produzidos – demanda oriunda do público em geral e, especialmente, das agências financiadoras desses programas. Essas avaliações deveriam incidir sobre aspectos relacionados

[...] à relevância do novo programa para as necessidades da sociedade e do aluno, à significância e validade científica dos novos materiais de estudo, à capacidade do programa de eliciar certos comportamentos dos professores e dos alunos e aos resultados reais obtidos

pela utilização de determinado conjunto de materiais instrucionais. (LEWY, 1979, p. 4)

É possível reconhecer que nesse processo de criação do campo da avaliação de currículos adotou-se uma concepção de currículo que contempla produtos criados em diferentes dimensões do processo curricular: por exemplo, os documentos ou as propostas curriculares e os materiais produzidos para traduzir esses documentos a fim de guiar sua implementação nas escolas e nas salas de aula – como os guias curriculares e os livros didáticos. Ademais, com essa concepção ampla de currículo, não se pode esperar que “um único método ou procedimento para a avaliação da variedade de currículos” dê conta do desafio (LEWY, 1979, p. 6).

Para o que se pretende neste artigo, optou-se por focalizar a abordagem de avaliação de currículos que toma a avaliação como “sendo o exame de uma determinada programação”, como ressalta Lewy (1979, p. 12). A esse respeito, Scriven (1967² *apud* LEWY, 1979) menciona a distinção entre uma avaliação formativa e uma avaliação somativa. A primeira é a que ora nos interessa e sobre ela Lewy (1979, p. 12) sublinha que

[...] os resultados da avaliação fornecem informações aos elaboradores do programa e os capacitam a corrigir falhas detectadas. Os resultados da avaliação podem contribuir para a modificação ou formação do programa e daí a noção de avaliação *formativa*. (grifo nosso)

Ao delinear os problemas que a avaliação de currículos deve tratar, Lewy (1979, p. 15) destaca que eles “vão variar de acordo com a etapa do desenvolvimento e utilização do programa”. Essas etapas são assim definidas pelo autor: “(a) etapa de desenvolvimento do programa; (b) avaliação de componentes do programa; (c) critérios; (d) tipos de dados; (e) o método de sistematizar dados; (f) papel”. Para a presente discussão, foi escolhida a primeira etapa, de desenvolvimento do programa. Em sua percepção,

2 SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W. (org.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

[...] o desenvolvimento de um projeto de currículo é um processo que requer um tempo relativamente longo. [...] mesmo sob as condições mais favoráveis, o tempo requerido é sempre expresso em termos não de dias ou semanas, mas sim de meses ou anos. (LEWY, 1979, p. 15)

O autor reconhece ainda seis etapas do processo de desenvolvimento do currículo: **determinação dos objetivos gerais, planejamento, testagem preliminar, testagem no campo, implementação e controle de qualidade.** Dessas etapas, destacamos a primeira delas para a análise desenvolvida neste texto. Assim, a forma pela qual o autor trata da determinação dos objetivos gerais é muito interessante:

Um programa educacional não opera no vácuo. É afetado pelos valores, tendências e forças existentes na sociedade referida. Os padrões organizacionais e educacionais existentes nas escolas, mais a natureza dos programas educacionais oferecidos por outras agências sociais, influenciarão os programas desenvolvidos para matérias escolares específicas. (LEWY, 1979, p. 17)

O que o autor enfatiza aqui são as muitas pressões que recaem sobre o processo de escolha dos objetivos gerais que nortearão a proposta, de modo a configurar determinado equilíbrio que se evidencia no documento final. Ele prossegue, ressaltando que as decisões sobre os objetivos principais do sistema educacional, entre outras referentes à estrutura organizacional da escola, por exemplo, geralmente são tomadas no nível das “altas autoridades governamentais”, ficando os centros de currículo responsáveis por desenvolver um programa que “se adapte a essas especificações preliminares” (p. 17). Daí decorre que:

Como resultado dessa situação, raramente se encontram atividades de avaliação relacionadas a este tipo de decisão. Isto não significa, entretanto, que não haja necessidade de trabalho de avaliação nesta etapa. [...] Em geral, os centros de currículo assumem a responsabilidade pela avaliação apenas na etapa que se segue à determinação dos objetivos gerais da educação. O papel do especialista em avaliação nesta etapa é chamar

a atenção dos que tomam decisões para a necessidade de estudar vários aspectos das tendências sociais e decidirem com base nos resultados encontrados por esses estudos. (LEWY, 1979, p. 15)

Longe de buscar assumir o papel de especialistas em avaliação de currículos, nem de construir uma referencialização (FIGARI, 1996), pretendemos focalizar essa etapa de determinação dos objetivos educacionais no processo de elaboração e legitimação da BNCC, tendo em vista que o próprio documento sublinha que as definições curriculares, por força da lei, serão desenvolvidas nos sistemas educacionais e nas escolas. Desta forma, acreditamos que uma avaliação da BNCC que se pautar em reflexões acerca das escolhas expressas na introdução desse documento e nos alertas trazidos pelo debate acadêmico pode apontar para uma avaliação formativa que permita revisões e adequações compatíveis com a busca pela escola pública de qualidade para todos(as) os(as) crianças e jovens brasileiros. Consideramos que decorreriam daí questões que potencialmente sustentariam as equipes das secretarias de educação e das escolas na construção de suas propostas curriculares, agora obrigatoriamente referenciadas pela BNCC.

A APOSTA CONTIDA NA BNCC: CENTRALIDADE DAS APRENDIZAGENS

Uma análise do processo de implementação da BNCC para os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental – que oficialmente se iniciou após a homologação do documento, em dezembro de 2017 – pode se basear naquilo que nela se assume como princípios, finalidades ou metas. Esses aspectos compõem uma promessa firmada no âmbito de uma política educacional mais ampla, como destaca Kramer (1997, p. 20):

[...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc.

Uma vez que essa nova proposta constitui “uma aposta porque, [...] contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura” (KRAMER, 1997, p. 21), considera-se que a sua caracterização é central para acompanhar o que poderá resultar das transformações que as “referências comuns para todos os sistemas de ensino”³ sofrerão nas distintas dimensões do processo curricular. Mais uma vez Sacristán (2011, p. 8-9) contribui para o que se pretende enfatizar neste artigo, quando salienta que

[...] em muitas ocasiões o que nos inquieta nesse movimento [de mudanças ligadas à gestão e ao controle do currículo] é não tanto o texto que origina as propostas, mas a doutrina que gera os apóstolos dessa causa e o impacto que os desdobramentos dos textos originais produzem. São os divulgadores das propostas os que geram o desenvolvimento de expectativas irrealizáveis; esses que se tornaram técnicos necessários para desenvolver algo que eles, somente eles, parecem entender, porque são os inventores. São os que legitimam as políticas que, carentes de conteúdos, preenchem esse vazio com tecnicismo.

Nesse sentido, o reconhecimento da concepção de qualidade da educação assumida no documento se soma neste artigo ao panorama das críticas apresentado no item anterior, como um fator que pode orientar a avaliação do desenvolvimento dessa política curricular. Na introdução da BNCC – bem como em diversos textos utilizados para a divulgação do documento em sítios eletrônicos, rádio e televisão –, identifica-se a vinculação estreita entre a qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes – com aquilo que eles e elas devem aprender na escola. Afirma-se inicialmente que a BNCC

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

3 Forma de apresentação da BNCC no panfleto produzido pelo MEC e distribuído às redes de ensino por ocasião do “Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”, denominado “Para saber mais sobre a Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso)

Ainda nesse sentido, destaca-se no documento que:

[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam *um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes*, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso)

Nessa lógica, é de se supor que as aprendizagens consideradas essenciais deverão ser aferidas em avaliações externas para que se possa estimar se a qualidade da educação foi atingida, numa perspectiva sintonizada com o que Santos (2013) define como elemento de uma “cultura da avaliação”. E isso implica escolher aspectos observáveis das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, passíveis de focalização pelos procedimentos de avaliação, deixando de fora boa parte do que os alunos constroem a partir das experiências que vivem nas escolas – aspecto que pode se desdobrar em movimentos que resultem na restrição do currículo. Por outro lado, nessa perspectiva, o impacto sobre o trabalho das escolas e dos professores também se expressa:

A ideia de realizar um bom trabalho, dentro daquilo que é considerado uma boa prática, de acordo com o julgamento profissional, é substituída pela busca de resultados mensuráveis. (SANTOS, 2013, p. 232)

A promessa em torno da capacidade da BNCC de incrementar a qualidade da educação também pode ser identificada no conjunto de materiais produzidos pelo MEC por ocasião do “Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”,⁴ ocorrido no dia 6 de março de 2018. Sobre isso, em um desses materiais, o panfleto “Para saber mais sobre a Base Nacional Comum Curricular”, se afirma que “ao determinar com clareza o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC poderá ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil”.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Assim, entende-se que a BNCC estabelece o que os estudantes devem aprender e que tal definição é parte fundamental da construção de garantia de patamares comuns de aprendizagem, por meio da melhora do ensino. Na sequência, aponta-se que os outros fatores envolvidos no trabalho escolar são dirigidos aos sistemas, redes e escolas, sobre os quais deverão recair a responsabilidade sobre os eventuais insucessos que extrapolem o âmbito do ensino, portanto.

Vale lembrar que a qualidade da educação é condicionada por aquilo que se espera socialmente da escola – e essa definição varia no tempo e no espaço. Ou seja, parte-se do que é definido como função social da escola num dado contexto e a qualidade se expressa na consecução dessa função junto a todos os estudantes. Ademais, é de se esperar que tal definição encontre suas raízes em outros documentos mais abrangentes do que a BNCC, em relação aos quais ela deve guardar coerência.

Explorando a ideia de qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) marcam posição em torno de uma concepção que a define

[...] com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Fazendo referência a estudo anterior (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007⁵ *apud* DOURADO; OLIVEIRA, 2009), no qual foi desenvolvido um levantamento da produção sobre o tema, os autores fazem um apontamento muito importante e que se distancia da concepção defendida na BNCC, que parece restringir a qualidade da educação às aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou

5 DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205)

Em outra perspectiva, que focaliza o currículo em sua dimensão processual, as ideias de Sacristán (2000) também permitem questionar essa leitura restritiva da qualidade da educação como sinônimo das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos – e expressas nos resultados de avaliações –, a despeito dos muitos outros fatores que marcam o desenvolvimento curricular:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que nele se operam. *Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.* (SACRISTÁN, 2000, p 101, grifo nosso)

Essa preocupação tão evidente com os resultados das avaliações externas não é uma novidade no Brasil e se expressa na BNCC, na articulação direta que opera entre as aprendizagens e a qualidade da educação e do ensino. Barretto (2013, p. 111) reforça essa ideia ao afirmar que

[...] a mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais.

Oliveira (2014, p. 237) também já reconhecia a força dessa lógica, ao ressaltar que

Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera

menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação.

Parece adequado, portanto, a fim de lidar com uma concepção mais ampla de qualidade da educação, que se busque verificar no processo de implementação da BNCC:

1. Se a opção por definir as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes – e a forma pela qual essa definição se expressou na BNCC, em torno de habilidades e conteúdos de ensino – de fato contribui para explicitar os conhecimentos essenciais que serão ensinados pelos professores a fim de se garantir uma educação escolar de qualidade.
2. No caso de não haver tal clareza sobre os conhecimentos a serem ensinados, em quais dimensões do currículo – e pela ação de quais agentes – essas escolhas serão realizadas.
3. As possíveis consequências dessas escolhas sobre a formação escolar decorrente dessa reforma curricular.
4. Quais outras políticas voltadas à garantia do desenvolvimento do currículo – ligadas à valorização e às condições para o trabalho docente e à estrutura das escolas, entre outras –, para além da definição de um conjunto de “aprendizagens essenciais”, serão mobilizadas.

Outra escolha presente na BNCC consiste na organização do currículo por competências – o que pode ser tomado também como uma aposta assumida no documento. Afirma-se, assim, que as competências “designam aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 12). Mais detalhadamente, o texto salienta sua aposta:

Por meio da *indicação clara* do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do

trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos)

Também essa escolha não constitui uma novidade no cenário educacional brasileiro. Sampaio (2013, p. 84), em texto que analisa propostas curriculares produzidas no contexto de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazia indicação semelhante ao excerto da BNCC apresentado a seguir:

[...] um ponto de destaque das orientações norteadoras é o que se refere à concepção de conhecimento – não mais restrito aos conteúdos das disciplinas, mas relacionado a conceitos, procedimentos e atitudes; não mais considerado com centralidade, mas como instrumento, ou meio para resolver problemas, enfrentar situações, tomar decisões, enfim, para a aquisição de competências e habilidades, compreendidas como base para a formação dos jovens. Nesse sentido instrumental, *conceitos, procedimentos e atitudes são focalizados e selecionados na organização das disciplinas à luz de habilidades e competências associadas ao desenvolvimento do ensino desses componentes.* (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos)

Entretanto, embora a noção de competência já esteja incorporada às políticas educacionais há algum tempo, não são poucos os alertas em torno da sua fragilidade. Barretto (2012, p. 146), por exemplo, afirma que as críticas à noção se ligam principalmente ao seu atrelamento a uma lógica que remete ao “caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial”.

Sobre essa noção e seus desdobramentos no campo educacional, Sacristán (2011, p. 7) entende que a opção pelo modelo de competências está relacionada à “facilidade com que se põem em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma”. Nesse sentido, o autor ainda afirma o caráter político das escolhas no campo da educação e questiona de forma veemente as que se ligam às competências.

A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades. A que mundo nos leva essa forma de *educar por competências*? (SACRISTÁN, 2011, p. 8, grifo nosso)

Crahay (2006) também discute a noção de competência e seu potencial para embasar medidas educacionais. Nesse sentido ele indica que:

De maneira geral, a noção de competência remete a um agir em situação, o que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. [...] esta noção [de cognição em ação] traduz claramente uma perspectiva utilitarista, cara ao mundo anglo-saxão: a cognição é subordinada à ação, ela mesma norteadas por um problema a resolver. (CRAHAY, 2006, p. 98)

Em outras palavras, ser competente, nessa perspectiva, se refere a algo que é da ordem do “saber mobilizar” – aspecto salientado na introdução da BNCC – e não aos recursos a mobilizar. Porém, para o autor, mesmo enfatizando de forma tão efusiva as potencialidades do conceito de competência – que supostamente daria conta de enfrentar o problema da falta de interesse dos estudantes pela escola e seus saberes, já que se voltaria para a relação mais direta com as necessidades oriundas do seu dia a dia –, os adeptos dessa lógica renunciam ao enfrentamento do problema de como fazer o inventário de recursos cognitivos necessários para a formação dos sujeitos e focalizam sua atenção em outro problema: o processo de avaliação do “saber mobilizar”. Saber mobilizar, nesse sentido, é entendido como a capacidade de se adaptar a situações novas, de onde Crahay (2006, p. 99) conclui que “a lógica das competências veicula uma idolatria da flexibilidade”.

Com base nessas reflexões sobre as competências, pode-se pensar em outro aspecto a ser avaliado no processo de implementação da BNCC: mesmo que esse documento prometa que a organização do currículo por competências conferirá clareza – aos elaboradores de propostas curriculares, aos

agentes do mercado editorial, aos sujeitos das escolas – acerca da seleção cultural a ser objeto de estudo, estará suficientemente evidente para esses sujeitos quais os conteúdos do ensino que deverão ser mobilizados no processo de escolarização? O que uma possível fragilidade nesse aspecto pode acarretar em termos da qualidade da formação escolar?

A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A BNCC: BREVE SISTEMATIZAÇÃO

Quando examinamos atentamente a produção científica publicada no Brasil acerca da concepção e implementação da BNCC, com maior ou menor intensidade, predominam textos de reação política à construção desse dispositivo de direcionamento curricular. Todavia, os tipos de críticas elaboradas podem ser reunidos em três frentes: a) debate epistemológico acerca do conhecimento e da recusa à busca de um currículo nacional; b) crítica política dos direcionamentos neoliberais e neoconservadores orientadores da BNCC; c) efeitos das definições constantes da Base sobre as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores. Ao produzirmos este exercício analítico, nossa intenção encontra-se na necessidade de produzirmos critérios orientadores para a avaliação dos objetivos e do desenvolvimento das políticas curriculares. Neste momento, revisaremos cada uma dessas frentes, posicionando-as enquanto tendências para a compreensão das políticas de currículo.

No que tange ao debate epistemológico acerca do conhecimento e aos alertas acerca dos prejuízos atrelados ao estabelecimento de um currículo nacional, destaca-se um conjunto representativo de estudos. Para iniciar, vale apontar o estudo de Alves (2014), que procura, entre outros objetivos, reconstruir historicamente o movimento de construção de uma base nacional para a educação brasileira, a partir dos anos de 1980. Reompondo esse processo, a autora problematiza a afirmativa, em voga atualmente, de que “tudo se resolverá com a criação de uma BNC (Base Nacional Curricular) para a educação básica” (ALVES, 2014, p. 1474). Ao buscar indicativos no Plano Nacional de Educação, constituídos por meio do consenso entre atores públicos e privados, Alves (2014, p. 1478) ressalta a impossibilidade de uma base nacional, à medida que “os currículos – no plural – são formados por aquilo que os docentes e discentes *fazem pensam* nas salas de aula de cada escola brasileira”.

Outro estudo que discute essa questão remete-se às novas formas de sociabilidade emergentes no contexto atual, que produzem sentidos educacionais. Macedo (2014), ao retomar o processo político atinente às decisões curriculares das últimas duas décadas, aponta a crescente demanda por centralização e a

defesa do ensino de conhecimentos relevantes como fatores utilizados pra legitimar esse processo. Em seu prisma, no decorrer da última década, “uma das articulações políticas em curso cria uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão” (MACEDO, 2014, p. 1535). Em decorrência dessas articulações, hegemônica-se determinado sentido de qualidade da educação.

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas, se apresenta como capaz de garantir, entre outros, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças (MOREIRA, 2010). Para tanto, ela significa a qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada. (MACEDO, 2014, p. 1537)

Cunha, amparada em uma leitura pós-estrutural, problematiza a elaboração política da BNCC como “uma unidade curricular essencial”. Em sua argumentação, explicita que “exclusões de diferentes sentidos de educação e de currículo vêm erigindo a ideia de base comum nacional como crença de superação do que seria uma anomia curricular no Brasil” (CUNHA, 2015, p. 576). A autora defende que a BNCC é uma tentativa de fixar os sentidos de educação e de currículo e, ao mesmo tempo, produzir articulações entre interesses de variados grupos sociais e políticos. Mais que criticar a impossibilidade de uma “unidade curricular essencial”, Cunha alerta para uma tendência a reduzir a educação ao ensino.

Nesse exercício de revisão teórica, a segunda tendência descrita remete à crítica política dos pressupostos neoliberais e neoconservadores que orientam a implementação da BNCC em nosso país. Vieira e Feijó (2018), a partir de uma crítica epistemológica, consideram que o engendramento da base curricular brasileira encaminha a compreensão do conhecimento como uma *commodity*. A principal questão elencada pelos autores diz respeito às competências como “centro do processo educacional”, na medida em que essa noção se articula com demandas advindas do campo econômico e tende a um empobrecimento do currículo.

A proposta de uma base nacional comum curricular, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional. (VIEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 43)

Direcionando sua crítica para a reforma do ensino médio, Ferreti e Silva (2017, p. 397) analisam que a BNCC tem sido mobilizada para “viabilizar a hegemonia da reforma”, visto que se articula com o aumento do interesse do empresariado pelas questões educacionais. O engendramento de lógicas neoliberais, no interior das políticas educacionais, materializa-se no envolvimento de novos atores na composição da ação do Estado e, mais que isso,

[...] fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400)

Encontramos outra nuance dessa tendência analítica em Macedo (2017), ao examinar as demandas neoconservadoras do movimento Escola Sem Partido e a defesa de uma base curricular para o Brasil. De acordo com a autora, a inserção dessas demandas no campo curricular de nosso país “desloca ainda mais o jogo político no sentido de controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita esta exclusão” (MACEDO, 2017, p. 509-510). As demandas do referido movimento conservador assentam-se em determinadas concepções, quais sejam: transferência da responsabilidade educacional para as famílias, contrariedade à visão ideológica da esquerda, oposição à diversidade cultural e à presença do que denominam de ideologia de gênero⁶ nos currículos. Tais concepções, em ação articulada, de acordo com Macedo (2017), ajustam-se a uma normatividade neoliberal.

6 A ideia de ideologia de gênero opõe-se à concepção de gênero como construção social. Nessa perspectiva, os discursos e as ações que pretendam desvelar o caráter de construção social dos gêneros estariam fomentando as escolhas de crianças e jovens para definirem seu gênero de uma forma considerada “antinatural”.

A terceira tendência que analisaremos, nesse breve exercício de revisão da literatura brasileira, refere-se aos efeitos curriculares da BNCC para as práticas pedagógicas e para a formação de professores. Frangella e Dias (2018) examinam os sentidos de docência que perfazem a constituição da BNCC, visando a discutir as significações produzidas acerca da atuação e da formação dos professores. Em sua perspectiva, a preocupação com a docência deriva-se da centralidade atribuída à qualidade da educação e aos seus possíveis sentidos para a prática pedagógica, sobretudo, por meio da responsabilização dos professores.

Na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização. A produção dos discursos sobre a formação docente, mesmo pretendendo controlar todos os sentidos e fixando o que deve ser e fazer o docente, está marcado pelas continuidades e descontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente. (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 14)

De outra perspectiva, Maciel *et al.* (2017) procuraram diagnosticar como os professores mato-grossenses das cidades de Cuiabá e Campo Verde participaram da construção da BNCC e como têm recebido sua implementação no contexto das escolas. Entre variadas conclusões importantes, poderíamos destacar que os professores sinalizam que a BNCC não considerou a realidade das escolas públicas do país, que não houve participação ativa desses profissionais na construção da proposta e que o documento parece ajustar-se mais efetivamente à elaboração de sistemas de avaliação. Em linhas gerais, nas palavras dos autores, a base apresenta grande relevância, visto que

[...] um documento do porte da BNCC deve, sem dúvida, ter como objetivo desafiador propiciar melhorias no desenvolvimento da responsabilidade das escolas e do consequente desempenho acadêmico dos estudantes. (MACIEL *et al.*, 2017, p. 669)

A partir desse exercício de sistematização da publicação científica brasileira sobre a implementação da BNCC, podemos constatar a predominância de três tendências analíticas que, em tese, poderiam ser mobilizadas para a análise e avaliação das políticas curriculares, quais sejam: os debates acerca do conhecimento e da impossibilidade de uma base nacional; a crítica aos direcionamentos políticos e ao próprio processo de construção do documento; e seus efeitos curriculares para as práticas escolares e a formação de professores. Tais alertas da produção acadêmica podem ser tomados como focos para análises a serem desenvolvidas a partir das ações e estratégias que vêm sendo mobilizadas para garantir a implementação da BNCC nos sistemas escolares, bem como seus desdobramentos para a produção de materiais didáticos, o currículo das licenciaturas e a oferta de formação continuada para os professores do ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das promessas reunidas na BNCC e em materiais produzidos para a sua implementação e da análise da produção acadêmica sobre o documento, destacam-se a seguir aspectos organizados em torno de seis perguntas que podem vir a orientar uma avaliação de currículo. São questões amplas que também se mostram potentes para a produção de pesquisas a serem desenvolvidas ao longo de alguns anos. Considera-se que o conjunto de dados levantados em pesquisas dessa natureza certamente representará contribuição importante para avaliar a política curricular focalizada neste artigo.

1. Qual o grau de autonomia garantido às escolas e aos seus agentes no processo conduzido pelo MEC para a implementação da BNCC?

Reconhece-se no texto da BNCC e em diversos materiais a ela vinculados uma preocupação em afirmar que “a Base não é currículo”. Mas também é evidente na produção acadêmica a preocupação com o excessivo controle em torno desse processo de implementação, especialmente por seu vínculo com os resultados dos estudantes nas grandes avaliações. Sendo assim, esse é um relevante aspecto a ser objeto de acompanhamento e pesquisa com vistas a identificar se e como as secretarias e escolas serão apoiadas na realização de escolhas a partir das orientações constantes desse documento, escolhas compatíveis com suas realidades locais e com aquilo que já vinham desenvolvendo – o que se expressa, por exemplo, nas propostas curriculares e nos projetos político-pedagógicos até então produzidos.

2. Qual o sentido de qualidade da educação que será reforçado no processo de implementação da BNCC?

Esse aspecto diz respeito ao que se escolherá, no processo de implementação da BNCC, como indicadores para avaliar o seu impacto sobre a qualidade da educação. Diante da própria escolha por definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento cuja consecução se expressará em processos de avaliação, resta a preocupação com o foco restrito ao produto final da escolarização, descuidando-se do processo complexo no qual ela se desenvolve – e de todas as condições que devem ser garantidas para que se cumpra a meta formativa ora assumida. Assim, importaria identificar se e quais outros indicadores serão desenvolvidos para estimar o quanto a BNCC realmente poderá incrementar a qualidade da educação. Igualmente importante será verificar se e como esses outros indicadores resultarão em políticas complementares dirigidas às redes e às escolas na direção de uma escola pública de qualidade para todos e todas.

3. São previstos e garantidos momentos de reflexão sobre a seleção cultural que se legitima na BNCC? Qual o espaço reservado ao debate amplo sobre essa seleção cultural, inclusive com a participação dos movimentos sociais, das associações científicas, das famílias e dos professores?

Uma vez finalizada a BNCC e iniciado o processo de implementação, importa reconhecer os fóruns nos quais se manterá vivo o debate sobre o que deve ser objeto de estudo nas escolas, assim como é da maior relevância identificar o teor das críticas à seleção cultural expressa na BNCC. Essas informações, ao mesmo tempo que reforçam a ideia de que o currículo não pode ser assumido como algo estático, inquestionável, permitem identificar os grupos que não se veem representados nessa seleção de conhecimentos, seus argumentos em torno da relevância de outros saberes e o espaço conferido – ou não – pelo poder público para que essas diferentes posições sejam confrontadas de tempos em tempos.

4. Como a organização do currículo por competências e habilidades será traduzida em materiais didáticos e em propostas curriculares de secretarias estaduais e municipais? Tal forma de organização confere clareza sobre os conteúdos do ensino que seriam essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades e competências?

Esse é um aspecto que pode gerar uma série de pesquisas nos diferentes campos do conhecimento. Ele se refere às transformações que serão operadas no processo de “tradução” da BNCC para a produção de materiais que serão usados por

professores e alunos nas escolas. Trata-se de analisar seleções culturais operadas sobre um primeiro conjunto de escolhas, presente na BNCC. Importa reconhecer as ênfases assumidas nesses processos de “tradução”, no que se refere aos conceitos, procedimentos e valores associados a cada componente curricular, bem como os interesses envolvidos nesse processo de produção de materiais didáticos, para além das disputas epistemológicas. Também constitui elemento importante reconhecer se, para os agentes envolvidos nesse processo de “tradução” e para os professores nas escolas, a forma de organização da BNCC – por competências e habilidades – se mostra suficientemente evidente sobre o que tem centralidade em cada disciplina para possibilitar que os estudantes tenham novas oportunidades de compreensão da complexa prática social na qual estão inseridos.

5. Qual o espaço ocupado pelo terceiro setor na implementação da BNCC conduzida pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação? Como se desenvolve (ou não) o diálogo com outros atores (da universidade, das comunidades, das secretarias, etc.) nesses processos? Que tipo de intervenções são feitas – ostensivamente ou não – com o objetivo de controlar o conteúdo do ensino e a forma de abordagem escolhida pelos professores?

A presença de variados grupos políticos e econômicos na implementação das políticas curriculares brasileiras tem sido uma questão recorrente nas últimas décadas. As disputas por espaço na produção de materiais didáticos, na promoção de modelos de avaliação e de formação inicial e continuada de professores são dimensões a serem consideradas. Seria conveniente ponderar acerca das possibilidades de construção de uma política aberta para os diferentes setores, mas que preserve a natureza pública da escola, a consecução de sua função social e a ênfase em um diálogo mais sistemático com as comunidades escolares.

6. Quais medidas voltadas à formação dos professores e às condições para o desenvolvimento do seu trabalho são atreladas à implementação da BNCC? O que se enfatiza nessas medidas: a orientação para a reprodução mecânica das determinações ou a constituição de fundamentos para realizar escolhas atinentes à realidade na qual atuam?

Poderíamos interrogar se e como a construção dos currículos escolares, nos contextos local e regional, estará articulada aos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como de que forma a autonomia profissional dos sujeitos envolvidos nas ações formativas nesses âmbitos será

respeitada e valorizada nesse processo. Como afirmado anteriormente, valeria a pena considerar em que medida serão reconstruídos critérios para a seleção dos conhecimentos escolares que ultrapassem a lógica utilitarista predominante atualmente e que, com maior ou menor ênfase, reposicionem a questão dos conhecimentos no plano da controvérsia (SACRISTÁN, 2017). O mesmo vale para as escolhas em torno dos currículos dos cursos de licenciatura, igualmente forçados a essa lógica, que se expressa em uma tendência à sobrevalorização da formação “prática” em detrimento de uma base teórica consistente. Ao mesmo tempo, poderíamos considerar os modos pelos quais os professores serão estimulados a reinventar sua ação didática visando à construção de outras formas democráticas e assentadas na defesa do público.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, L. C. L.; FAVACHO, A. (org.) *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CVR, 2012. p. 135-149.
- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 101-117.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2017.
- CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Révue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 154, p. 97-110, jan./mar. 2006.
- CUNHA, Érika Virgílio. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FIGARI, Gérard. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 139-154.
- FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora, 1996.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./mar. 2018

FREITAS, Dirce Nei. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

LEWY, Arie. A natureza da avaliação de currículo. In: LEWY, A. (org.). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: E.P.U/Edusp, 1979. p. 3-36.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACIEL, Cilene Maria Antunes; NASCIMENTO, Gilvania Conceição; FERNANDES, Cleonice Terezinha; KFOURI, Samira Faiez. Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 657-673, maio/ago. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, dez. 2014.

PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. (org.). *Educar por competências*. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. La substantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 2017. p. 17-26.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA, Fabiany C. T. ; PEREIRA, Marcus V. M. (org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 69-97.

SANTOS, Lucíola, L. C. P. A avaliação em debate. In: BAUER, A., GATTI, B. A. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

VIEIRA, Jarbas; FEIJÓ, José. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018.

YOUNG, Michael. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

Recebido em: 25 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 03 DEZEMBRO 2018



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5860>

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: LÓGICAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL¹

JOANA SOUSA^I

JOSÉ A. PACHECO^{II}

RESUMO

Em tempos de políticas educativas pautadas pela accountability, o aumento de sistemas de avaliação institucional é um aspeto marcante dos sistemas educativos. Neste artigo apresentam-se os resultados de uma investigação realizada em Portugal, baseada nas perceções dos atores educativos em resposta ao problema: que impacto e efeitos produz a Avaliação Externa das Escolas (AEE), considerando a melhoria da escola, o envolvimento da comunidade e a implementação de políticas de accountability. Apesar do posicionamento crítico dos atores educativos face à AEE, os resultados indiciam a aceitação do quadro de referência do modelo, provocando os efeitos de legitimação e procedimentais que promovem a ossificação de práticas curriculares e pedagógicas, destacando-se a importância da ênfase numa avaliação institucional formativa.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EXTERNA • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • ACCOUNTABILITY • PORTUGAL.

¹ Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd), projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, por intermédio de fundos nacionais da Fundação para Ciência e Tecnologia/Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Portugal (FCT/MCTES-PT).

^I Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-6911-7413>; jsousa@ie.uminho.pt

^{II} Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-4623-6898>; jpacheco@ie.uminho.pt

EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS ESCUELAS: LÓGICAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

RESUMEN

En épocas de políticas educativas guiadas por la accountability, el aumento de sistemas de evaluación institucional es un aspecto significativo de los sistemas educativos. En este artículo presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo en Portugal, basada en las percepciones de los actores educativos como respuesta al problema: ¿qué impacto y efectos produce la Evaluación Externa de Escuelas (AEE), considerando la mejora escolar, la implicación de la comunidad e la implementación de políticas de accountability? A pesar del posicionamiento crítico de los actores educativos en relación a la AEE, los resultados indican la aceptación del marco de referencia del modelo, provocando los efectos de legitimación y procedimentales que promueven la osificación de prácticas curriculares y pedagógicas, destacando la importancia del énfasis en la evaluación institucional formativa.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EXTERNA • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • ACCOUNTABILITY • PORTUGAL.

EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS: POLICY RATIONALE OF INSTITUTIONAL EVALUATION

ABSTRACT

In times of educational policies guided by accountability, the increase of institutional evaluation systems is a striking aspect of the educational systems. This article presents the results of a study conducted in Portugal, based on the perceptions of educational actors in response to the problem: What impact and effects do the External Evaluation of Schools (AEE) produce, regarding school improvement, community involvement and implementation of accountability policies?. Despite the critical positioning of the educational actors concerning the AEE, results indicate acceptance of the framework model triggering the legitimation and the procedural effects that promote the ossification of curricular and pedagogical practices, highlighting the importance of the emphasis on formative institutional evaluation.

KEYWORDS EXTERNAL EVALUATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • ACCOUNTABILITY • PORTUGAL.

INTRODUÇÃO

Na análise crítica das atuais trajetórias dos sistemas educativos, há aspectos que obrigatoriamente têm de ser citados, caso do global e local, unidos pela avaliação, sobretudo nas suas formas quer de prestação de contas e responsabilização, quer de standardização e uniformização. No campo da avaliação, um sistema educativo tem várias facetas, com predomínio para a avaliação das aprendizagens, não podendo ser ignorada a avaliação institucional, que se tem movido internacionalmente em torno da noção de garantia da qualidade. É sobre o tema da avaliação institucional que este texto versa, analisando-se as políticas que a legitimam e focando-se, por meio de uma pesquisa realizada em Portugal, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT-PTDC/CPE-CED/116674/2010), sobre as escolas do ensino não superior² (ou seja, do ensino fundamental e do ensino médio) e

2 Neste texto, referimo-nos às escolas no sentido de escolas públicas, ou seja, Agrupamentos de Escolas e/ou Escolas Não Agrupadas, dado que em Portugal foram constituídas unidades administrativas por agregação de escolas que estão geograficamente perto e acessíveis umas das outras. Essa situação deveu-se à necessidade de reordenamento da rede educativa pública no âmbito do regime de autonomia, gestão e administração das escolas, preconizado pelo Decreto-Lei n. 75, de 22 de abril de 2008 (PORTUGAL, 2008).

o modelo de Avaliação Externa das Escolas (AEE)³, em busca da identificação de impacto e efeitos.

O estudo parte de três objetivos e está centrado na seguinte questão: que impacto e efeitos produz a AEE, considerando a melhoria da escola, o envolvimento da comunidade e a implementação de políticas de *accountability*? Os objetivos estão listados a seguir: i) problematizar a AEE a nível internacional de acordo com um quadro teórico-conceitual centrado no impacto e nos efeitos; ii) mapear os estudos realizados em Portugal no contexto da AEE e analisar seus processos e práticas; e iii) conhecer percepções de professores e elementos da comunidade sobre o impacto e efeitos da AEE.

Mediante pesquisa quantitativa e qualitativa de âmbito nacional, são descritos e analisados dados relativos a relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a contraditórios elaborados pelas escolas a um inquérito por questionário a diretores de escolas e, por último, a dois estudos de caso. Os resultados indicam, entre outros, que a avaliação institucional tem obedecido a uma lógica transnacional de valorização dos resultados académicos, assim como de subordinação do processo de autoavaliação das escolas ao modelo de AEE.

AValiação INSTITUCIONAL: DAS POLÍTICAS À PRÁTICA

Hoje em dia, qualquer discussão sobre avaliação é uma problemática com contornos muito distintos, sobretudo se a globalização for considerada nos seus diversos significados. Uma análise possível, perspetivada a partir da avaliação, conduz a um entendimento sobre a globalização como sinónimo não só de contradições, assim como de uma “retórica enganosa e uma eficiente ocultação dos factos” (SOBRINHO, 2009, p. 37). Com a evaporação do nacional e a consagração do transnacional no âmbito de uma cultura-mundo (LIPOVETSKY; SERROY, 2010) que se torna símbolo da standardização e uniformização, é aberto espaço para “ideologia do sucesso individual” (SOBRINHO, 2009, p. 50), moldada pelo paradigma da avaliação baseada em *standards* (STAKE, 2006; FULLAN, 2015), de natureza quantitativa e construída a partir de critérios que são o suporte instrumental de uma política de prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2014; RYAN; FELLER, 2009), com significativo impacto no processo das reformas operadas na sociedade (TURNER; YOLCU, 2014).

³ Conforme informação na página da IGEC: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreelID=03/01&treelID=03/01/03/00&auxID=

O interesse político sobre a avaliação centra-se, assim, num exercício contábil de evidenciar o que realmente se trabalha na escola, tanto a nível institucional quanto no plano das aprendizagens, advogando-se um sentido realista para um determinado tipo de avaliação que apenas tem utilidade quando perspetivada em função dos avultados recursos financeiros mobilizados pelos governos nacionais.

Essa é, de facto, a base do manifesto realista para a avaliação, defendendo PAWSON (2013) a ideia de que a avaliação será tanto mais útil quanto mais seguir a prática baseada em evidência, ou seja, a avaliação do que realmente funciona na escola, em termos de indicadores de desempenho, tornando-se necessário quantificar a qualidade a partir de padrões amplamente partilhados. Desse modo, o peso da *accountability* nos processos e práticas de avaliação tem como tela de fundo modelos de políticas baseadas em evidências, em testes à larga escala e em resultados externos (HANBERGER, 2016). Por exemplo, os sistemas de desempenho da escola (SCHILDKAMP; TEDDLIE, 2008) consistem na valorização de suas características organizacionais e nos efeitos observáveis nos resultados das aprendizagens, camuflando as questões curriculares e pedagógicas. E, como sublinha Sobrinho (1995 *apud* POLIDORI, 2009, p. 110): “a avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico”.

O modelo de prestação de contas tem sido o pressuposto da avaliação institucional, mais concretamente no caso português, da AEE no ensino básico (fundamental) e secundário (médio).⁴ O último ciclo de AEE, concluído em 2017, continha três domínios de avaliação – *resultados; prestação do serviço educativo; liderança e gestão* – e um conjunto significativo de indicadores. O parâmetro dos resultados corresponde sobretudo aos académicos, ou seja, provas e exames externos, nos finais de cada ciclo do ensino fundamental e no final do ensino médio. Na atribuição das classificações a cada escola, obrigatoriamente avaliada externamente, o parâmetro *resultados* condiciona a classificação dos dois restantes, pelo que existe um fator de determinação em função dos resultados obtidos pela escola a nível nacional, ignorando-os quer os processos e práticas de avaliação que existem no interior da escola (ALVES; MORGADO, 2012), quer a necessidade de uma linguagem da educação, enfraquecida pela linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013), quer ainda os diferentes

⁴ No ano letivo de 2019, tem início o 3º ciclo do modelo de AEE. Trata-se de um ciclo de consolidação do modelo de AEE do ensino não superior, com apresentação pública dos resultados. Conforme informação na página da IGEC: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=

significados que a avaliação pressupõe (ESTEBAN; AFONSO, 2010; SCHWANDT, 2009; SOBRINHO, 2002).

O 2º ciclo de AEE correspondeu a um modelo iniciado em 2011 e concluído em 2017, depois de um primeiro modelo implementado de 2006 a 2011, de natureza formativa, pois coincidiu com a generalização do processo da AEE na realidade portuguesa. Existindo somente para as escolas públicas, a avaliação institucional tem sido abordada tanto pelo Conselho Nacional de Educação (FIALHO *et al.*, 2014), que é um órgão consultivo, com diversos pareceres e recomendações, quanto por organismos transnacionais, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2013), que tem sido responsável pela publicação de estudos que representam a validação das políticas nacionais, servindo de roteiro de mudanças essencialmente administrativas (FIALHO *et al.*, 2014). Assim, a avaliação institucional converte-se num processo regulado transnacionalmente, tendo os governos nacionais uma autonomia controlada na sua implementação, na medida em que as regras são ditadas externamente e que o seu processo de implementação impõe uma lógica quantitativa de avaliação (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015; PACHECO, 2014b; SOUSA, 2019).

Implementada pela IGEC no quadro de uma política europeia (PONS, 2014) e de modelos implementados por outros países (EHREN; SCHACKLETON, 2016), a AEE é uma questão emergente de investigação, tendo-se tornado objeto de pesquisa de várias investigações de mestrado e doutorado (FIGUEIREDO, 2017; OLIVEIRA, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2014; SAMPAIO, 2018; SOUSA *et al.*, 2016; SOUSA, 2019), bem como de estudos de investigação (BARREIRA; BIDARRA; VAZ-REBELO, 2016; PACHECO, 2014b; 2016; SOUSA; PACHECO, 2018). Reconhecendo-se que a escola, enquanto objeto de avaliação, é difícil de definir (FIGARI, 2008), dada sua complexidade e ambiguidade (MCNAMARA; O'HARA, 2009), e que há muitos modelos possíveis para avaliar sua eficácia (SANDERS; DAVIDSON, 2003; STUFLEBEAM, 2003), um grupo de investigadores realizou um projeto centrado no estudo de impacto e efeitos da avaliação institucional, cujos resultados parciais refletem a análise dos dados recolhidos em escolas dos ensinos fundamental e médio em Portugal.

METODOLOGIA

No projeto de pesquisa, de âmbito nacional, ao nível do território continental português, utilizou-se a metodologia quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e qualitativa (AMADO, 2013; MOREIRA, 2007), com uma diversidade de técnicas

de recolha e análise de dados de modo a responder à seguinte pergunta de investigação: que impacto e efeitos produz a AEE no ensino não superior nos 1º e 2º ciclos do modelo, tendo como referências a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de prestação de contas?

Considerando sua pertinência, clareza e exequibilidade (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013), e reconhecendo-se que é “a fase mais difícil de um processo de investigação” (TUCKMAN, 1994, p. 22), a questão de investigação foi um ponto de referência constante dos investigadores, com suficiente valor teórico e prático. Para sua operacionalização, a pergunta de partida foi desdobrada nas seguintes questões: a AEE, no ensino não superior, produz impacto e efeitos na melhoria da escola a nível organizacional, curricular e pedagógico, na consolidação da autoavaliação institucional, na participação da comunidade na vida social da escola?; a AEE, no ensino não superior, produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?

Dos objetivos formulados sobressaem: problematizar a AEE a nível internacional de acordo com um quadro teórico-conceptual centrado no impacto e efeitos; mapear os estudos realizados em Portugal no contexto da AEE; analisar processos e práticas de AEE; conhecer perceções dos docentes e elementos da comunidade sobre o impacto e efeitos da AEE.

A formulação dos objetivos gerais foi complementada com a formulação de objetivos empíricos, de acordo com o seguinte *design* de investigação (Quadro 1):

QUADRO 1 - Design da investigação

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	ESTUDOS EMPÍRICOS	OBJETIVOS EMPÍRICOS	TAREFAS DE INVESTIGAÇÃO
<p>A AEE produz impacto e efeitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico? - na consolidação da autoavaliação institucional? - na participação da comunidade na vida social da escola? 	<p>Análise dos relatórios de avaliação.</p> <p>Análise dos contraditórios.</p> <p>Impacto e efeitos da AEE: perspetivas dos diretores.</p>	<p>Recolher/analisar dados sobre os relatórios de AEE.</p> <p>Recolher/analisar dados sobre os contraditórios no contexto da AEE.</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica.</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE na relação escola/comunidade.</p> <p>Estudar o impacto e efeitos da AEE na consolidação da autoavaliação.</p>	<p>Análise dos relatórios de AEE de 2006/2007 a 2013/2014.</p> <p>Análise dos contraditórios de AEE de 2006/2007 a 2013/2014.</p> <p>Inquérito por questionário a diretores (n = 813).</p>
<p>A AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?</p>	<p>Impacto e efeitos da AEE: perspetivas dos docentes e do restante da comunidade.</p>	<p>Estudar o grau de apropriação dos referenciais da AEE pelas escolas e comunidade.</p>	<p>Estudos de caso (n = 9).</p> <p>Inquérito por entrevista a diretores (n = 9).</p> <p>Inquérito por entrevista a coordenadores de equipas de autoavaliação (n = 9).</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

Sendo uma investigação desenvolvida durante três anos, com o envolvimento de investigadores de várias universidades portuguesas, os dados da investigação são mais abrangentes e completos, de modo a problematizar em termos de impacto e efeitos a avaliação externa, realizada a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico (fundamental) e secundário (médio). Os dados apresentados dizem respeito à análise dos relatórios do modelo de AEE, de responsabilidade da IGEC, aos contraditórios elaborados pelas escolas em caso de discordância da classificação final emitida pela IGEC ao inquérito por questionário aplicado a diretores de escolas e à exploração de dados a partir de dois estudos de caso realizados, considerando-se, na perspetiva de Stake (2007), que todo o estudo de caso é um estudo de avaliação. Para efeitos de análise, foram considerados os relatórios e contraditórios da AEE referentes ao período de 2006/2007 a 2013/2014, tendo em conta as respetivas publicações no *site* da IGEC e o término do projeto de investigação em 2015.

Assim – e explicitando-se o que se pretende responder a partir de cada fonte de dados, com os relatórios de AEE –, busca-se o efeito das classificações atribuídas à escola por cada um dos domínios. Com os contraditórios, indaga-se o modo como as escolas aceitam e/ou rejeitam a avaliação, e com o inquérito por questionário a diretores de escolas, procura-se traçar trajetórias

mais gerais sobre as suas perspetivas acerca dos domínios da avaliação externa (*resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão*).

Em termos gerais, a AEE tem um referencial nacional implementado pela IGEC, tal como acontece na grande maioria dos países europeus, pois a IGEC assume também o papel de supervisão e avaliação (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015). No 2º ciclo, de 2011 a 2017, essa avaliação foi realizada, a nível de cada escola, por uma equipa de três elementos: dois inspetores e um professor do ensino superior. Depois de a escola ter aplicado questionários a alunos, encarregados de educação e professores sobre resultados sociais, e de ter enviado para a IGEC os dados exigidos sobre os documentos estruturantes que regem a instituição, a equipa visita a escola, durante três a quatro dias, sendo os dados recolhidos por entrevista a membros da escola e da comunidade, organizados em painéis diferenciados. No intervalo de dois a três meses, a escola recebe o relatório de avaliação, de acordo com a seguinte classificação por domínio: *insuficiente, suficiente, bom, muito bom, excelente*. Consequentemente, a escola pode ou não elaborar o contraditório para contestar dados factuais e não dados de interpretação da avaliação, que a IGEC aceita ou não, ainda que tanto o relatório como o contraditório sejam divulgados no *site* da IGEC.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para se obter uma análise focalizada e abarcante do processo em estudo (AMADO; FREIRE, 2013; MABRY, 2009; MORGADO, 2013), são apresentados, a seguir, os dados e é realizada a análise dos relatórios da AEE publicados pela IGEC no 1º e 2º ciclos de avaliação institucional, dos contraditórios e dos inquéritos por questionários realizados aos diretores, concluindo-se com a síntese dos dois estudos de caso. Os dados de caracterização dos respondentes não são apresentados neste texto, pois são parte integrante do relatório final do projeto de pesquisa apresentado à Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Relatórios de AEE

Todos os relatórios de AEE divulgados no *site* da IGEC de 2006/2007 a 2013/2014 foram analisados por meio de tratamento estatístico, nomeadamente as classificações obtidas nos domínios de avaliação. Por motivos que se prenderam quer com a constituição dos agrupamentos de escolas e a agregação de agrupamentos de escolas – verificada sobretudo a partir do ano letivo de 2011/2012 –, quer ainda com a alteração do modelo de AEE no início do 2º ciclo (alteração

dos domínios, da escala de classificação e introdução do valor esperado), não foi possível estabelecer uma evolução comparativa dos resultados. Com efeito, muitas das escolas avaliadas no 1º ciclo (de 2006 a 2011) foram integradas em agrupamentos de escolas no 2º ciclo de AEE.

Considerando-se os resultados do 1º ciclo de avaliação, e tendo em conta as classificações obtidas pelas escolas (n = 1.107) nos cinco domínios, verifica-se o predomínio das classificações *muito bom* e *bom* nos domínios *organização e gestão escolar* e *liderança* , os dois níveis mais altos da escala de classificação. Nos restantes domínios prevalecem as classificações *bom* e *suficiente* (Tabela 1).

TABELA 1 - Distribuição de frequência (%) da classificação das escolas por domínio, nos relatórios relativos ao 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (n = 1.107)

DOMÍNIOS	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Resultados	8,1%	60,5%	30,4%	1,0%
Prestação do Serviço Educativo	11,3%	67,6%	21,0%	0,1%
Organização e Gestão Escolar	26,0%	64,7%	9,0%	0,3%
Liderança	33,8%	53,6%	11,9%	0,7%
Capacidade de Autorregulação	5,1%	41,6%	48,8%	4,5%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2012).

Da análise desses resultados, verifica-se que a AEE, no 1º ciclo, traduziu-se num “efeito de teto, isto é, sobrevalorização das classificações mais elevadas” (BIDARRA *et al.* , 2014, p. 237, grifos nossos). Através da adição das percentagens relativas às classificações *bom* e *muito bom* , obtêm-se percentagens elevadas: *organização e gestão escolar* (90,7%); *liderança* (87,4%); *prestação do serviço educativo* (78,9%). Os domínios *resultados* (68,6%) e *capacidade de autorregulação e melhoria da escola* (46,7%) têm valores mais baixos, dado o peso da classificação de *suficiente* ser bastante expressivo, respetivamente 30,4% e 48,8%. Tais resultados permitem dizer que “a escala utilizada perdeu progressivamente o poder discriminativo” (BIDARRA *et al.* , 2014, p. 244).

Essas duas situações estão diferentemente colocadas no 2º ciclo de AEE. Com a introdução da classificação *excelente* , e uma vez que raramente é atribuída nos domínios, não havendo qualquer escola no território continental com essa classificação, o poder discriminativo da escala tende a não ser tão significativo, ainda que a maioria das classificações se mantenha nos níveis *bom* e *muito bom* , de acordo com as classificações atribuídas às escolas avaliadas durante os dois primeiros anos letivos do 2º ciclo de AEE (2011/2012 e 2012/2013) (Tabela 2):

TABELA 2 – Distribuição de frequência (%) da classificação das escolas por domínio, nos relatórios relativos ao 2º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, durante os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 (n = 275)

DOMÍNIOS	EXCELENTE	MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Resultados	-	24,8%	55,1%	19,7%	0,4%
Prestação do Serviço Educativo	-	31,7%	55,3%	13,0%	-
Liderança e Gestão	0,6%	40,6%	45,6%	12,2%	-

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados publicados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2015).

Todavia, o *efeito de teto* continua a ser observado no 2º ciclo da AEE, sendo que as classificações concentraram-se nos níveis mais elevados. Somando-se os resultados das classificações de *bom* e *muito bom*, obtêm-se os seguintes valores nos diferentes domínios: *resultados* (79,9%); *prestação do serviço educativo* (87%); *liderança e gestão* (86,2%). Isso traduz-se num aumento significativo, do 1.º para o 2º ciclo de AEE, dos resultados das escolas nos domínios *resultados* (de 68,6% para 79,9%) e *liderança e gestão* (de 37,5% para 86,2%), bem como num aumento diminuto das classificações no domínio *prestação do serviço educativo* (de 78,9% para 87,0%). Para efeitos de uma leitura comparativa entre os dois ciclos de AEE, e por que os campos de análise do domínio *liderança e gestão* (2º ciclo de AEE) têm uma forte semelhança com os campos de análise dos domínios *organização e gestão escolar* e *liderança* (1º ciclo de AEE), optou-se por agregar os valores destes últimos (Tabela 1).

Nas classificações obtidas pelas escolas no 2º ciclo de AEE, observa-se forte tendência para que o nível atribuído ao domínio *resultados* determine os que são conferidos aos domínios de *prestação do serviço educativo* e de *liderança e gestão* e, caso sejam diferentes, são identificados, nos documentos de orientação da IGEC, como situações de exceção.

CONTRADITÓRIOS

Nesse ponto, são apresentados os resultados dos contraditórios elaborados pelas escolas, a nível nacional, em resposta aos relatórios da AEE publicados pela IGEC no período de 2006/2007 a 2013/2014, abrangendo o 1º e 2º ciclos de AEE. Todos os contraditórios foram consultados a partir do *site* da IGEC. No quadro de referência do modelo de AEE (IGE, 2009, p. 13), as escolas, após receberem os relatórios de avaliação, “dispõem de um prazo (no mínimo de 15 dias úteis) para apresentar contraditório”, sem que exista um modelo a seguir ou mesmo limite de páginas.

Decorrendo de uma análise apreciativa dos avaliadores, o contraditório é considerado nos aspetos factuais, e não propriamente no que é considerado juízo valorativo, correspondendo a uma possível discordância improdutiva, já que a instância de recurso jamais veio a ser instituída como organismo independente.

A resposta aos relatórios de AEE (n = 1.382), a análise estatística dos contraditórios (n = 481), elaborados pelas escolas nos primeiros oito anos de implementação do modelo de AEE do ensino não superior, permite-nos constatar a existência de um enunciado empírico geral: no cálculo do rácio relatório/contraditório, 29,7% das escolas avaliadas externamente apresentaram contraditório, sendo mais elevada a percentagem no 1º ciclo (33,2%) do que nos três primeiros anos do 2º ciclo de AEE (22,1%). O ato de contraditar os resultados da AEE não se torna, assim, suficientemente abrangente, pois verifica-se a tendência para aceitação dos resultados por mais de dois terços das escolas, numa tendência descendente à medida que o processo de avaliação foi sendo generalizado e consolidado, movimento notório nos primeiros quatro anos do 1º ciclo. Com efeito, a diminuição dos contraditórios pode ter, como base explicativa, quer a mudança para a liderança unipessoal nas escolas, operada em 2008/2009, quer a socialização das escolas para com o modelo, demonstrando uma tendente progressividade na sua apropriação.

Dos resultados globais dos contraditórios, destacam-se os seguintes aspetos: 61,1% não apontam para qualquer concordância/discordância quanto à experiência de avaliação, ainda que 38,9% dos contraditórios incluam referências à concordância com o modelo e/ou reconhecimento de vantagens; 93,6% não incluem referências teóricas a conceções de avaliação; 68,6% incluem discordâncias sobre a classificação atribuída a um ou mais domínios, com predominância em mais do que um; as escolas não discordam apenas quando as classificações se situam nos níveis *insuficiente* ou *suficiente*, dado que há casos em que as escolas revelam discordância quando é atribuída a classificação de *bom* e/ou *muito bom* em certos domínios; 41,6% das escolas invocam a correção de factos dos relatórios de avaliação, sobretudo quando relacionados com os resultados das aprendizagens e/ou com a caracterização socioeconómica da escola; 73,6% discordam da interpretação dos avaliadores, sendo esta divergência notória, sobretudo, no domínio dos *resultados*; 6% fazem referência ao tempo diminuto para a avaliação externa; 31,4% são *contraditórios minimalistas*, isto é, incluem observações, correção de factos em diminuto número, comentários, validação da avaliação externa, satisfação com os resultados; 50,7% são *contraditórios reativos moderados*, sendo predominante a discordância quanto à interpretação de afirmações no texto do relatório de avaliação, o pedido de

alteração da classificação nos domínios, a reposição de interpretações e a justificação dos pontos fracos; 17,9% são *contraditórios reativos enfáticos*, com domínio da argumentação com recurso à ironia, do levantamento de questões frequentes, da exigência de recomendações, da retificação dos pontos fracos, da valorização dos pontos fortes e da desculpabilização.

Inquérito a diretores

A tarefa relacionada com a recolha e análise de dados empíricos por meio de um inquérito por questionário a diretores (n = 813) foi concretizada de modo parcial, já que o número de respondentes (n = 256) ficou aquém do que seria minimamente recomendado, isto é, 40%. Mesmo assim, e dada a distribuição geográfica, os resultados são significativos e indicam que os diretores têm uma visão globalmente positiva da AEE, alcançando uma média de 1,11 numa escala que pode variar de -3 (extremamente negativa) a 3 (extremamente positiva), tal como é possível verificar na Tabela 3.

TABELA 3 – Medidas descritivas da percepção dos diretores sobre a Avaliação Externa das Escolas, em cada um dos domínios

DOMÍNIOS	\bar{x}	σ
Resultados	0.96	0.82
Prestação do Serviço Educativo	1.10	0.85
Liderança e Gestão	1.28	0.87
GERAL	1.11	0.82

Fonte: Elaboração dos autores.

Partindo de questões decorrentes dos vários indicadores de cada um dos domínios avaliados no 2º ciclo de AEE – isto é, *resultados*, *prestação do serviço educativo*, *liderança e gestão* –, e não sendo descritos os resultados por indicador, dado seu elevado número, o que dificultaria a percepção dos dados para o leitor, os resultados são apresentados de forma global.

Perante a questão das mudanças da AEE nas dimensões estruturantes do processo de avaliação, de acordo com seus três domínios, os diretores são de opinião que o impacto se verifica mais no domínio da *liderança e gestão* (1.28) e da *prestação do serviço educativo* (1.10) do que nos *resultados* (0.96), ainda que todos os valores sejam positivos e que apenas se revele uma tendência na diferença entre os três domínios. Considerando os dados do inquérito por questionário, pode-se afirmar: i) o impacto e efeitos da AEE são, de forma global, vistos como moderadamente positivos; ii) o impacto e efeitos mais fortes são

notados nos aspetos mais próximos aos atores escolares, nomeadamente: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança; nos resultados dos alunos e atuação de alunos e famílias, os impactos e efeitos são vistos como menores; iii) os principais fatores potenciadores do impacto e efeitos da AEE relacionam-se com o grau em que esse processo desenvolveu junto da comunidade educativa da escola; iv) no 2º ciclo de AEE a perceção dos seus efeitos está relacionada com a classificação final de cada escola, enquanto no 1º ciclo de AEE as classificações das escolas não estão relacionadas com as perceções dos seus efeitos e impacto; v) os resultados mais elevados no 2º ciclo de AEE estão relacionados com perceções mais favoráveis dos seus efeitos, sobretudo nos aspetos da autoavaliação e da articulação com a comunidade educativa.

Estudos de caso

Para a realização dos estudos de caso de natureza instrumental (STAKE, 2007), foram considerados os seguintes critérios de seleção: escolas que tenham melhorado a sua classificação final do 1º para o 2º ciclo de AEE e escolas que tenham baixado o seu resultado entre os dois ciclos de AEE. A análise destes casos permitiu o estudo do contexto de realidades diferentes.

No conjunto da investigação, de âmbito nacional pela participação de universidades localizadas geograficamente no norte, centro e sul de Portugal, foram realizados nove estudos de caso. Em todos os casos, foi utilizada a mesma metodologia na recolha de dados. Procedeu-se à caracterização de cada escola por via da análise documental, mantendo-se o seu anonimato, realizou-se uma entrevista ao diretor e um grupo focal a docentes, incluindo os que desempenhassem cargos de gestão intermédia, tais como os coordenadores de departamentos e de projetos. Dos nove estudos de caso, apresentam-se de seguida, genericamente, os dois estudos de caso coordenados pela equipa do projeto da Universidade do Minho.

A partir dos resultados de dois estudos realizados na região norte do país, constata-se que os casos analisados são distintos na forma como os atores escolares se posicionam face à AEE, sobretudo ao nível das lideranças de topo e das lideranças intermédias, ainda que a AEE seja valorizada identicamente, sobretudo no modo como consideram que a escola seja capaz de ultrapassar os seus pontos fracos, consolidar os seus pontos fortes e reforçar sua imagem social. A diferença dos dois estudos de caso está associada essencialmente à autonomia, pois a escola que tem uma visão mais crítica da AEE possui de uma autonomia consagrada por contrato com o Ministério da Educação, que lhe permite ativar uma estratégia de suporte externo, designadamente a contratualização com

uma instituição externa para realizar a sua autoavaliação (caso 1), enquanto a outra escola possuiu uma experiência de mudanças significativas no seu procedimento organizacional e curricular, do 1º para o 2º ciclo, para corresponder às exigências do modelo de AEE (caso 2). No estudo de caso 1, a escola assume uma resistência colaborante, não deixando de se adaptar aos procedimentos externos, tal como se verifica, de um modo muito evidente, no guião organizacional que implementa.

Apesar do posicionamento crítico face à AEE, verifica-se que em cada estudo de caso há uma tendência evidente para aceitação do referencial do modelo, tanto na apropriação de discursos avaliativos, quanto na concordância com procedimentos que permitam à escola obter os melhores resultados, o que está de acordo com a existência do *efeito de legitimação* (PACHECO *et al.*, 2014).

A centralidade dos resultados académicos no processo de AEE está na base de alterações verificadas nas organizações escolares estudadas, nomeadamente em termos organizacionais e curriculares, salientando-se a elaboração de documentos, a criação de cargos de liderança intermédia, a modificação dos critérios de avaliação, a implementação de práticas de articulação e sequencialidade curriculares e o enfoque no trabalho colaborativo docente. Porém, são mudanças que acontecem sob o *efeito procedimental* (PACHECO *et al.*, 2014), ancorado numa racionalidade técnica que está intrinsecamente relacionada com o efeito teórico do quadro pedagógico (MONS, 2009).

Decorrente dessas mudanças, poder-se-á questionar se a AEE tem efeito observável nas práticas em contexto de sala de aula, não podendo deixar de ser referidas pelos inquiridos dos dois estudos de caso. A relevância da avaliação externa das aprendizagens nos resultados da AEE, ao nível de provas e exames nos ensinos básico e secundário, é enfatizada nos discursos dos docentes inquiridos. Tal constatação permite-nos inferir que a AEE promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados académicos (MCNAMARA; O'HARA, 2009), estando essa associada à melhoria da qualidade da escola, originando o que é amplamente aceito como *visão em túnel* (centrado no quantitativo e nos resultados académicos) e *processo de ossificação* (EHREN; VISSCHER, 2006), isto é, os atores escolares tendem a agir em função do que é regulado pelo modelo de avaliação externa, neste caso, a AEE. Com efeito, os atores escolares inquiridos nos dois estudos de caso sublinham que o processo de autoavaliação está fortemente condicionado à AEE, sendo esta um fator de regulação daquela, contrariamente ao que é proposto por Nevo (2009), que defende a autoavaliação em função das necessidades da escola, das diferentes perspetivas sobre avaliação e da utilização social da avaliação. Em concordância

com esta perspectiva, McNamara e O'Hara (2009) sublinham que a capacidade de realização da autoavaliação é um aspeto central da avaliação institucional. A investigação mais recente no âmbito da AEE em Portugal defende que a autoavaliação das escolas é o pilar da justiça social num contexto da AEE (SAMPAIO, 2018). É nesse sentido que reiteramos a ideia de que a autoavaliação significativa, para cada escola, por meio de sinergias interinstitucionais que promovam a cooperação de olhares internos e externos, contribui para o desenvolvimento das escolas e, conseqüentemente, para processos inovadores (SOUSA, 2018).

CONCLUSÃO

Os dados da investigação apontam para uma tendência para as classificações atribuídas às escolas terem sido determinadas, tanto no 1º ciclo (2006-2011) como no 2º (2011-2017), pelo *efeito de teto*, ou seja, por via da sobrevalorização das classificações mais elevadas. Como a escala de classificação foi alterada no 2º ciclo, com a introdução de valor de excelente, esse *efeito de teto* foi em parte mitigado, pois as classificações continuaram situadas, maioritariamente no *muito bom* e *bom*, sendo residual a quantidade de escolas com a classificação de excelente no 2º ciclo (n = 1).

A análise dos dois ciclos permite sublinhar que, em termos de valores de média das classificações finais das escolas, a escola do ensino não superior, em Portugal – e escola pública, porque o modelo não abrangeu as escolas privadas –, é de qualidade, com valores mais elevados, em primeiro lugar, para o domínio liderança e gestão, em segundo, para o domínio prestação do serviço educativo, em terceiro, para o domínio resultados.

Apesar de ser um instrumento de contestação das classificações atribuídas em cada um dos domínios, o contraditório não se revelou um ato de discordar, verificando-se a tendência para a aceitação dos resultados por mais de dois terços das escolas, numa tendência descendente à medida que o processo de avaliação foi sendo generalizado e consolidado, movimento notório nos primeiros quatro anos do 1º ciclo de AEE. Esta tendência demonstra que há a possibilidade de, com o processo de consolidação do modelo de AEE em Portugal, as escolas tenderem a aceitar as classificações finais, sendo menos reativas.

Dos estudos de caso apresentados, ressalta-se a evidência de que os atores das duas escolas têm opiniões distintas, sobretudo ao nível das lideranças. Os dados analisados nos dois estudos de caso enfatizam a relevância da autonomia de cada escola na percepção do impacto e efeitos da AEE. A avaliação

externa é percebida de um modo mais crítico quando as escolas têm mais autonomia.

Se toda a avaliação externa produz efeitos colaterais (PENNINGKX, 2017) que podem ser pretendidos ou não, são salientados os seguintes efeitos positivos/negativos, dependendo de sua focagem no modo como cada escola perspectiva seu processo de avaliação:

1. Aceitação da articulação da escola com a comunidade. Os diretores assumem que a AEE é um processo que torna mais visível o trabalho da escola, reforçando as lideranças híbridas dos diretores, ancoradas em princípios defensores de uma visão humanista de educação, do trabalho colaborativo docente e de uma escola eficaz em termos da cultura de exigência de resultados.
2. Valorização da imagem social da escola, pois as escolas perspectivam o instrumento de avaliação externa como um fator da sua afirmação perante os pais, alunos e demais atores sociais, contribuindo para fortalecer estilos de liderança.
3. Visão otimista dos diretores que perspectivam a AEE como oportunidade para cultivar processos de mudança nas escolas, tendo em conta os princípios estabelecidos externamente.

Em síntese, a avaliação institucional, apesar de estar ancorada em políticas de uniformização e standardização – que inevitavelmente conduzem as escolas para uma cultura de prestação de contas e responsabilização –, e apesar de valorizar o desempenho em função dos resultados externos, bem como de salientar os aspectos organizacionais da escola, necessita quer de um olhar essencialmente formativo e pedagógico, quer de um processo de autoavaliação que se torne uma componente fundamental da escola, aspectos que serão, decerto, discutidos no 3º ciclo de AEE, iniciado em 2019.

Terminado este estudo, os investigadores de várias universidades portuguesas estão a iniciar o projeto “Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas do ensino não superior”, também financiado pela FCT, por um período de três anos, cuja realização contribuirá para um conhecimento mais profundo de políticas, processos e práticas de avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. The emergence of accountability in the Portuguese education system. *European Journal of Curriculum Studies*, Braga, v. 1, n. 2, p. 125-132, 2014.
- ALVES, M.; MORGADO, J. (org.). *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- AMADO, J. (org.). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 121-143.
- BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. (org.). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora, 2016.
- BIDARRA, M. G.; BARREIRA, C. F.; VAZ-REBELO, M. P.; ALFERES, V. R. Relatórios de avaliação externa. In: Pacheco, J. A. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 229-246.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- EHREN, M.; SCHACKLETON, N. Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, Londres, v. 64, n. 2, p. 185-213, mar. 2016.
- EHREN, M.; VISSCHER, A. Towards a theory on the impact of schools inspection. *British Journal of Educational Studies*, Londres, v. 54, n. 1, p. 51-72, jul. 2006.
- ESTEBAN, M.; AFONSO, A. *Olhares e interfaces*. Reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Garantia da qualidade na educação: políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2015. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0414939PTN_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0414939PTN_002.pdf). Acesso em: set. 2019.
- FIALHO, I.; SARAGOÇA, J.; SILVESTRE, M. J.; CORREIA, A. P.; GOMES, S. Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In: PACHECO J. A. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 147-180.
- FIGARI, G. A autoavaliação de escola: questões, tendências e modelos. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (org.). *Avaliação com sentido(s)*. Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008. p. 41-72.

FIGUEIREDO, C. P. T. da S. *Avaliação de escolas: políticas, conceitos, processos e impactos*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/105882>. Acesso em: 5 fev. 2018.

FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. 5. ed. Nova York: Teachers College, 2015.

HANBERGER, A. Evaluation in local school governance: a framework for analysis. *Education Inquiry*, Londres, v. 3, n. 7, p. 299-314, set. 2016.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO – IGE. *Avaliação externa das escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE, 2009. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf. Acesso em: set. 2019.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA – IGEC. *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança: 2006-2011*. Lisboa: IGEC, 2012.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA – IGEC. *Relatório de avaliação externa de escolas: 2011-2013*. Lisboa: IGEC, 2015.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. *A cultura-mundo*. Resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Edições 70, 2010.

MABRY, L. Case study methods in educational evaluation. In: RYAN, K.; COUSINS, J. B. (org.). *The Sage international handbook of educational evaluation*. Thousand Oakes: Sage, 2009. p. 341-356.

McNAMARA, G.; O'HARA, J. Contexts, constraints, and consensus in school evaluation in Ireland. In: RYAN, K.; COUSINS, J. B. (org.). *The Sage international handbook of educational evaluation*. Thousand Oakes: Sage, 2009. p. 273-290.

MONS, N. Effets théoriques et réels de politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 169, p. 99-140, out./dez. 2009.

MOREIRA, J. Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In: LIMA, J.; PACHECO J. (org.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 2007. p. 41-84.

MORGADO, J. *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

NEVO, D. Accountability and capacity building. In: RYAN, K.; COUSINS, J. B. (org.). *The Sage international handbook of educational evaluation*. Thousand Oakes: Sage, 2009. p. 291-303.

OLIVEIRA, D. *Qualidade da educação em Portugal: o papel da avaliação externa de escolas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OECD. School evaluation: from compliancy to quality. In: OECD. *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD, 2013. Cap. 6.

PACHECO, J. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014a.

PACHECO, J. 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, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014b.

PACHECO, J. A.; SEABRA, F.; MORGADO, J. C.; HATTUM-JANSSEN, N. Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In: Pacheco, J. A. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 15-48.

PAWSON, R. *The science of evaluation: a realist manifesto*. Thousand Oakes: Sage, 2013.

PENNINCKX, M. Effects and side effects of school inspections: a general framework. *Studies in Educational Evaluation*, Reino Unido, v. 52, p. 1-11, mar. 2017.

POLIDORI, M. Avaliação institucional no Centro Universitário Metodista IPA: os efeitos da participação dos seus diversos atores (1994-2008). In: LEITE, D. (org.). *Avaliação participativa e qualidade*. Os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 101-115.

PONS, X. Les trajectoires des inspections scolaires en Europe: analyses comparatives. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 186, p. 5-10, jan./mar. 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de abril de 2008*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. 2008. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>. Acesso em: ago. 2019.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em ciências sociais*. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RODRIGUES, E.; QUEIRÓS, H.; SOUSA, J.; COSTA, N. Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In: PACHECO, J. A. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 89-118.

RYAN, K. E.; FELLER, I. Evaluation, accountability and performance. Measurement in national education systems. In: RYAN, K.; COUSINS, J. B. (org.). *The Sage international handbook of educational evaluation*. Thousand Oakes: Sage, 2009. p. 171-189.

SAMPAIO, M. *Avaliação externa de escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/111853>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANDERS, J.; DAVIDSON, E. A model for school evaluation. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D.; WINGATE, L. (ed.). *International handbook of educational evaluation*. Chicago: Kluwer Academic, 2003. p. 807-826.

SCHILDKAMP, K.; TEDDLIE, C. Performance feedback systems in the USA and in the Netherlands: a comparison. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, London, v. 14, n. 3, p. 255-282, maio 2008.

SCHWANDT, T. Globalizing influences on the western evaluation imaginary. In: RYAN, K.; COUSINS, J. B. (org.). *The Sage international handbook of educational evaluation*. Thousand Oakes: Sage, 2009. p. 19-36.

SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. (org.). *Avaliação*. Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, D. (org.). *Avaliação participativa e qualidade*. Os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-55.

SOUSA, J. Avaliação Externa das Escolas: uma leitura do contexto europeu à autoavaliação significativa. In: MORGADO J. C. et al. (org.). *Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 143-158. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/30984>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUSA, J. *Conceptualizar o currículo da educação pré-escolar no contexto da Avaliação Externa das Escolas em Portugal*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2019.

SOUSA, J. et al. Avaliação externa de escolas. Um metaestudo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 47, p. 53-72, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42760>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Perceções dos docentes sobre a Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 237-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15852>. Acesso em: 12 abr. 2018.

STAKE, R. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006.

STAKE, R. *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STUFFLEBEAM, D. Institutionalizing evaluation in schools. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D.; WINGATE, L. (ed.). *International handbook of educational evaluation*. Chicago: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 775-805.

TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

TURNER, D.; YOLCU, H. (ed.). *Neoliberal educational reforms: a critical analysis*. London: Routledge, 2014.

Recebido em: 15 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 6 NOVEMBRO 2018



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5829>

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: OUTROS SENTIDOS DE AVALIAÇÃO (IM)POSSÍVEIS?

RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA^I

MARIA CRISTINA REZENDE DE CAMPOS^{II}

RESUMO

Neste artigo, analisamos a autoavaliação institucional que integra o Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (Saen), estado do Rio de Janeiro. O objetivo é discutir seu processo de constituição num contexto de centralidade das políticas de avaliação, defendendo essa como possibilidade de produção de políticas pelas escolas, como produção de sentidos de avaliação para além da lógica de accountability, colocando outros sentidos de qualidade em disputa. A partir de aportes pós-estruturais, assumimos o entendimento da política como luta pela significação, que se dá entre tensões, negociações, traduções. Concluímos argumentando que a experiência posta em análise nos permite problematizar de forma propositiva as políticas de avaliação centralizadas e centralizadoras que têm ganhado destaque no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE AUTOAVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL •
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>; rcfrangella@gmail.com

^{II} Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (Semect)/Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Niterói-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9258-4127>; cristinarcampos@gmail.com

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: ¿OTROS SENTIDOS DE EVALUACIÓN (IM)POSIBLES?

RESUMEN

En este artículo analizamos la autoevaluación institucional que integra el Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (Saen), estado de Rio de Janeiro. El objetivo es discutir su proceso de constitución en un contexto de centralidad de las políticas de evaluación, defendiendo a ésta como una posibilidad de producción de políticas por las escuelas, como producción de sentidos de evaluación más allá de la lógica de accountability, colocando otros sentidos de calidad en disputa. A partir de aportes post-estructurales, asumimos el entendimiento de la política como lucha por la significación, que se da entre tensiones, negociaciones, traducciones. Concluimos argumentando que la experiencia en análisis nos permite problematizar de forma propositiva las políticas de evaluación centralizadas y centralizadoras que han ganado destaque en el escenario educacional.

PALABRAS CLAVE AUTOEVALUACIÓN • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL •
AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT: OTHER (IM)POSSIBLE MEANINGS OF ASSESSMENT?

ABSTRACT

In this article, we analyze the institutional self-assessment that integrates the Education Evaluation System of Niterói (SAEN) in the state of Rio de Janeiro. The aim is to discuss its constitution process in a context of centrality of evaluation policies, supporting it as a possibility for the schools to produce policies as production of meanings of evaluation beyond the logic of accountability, putting other meanings of quality in dispute. From post-structural contributions, we assume the understanding of the policies as the struggle for meaning, which occurs between tensions, negotiations, and translations. We conclude by arguing that the analytical experience allows us to propose centered and centralized evaluation policies that have gained prominence in the educational field.

KEYWORDS SELF-ASSESSMENT • INSTITUTIONAL ASSESSMENT •
INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT • QUALITY OF EDUCATION.

INTRODUÇÃO

As discussões que atualmente mobilizam debates no campo educacional gravitam em torno de reformas e propostas que têm como meta o aumento da qualidade na educação, ideia que se apresenta como justificativa precípua das ações, seja na educação básica, na formação de professores, na gestão dos sistemas de ensino.

Mas que qualidade?

Compartilhamos da compreensão de Lopes (2015) e Macedo (2012) ao afirmarem a qualidade como significante vazio, o que implica que sua significação se dá como prática articulatória que alinha demandas diferenciais, mas que expulsa as diferenças, buscando alinhar o que há de semelhante entre elas, num fechamento contingente. O significante vazio implica paradoxalmente a perda de uma referência direta de sentido e um superpreenchimento, a partir de articulações político-sociais, que remetem a uma totalidade nunca homogênea. Laclau (2006, p. 24-25) explica:

Temos, então, que fazer o seguinte raciocínio: quanto mais estendida for a cadeia de equivalência, menos a

demanda que assume o papel de representar a cadeia como um todo vai manter um vínculo estrito com o que a constituía originariamente como particularidade. Ou seja, para ter essa função de representação universal, ela vai ter que se despojar dos seus conteúdos precisos e concretos. Quer dizer, a demanda vai ter que se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado.

Assim, na leitura que fazemos, numa perspectiva discursiva, observamos a política como processo de significação e tentativas de significação (MACEDO, 2014), de hegemonização de sentidos para o que se entende por qualidade e, na articulação de diferentes demandas, torna-se perceptível como vai se produzindo um deslocamento no sentido de qualidade: trata-se de uma qualidade passível de ser aferida quantitativamente, verificada em testagens, com padrões de avaliação.

Nesse sentido, é significativo como as discussões contemporâneas sobre as políticas públicas para educação têm como questão importante as avaliações que vão alcançando ao mesmo tempo o caráter de índice de qualidade, como também compoem a justificativa para as ações impetradas – há que se seguir tal caminho para se alcançar determinado índice já estabelecido. Assim, as avaliações ganham centralidade como indicativo principal da qualidade.

Contudo, lidas dessa forma, as avaliações limitam-se a seu entendimento a partir de uma lógica de *accountability*, que constribe e eclipsa diferentes sentidos para si, subsumindo outros critérios que figurariam como índices que performam a avaliação para além da lógica de monitoramento de resultados quantificáveis. Nessa perspectiva, as avaliações figuram como estratégias totalizadoras e totalizantes, que constribem as produções cotidianas de escolas e professores que, ante a eminente responsabilização pelo possível fracasso, identificam os padrões de avaliação como padrões de qualidade. Macedo (2014, p. 1551), analisando tal movimento, afirma:

A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável. Refiro-me aqui à produção

da incompetência que instala no professor o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro.

Sendo assim, objetivamos, com o estudo que apresentamos, estranhar os sentidos de avaliação hegemônicos, afastando-nos da lógica de *accountability* em favor de pensar a avaliação como espaço de negociação político-social, de discutir a escola como espaço de contestação, mas não somente no sentido de reação às políticas, e sim como local de disputa, negociação de sentidos e poder. A escola, contexto da prática, dessa forma, produz política e não somente a implementa. E esse movimento de disputas é constituinte desse contexto da prática nas ações de produção das políticas.

Assim, pensamos: é possível as escolas construírem políticas de avaliação? A partir de tal questionamento, analisamos a criação do Sistema de Avaliação da Educação em Niterói (Saen), estado do Rio de Janeiro (RJ), dedicando-nos a concentrar nossos esforços de análise em discutir a avaliação institucional na rede municipal, observando as tensões e negociações que os construíram e dando destaque a uma das dimensões desse sistema – a da Gestão Escolar –, instituída em 2016, que busca outros sentidos para avaliação a partir de uma perspectiva participativa e toma como problemática a preocupação com a articulação das demandas locais das escolas com proposições que são postas para a rede, ou seja, dá-se na problematização de uma visão universalista que, em meio a padrões, exerce um controle que expurga do processo as possibilidades de diferimento, de manter o fluxo da significação em seus contingentes momentos de fechamento, mas que, sendo provisórios, não advogam para si a qualidade de resposta única e definitiva.

Para tanto, justificamos nossa intenção a partir de um mesmo conjunto de dizeres que vem sendo indicado como subsídio para o desenvolvimento da perspectiva de *accountability* que criticamos. O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em vigor, ao tratar, no art. 11, sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), afirma que, em regime de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, produzirá indicadores de rendimento escolar, de qualidade e para avaliação institucional com base no perfil do alunado, no corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão, entre outras dimensões.

Ainda que o PNE delinear o sistema nacional de avaliação, os sentidos de avaliação que temos observado como hegemônicos não são fruto desse por

si só, mas disputa de sentidos que articulam diferentes dimensões. O mesmo PNE, em seu art. 2º, estabelece suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - *promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;*

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - *valorização dos (as) profissionais da educação;*

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

Tomamos aqui como princípio que a melhoria da qualidade da educação se dá em meio a processos democráticos que permitem que muitas vozes sejam ouvidas, consideradas na luta por significação e com a consideração dos profissionais da educação como atores sociais partícipes dos processos decisórios, e não apenas como implementadores, valorizando-os em sua atuação cotidiana com e na diferença, não apagada ou temida, mas encarada como potência criadora.

Assim, voltamo-nos para discutir a constituição do sistema de avaliação no município de Niterói (RJ), focando nos processos de constituição da avaliação institucional. O Parecer n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010) regulamenta dois processos de avaliação institucional: um interno e

outro externo. No caso dessa investigação, destacamos o processo de avaliação institucional interna, também denominado autoavaliação institucional. Freitas *et al.* (2014, p. 35) destacam que:

Pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.

A partir da ideia de participação, Sordi (2011, p. 20) diz:

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) presta-se ao preenchimento deste hiato, funcionando como elo estratégico para recomposição da conectividade entre os dados sistêmicos oferecidos às redes de ensino e que informam algo sobre a qualidade do trabalho escolar desenvolvido e a avaliação dos alunos. Ao devolver a titularidade aos atores locais para pronunciar-se sobre a concepção de qualidade de escola pública que querem firmar, subsidia a produção de sentidos tanto no PPP como na sala de aula, espaço que incondicionalmente deve comprometer-se com a produção equânime da aprendizagem.

Ao propormos discussão acerca da avaliação institucional na educação básica, argumentando que essa se apresenta como possibilidade de produção de sistemas de avaliação pelas escolas, como processo de produção de sentidos para a avaliação para além da lógica de *accountability*, pomos outros sentidos de qualidade em disputa, evidenciando também a necessidade de investimento na discussão de tal perspectiva e dimensão de avaliação, que parece circunscrita à educação superior.

Num levantamento exploratório na plataforma SciELO, tendo como palavra-chave de busca “avaliação institucional”, nos anos de 2016-2017 foram publicados 33 artigos no Brasil, em sete revistas diferentes (de extratos superior de avaliação indicados no Qualis/Capes). Desses, um trata de educação

profissional e apenas um texto focaliza a avaliação institucional no âmbito da educação básica (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016), o que converge para o que Barretto e Novaes (2016, p. 316) afirmam em estudo retrospectivo sobre a avaliação educacional na educação básica:

A avaliação institucional na educação básica no Brasil é pouco expandida, se considerarmos a abrangência que possui na educação superior e a profusão de estudos e reflexões que tem gerado nesse nível. Dão prova disso a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação de estados e municípios, a escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da educação básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas.

As autoras revisam diferentes iniciativas de avaliação institucional e também fazem questionamentos acerca da complexidade do processo, que não se dá sem dificuldades. Também chamam a atenção que a avaliação institucional se desdobra de uma concepção que toma a escola como espaço político, inferência que é tida por nós como cara no argumento que construímos. Ainda chamam a atenção para as ricas experiências possíveis geradas pela avaliação institucional e, antevendo alternativas para as escolas e redes, contudo advertem:

À proporção que cresce a importância da avaliação padronizada dos resultados de aprendizagem dos alunos e que aumenta sua influência na regulação dos sistemas educacionais – ao ponto de ela vir a se tornar um dos eixos estruturantes das reformas do setor público incidindo sobre sua forma de gestão, currículos e políticas docentes –, a avaliação institucional, adotada concomitantemente pelos sistemas de ensino, tende a desempenhar um papel secundário nas políticas educativas. Talvez seja esse um dos fatores que contribui para explicar a sua baixa capacidade de institucionalização nas redes escolares. (BARRETTO; NOVAES, p. 338)

Em um contexto de luta por processos contrarregulatórios, somos desafiados a pensar em modelos alternativos que ensejam a participação dos sujeitos que atuam nas escolas na negociação entre as demandas globais e as demandas locais, capazes de acionar perspectivas potencialmente mais críticas no campo da resistência propositiva sobre as políticas de avaliação. A responsabilização participativa e os modelos de autoavaliação com indicadores próprios se apresentam como reformulações das políticas nacionais que implicam exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação do cotidiano e promover o diálogo entre todos os atores escolares em processos deliberativos nos quais, simultaneamente, demanda-se do poder público o cumprimento de seus compromissos com a escola pública (SORDI; FREITAS, 2013).

É na negociação entre as demandas governamentais e as demandas locais, com a finalidade de localizar problemas e tomadas de decisão, que a avaliação institucional ocorre no contexto educacional. Propostas surgem marcadas por movimentos de cooperação, participação, qualidade negociada, responsabilização participativa, relação de interação com a diferença, tendo em vista a construção de perspectivas teórico-práticas que problematizem a melhoria da qualidade social da educação no espaço escolar.

O estranhamento causado pelas regulações prescritas em documentos legais, bem como a possibilidade de negociação do sentido de qualidade podem ser um importante passo para uma mudança qualitativa do contexto escolar, acarretando a necessidade de tradução, de desconstrução, de processos de significação e dizeres múltiplos; movimento educacional que desestabiliza uma lógica universalista homogeneizadora, quando compreendido como produção híbrida, cuja diferença constitui-se como lugar liminar de negociação, abrindo espaço para a emergência de outros dizeres.

Defendemos que a avaliação institucional se constitui como espaço de tensão/negociação em torno dos significados para a avaliação. Para tanto, as discussões que estabelecemos no movimento de pesquisa são interfaceadas com os autores que se alinham numa perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, na compreensão de uma prática política e cultural ambivalente e contingencial que não se articula sem conflitos e embates, mas que se constitui no diálogo, no enfrentamento da diferença (BHABHA, 1992; LACLAU, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2014). Dessa forma, buscamos analisar a produção política que se constitui na própria prática, pois a prática é fruto de consensos, ainda que provisórios, nas articulações políticas, produção de sentidos contingenciais que são articulados nas fronteiras, “entre-lugares” da cultura, nos quais não têm raízes e, tampouco, fixidez. A partir de tais aportes,

compreendemos a política, no caso, a política de avaliação do município focalizada, constituindo-se em meio a essas negociações como produção política discursiva, uma luta pela significação.

Tomamos de empréstimo uma fala de uma integrante da equipe da Assessoria de Avaliação Institucional (AAI) da Fundação Municipal de Educação (FME), dentre outras que trazemos nesse espaço de reflexão: “o sistema precisa ser da Rede e não da Sede¹”. É essa tensão que mobiliza o processo político e o entendimento de que as relações se dão agonisticamente, ou seja, as relações de poder existem, mas ocorrem na dependência do “outro” que fala, pensa, contrapõe-se às ideias, e o projeto político só pode ser construído nessa relação (MOUFFE, 2003).

Neste trabalho, a partir de uma análise qualitativa ancorada na perspectiva discursiva que discutimos, trazemos, como *corpus* empírico, material produzido com a comunidade educativa da Rede FME² no âmbito da AAI: relatórios, registros de atividades propostas à rede, observações em reuniões e diálogos informais. Também trazemos, para compor nossa análise, documentos que constituíram a avaliação institucional na rede municipal de educação [Lei Municipal n. 3.067/2013 (NITERÓI, 2013a), Portaria n. 005/2015 do Saen (NITERÓI 2015), Documento Preliminar do Saen (NITERÓI, 2014), Plano Estratégico Niterói que Queremos (NQQ) (NITERÓI, 2013b), Relatório de Gestão 2017 (NITERÓI, 2017)].

Nesse acompanhamento investigativo, pretendemos nos apoiar em estratégias flexíveis de análise, como defendem Deleuze e Guattari (1995): uma perspectiva rizomática que se conecta a um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente; um rizoma que procede por variação, expansão, conquista, captura, que não começa nem conclui, que se encontra sempre no meio, entre as coisas, intersetar; feito de platôs que se desenvolvem, evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior, um encontro entre devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos que se chocam e se

1 Sede é o termo utilizado pelos profissionais da FME para indicar o lugar do órgão central em que as equipes administrativas e pedagógicas realizam seu trabalho de assessoramento, acompanhamento e coordenação de projetos e programas com escolas e gestores municipais.

2 A Rede FME é formada por professores, merendeiros, agente de pessoal, secretários escolares e pedagogos que atuam nas 91 escolas e os que atuam na Sede: presidente, respondendo pela área administrativa, vinculado à FME, secretária de educação e dois subsecretários, respondendo pela área pedagógica, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (Semect), bem como assessores e coordenadores pedagógicos.

penetram, mudando todos os índices de ambiente e as coordenadas de território: é a desterritorialização. Em diálogo com Carvalho (2009, p. 129), trata-se de:

[...] muito mais acompanhar um movimento do que representar um objeto ou “a” realidade, tendo como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais centrada no processo.

Assim, pomos em foco os movimentos instituintes de sentidos, da poética da participação e da sociabilidade, que articule vozes, assuntos, tornando possível a multiplicidade partilhada, tal como uma rede de conversações que cria novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir uma atitude de mergulhar nesses universos de pequenas falas, imagens e ruídos que nos dizem do movimento de uma sociedade que, ao falar, constitui-se e se reinventa cotidianamente (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

OS MOVIMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO SAEN

A constituição do Saen surgiu no contexto de uma política de avaliação nacional cujos interesses municipais pautavam na construção de um modelo alternativo que considerasse diferentes dimensões a serem analisadas no processo educativo, no sentido de fomentar condições que propiciem a melhoria da qualidade do ensino, bem como seu processo de gestão. Assim, em 2013, o secretário de educação à época, na perspectiva de criação de uma política municipal pública de avaliação, propõe a inserção de um título sobre a avaliação institucional na Lei Ordinária Municipal n. 3.067/2013 – Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da FME – com vistas a implantar na rede um sistema de avaliação próprio. Em seu art. 22, estabelece a criação de:

[...] um sistema de avaliação institucional da rede municipal de educação, formulado e implementado com o protagonismo das unidades de educação e de seus profissionais, com a finalidade de melhor conhecer e aprimorar a aprendizagem dos alunos, a gestão das unidades de educação, a gestão realizada pelos órgãos centrais da administração da educação municipal e o

desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de educação. (NITERÓI, 2013a)

O Poder Executivo Municipal instituiu o sistema de avaliação e estabeleceu o prazo de 90 dias para regulamentação dos procedimentos e critérios necessários à avaliação, conforme dita a lei citada. No mesmo ano, o prefeito do município lança um livro com propostas de governança intitulado Plano Estratégico 2013-2033 Niterói que Queremos (Plano NQQ) (NITERÓI, 2013b) com o objetivo de publicizar um planejamento para a cidade de Niterói com desenvolvimento de curto, médio e longo prazos, pensando nos próximos 20 anos e preparando-a para os desafios atuais e do futuro (NITERÓI, 2013b).

Os gestores municipais argumentam que o Plano NQQ (NITERÓI, 2013b) reflete um modelo de governança pública apoiado na participação da sociedade para a tomada de decisão das políticas públicas para a cidade por intermédio de projetos estruturadores, tendo em vista a democratização das instituições. Para a pasta da educação, foi determinado o projeto Niterói Escolarizada e Inovadora. Pactua-se com a sociedade niteroiense uma gestão pública de qualidade, cuja eficácia escolar é controlada por indicadores de resultados que envolvem insumos (recursos fiscais, físicos, individuais e pedagógicos) e resultados escolares (desempenho dos alunos) alinhados a uma avaliação meritocrática, ou seja, a uma política de prestação de contas e responsabilização associada à atribuição de recompensas. Esse modelo gerencial demonstra estratégias de avaliação e responsabilização – política de *accountability* – com o objetivo proclamado de melhoria da qualidade do ensino, na perspectiva de um regime democrático de administração pública.

Configura-se um modelo que estabelece princípios e processos da boa governança, que requer a implementação de práticas capazes de avaliar, direcionar e monitorar a atuação dos profissionais da educação. A competição e a premiação passam a regular o sistema educativo, sendo consideradas impulsionadoras legítimas do desejo de êxito e de qualidade, modelando a ação escolar em circuitos curtos que se retroalimentam a partir da publicação de cada resultado em uma cadeia produtiva que dá ordem e ritmo para a produção, diminuindo custos, sob a égide da eficiência e da eficácia (SORDI *et al.*, 2016). No entanto, há que se destacar que o fato de premiar os profissionais da educação não garante a melhoria da esperada eficácia escolar e da qualidade da educação, uma lógica que imprime a ilusão do conforto e a fantasia do controle, uma fantasia de onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade, conforme destaca Macedo (2014, p. 1553).

Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera. Por outro, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa.

As narrativas de uma boa governança nos instigam a perceber como os agentes políticos da Rede FME vão se constituindo, quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes na tentativa do controle imponderável e contingente do sucesso da educação. É certo que o imponderável seguirá resistindo a qualquer controle, mas isso não torna a tarefa política de desconstruir os discursos que buscam cerceá-lo menos relevante (MACEDO, 2014).

O proposto no art. 22 da Lei Ordinária Municipal n. 3.067/2013, imerso em preceitos de valorização dos profissionais da Rede FME, nos faz suspeitar de uma relação intrínseca entre o que se ganha e o que será cobrado dos profissionais e, ainda, a proposta de formulação e implementação do sistema de avaliação com o protagonismo dos profissionais das unidades de educação parece não corroborar o exposto no Plano NQQ (NITERÓI, 2013b) quando se refere a um sistema de meritocracia funcionando. Ou seja, a premiação estipulada como critério de monitoramento e avaliação, realizada por agentes externos, contradiz pressupostos de protagonismo, bem como contribui, enormemente, para a resistência dos profissionais da rede em participar ou, ainda, protagonizar ações dessa natureza. Ademais, se pensarmos em protagonismo de “uns”, esbarramos na tendência de estabelecimento de centralidade em determinados atores, ainda que esses sejam os das escolas, quando há também desejos e perspectivas políticas exercitadas por “outros”. A constituição de uma política pública, no caso a da avaliação de Niterói, movida por desejos e atribuição de sentidos diferenciados, convida-nos a pensar na necessidade de articulação dessas ações aos processos de significação entre a comunidade educativa da rede, entre os gestores municipais da educação, entre os poderes Executivo e Legislativo, um híbrido de desejos tensionados em relações de poder estabelecidas, um espaço relacional que solicita negociação. Há que se pensar em estratégias alternativas que possam considerar a contingência dos processos de significação e produção de sentidos. Os sentidos são deslizantes e provisórios, portanto não provêm de sistemas de representação fechados, mas do lugar fronteiro e ambivalente da significação, cujas tentativas de fixação não

são absolutas, mas movimentos performáticos da diferença, fluxos articulados que, ainda que hegemonizados, são parciais (FRANGELLA, 2016).

Primeiro movimento: estranhamento

A lógica de gestão por resultados e desempenho é colocada em prática na rede em 2013, por intermédio do Programa Avaliar para Conhecer, tendo como objetivo produzir informações sobre a situação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, inaugurando o primeiro movimento de constituição de um sistema de avaliação institucional. As questões utilizadas na avaliação foram elaboradas pelos professores da rede que receberam formação específica para a produção de itens utilizados em avaliações externas – Teoria de Resposta ao Item –, cuja estrutura é formada por enunciado (instrução sobre o suporte + suporte + comando) e alternativas (gabarito e distratores; esses últimos devem ser respostas plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis). Vale dizer que, em 2013, por não haver na Sede da Semect/FME um setor específico de avaliação, o Programa Avaliar para Conhecer foi orientado (formações e composição de itens para o relatório) pela coordenação de 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano de escolaridade) que fazia parte da Diretoria de Ensino Fundamental, contando também com a colaboração de outras equipes da Sede, porém gerenciado por uma empresa externa.

Ao final do mesmo ano, com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os gestores da educação organizaram as primeiras orientações do sistema de avaliação institucional, nomeado Saen, contendo quatro dimensões – Gestão das Aprendizagens, com a finalidade de promover um diagnóstico da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e conhecer o contexto em que estão inseridos; Gestão da Rede, com a finalidade de avaliar as ações desenvolvidas pelas equipes e gestores que atuam na Sede; Gestão Escolar, com a finalidade de acompanhar e avaliar as ações realizadas pelos gestores das unidades escolares; e Gestão do Trabalho Pedagógico, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente realizado nas unidades educacionais (NITERÓI, 2015).

A avaliação institucional aparece alinhada a indicadores de resultados que, ao serem apresentados aos diretores das escolas, causaram estranhamento e desapontamento em muitos. Não estavam explicitados quais e como os instrumentos de avaliação seriam utilizados e como eles colaborariam para a melhoria do processo pedagógico desenvolvido nas escolas. Ao circular na Rede FME, a suspeita de que esses indicadores poderiam servir para intervenções por parte da Sede e/ou de agentes externos no trabalho realizado nas

escolas e, ainda, ações de ranqueamento e de meritocracia, provocou tensionamento nessa rede e movimentos de resistência assinalados pelo desinteresse em participar das ações propostas pela Sede.

Ao inaugurar o Saen com a avaliação do desempenho dos alunos e com a apresentação do Ideb-2013 do município de Niterói e suas metas projetadas para o alcance da qualidade da educação, o sistema ficou marcado na memória coletiva da Rede FME como a única dimensão, a da aprendizagem, a ser considerada na composição da avaliação institucional, desconsiderando as outras dimensões propostas no art. 22 da Lei Ordinária Municipal n. 3.067/2013.

Ao final de 2014, instituiu-se, no âmbito da Semect/FME, a AAI, composta por uma equipe de professores efetivos da FME para, em parceria com a comunidade escolar, “implementar” processualmente as dimensões do Saen. Em 2015, a equipe da AAI, convidada a dar continuidade ao movimento iniciado com os indicadores de resultados da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da ensinagem dos professores, como argumentam Guatarri e Rolnick (2013, p. 34), “numa encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade”. Alguns componentes inconscientes, outros do domínio do corpo, outros do domínio do grupo e outros do domínio da produção do poder. Ou seja, os integrantes da equipe de avaliação encontravam-se numa zona fronteira de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência. Era preciso resistir à reprodução de um modelo hegemônico e meritocrático e trabalhar para o funcionamento desse processo ante suas possibilidades e dos agenciamentos que conseguissem contatar. Era preciso assumir a possibilidade de produzir um discurso político sobre a avaliação institucional, um espaço de ação política como estratégia discursiva de produção de alternativas. Compreender política como discurso possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de hegemonia de forma provisória e contingencial, com ênfase nos processos micropolíticos e na ação dos profissionais, bem como a necessidade de articulação entre os contextos global e local na análise das políticas, argumenta Frangella (2016); uma matriz teórico-analítica

[...] que confere ao discurso a extensão de toda linguagem possível como produção simbólica, tendendo a não reduzi-lo à força coercitiva e reguladora referida à autoridade de quem pode falar e ser ouvido. (LOPES, 2013, p. 396)

Segundo movimento: inserção na rede

Em 2015, o sistema é regulamentado por intermédio da Portaria n. 005/2015 (NITERÓI, 2015) em suas quatro dimensões: Gestão das Aprendizagens, Gestão da Rede, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico (NITERÓI, 2015); um sistema que não pressupõe o estabelecimento de quaisquer critérios de gratificação por merecimento aos envolvidos no processo ou a promoção de qualquer tipo de ranqueamento entre as unidades escolares, conforme menciona a portaria.

Os relatos indicam que o número elevado de problemas estruturais nas escolas e a não resolução desses por parte dos gestores da educação têm proporcionado o desinteresse em participar e o descrédito em uma política de avaliação institucional. Ainda que alguns se sintam confortáveis quanto ao alcance de metas relacionadas ao Ideb, o maior desejo dos profissionais que atuam nas escolas é a resolução desses problemas que, segundo eles, interferem sobremaneira no trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos, bem como na execução do Plano de Ação anual e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) pactuado com a comunidade escolar.

O ranqueamento é secundário.

A participação é mesmo muito pequena, pois não vemos retorno ou aproveitamento prático nesse tipo de avaliação no dia a dia da escola, assim não vemos sentido em realizar o processo.

Falta de tempo, não posso parar.

A avaliação não vai dar em nada, estamos cansadas de dizer o que precisamos; no ano da Prova Brasil tiramos o 1º lugar no IDEB, mas o que ganhamos com isso? Nós só viemos perdendo: salas cheias (acima da modulação), falta de professores, falta de salas especializadas, falta de material pedagógico. (Diretores e pedagogos em reunião com as equipes da AAI, maio de 2018)

Os gestores e equipes que atuam na Sede, em sua maioria parte do quadro efetivo da FME, acreditam que ações pedagógicas desenvolvidas e propostas por eles, bem como a instituição de um sistema de avaliação que leve em consideração

a diagnose e o replanejamento de ações, que enseje a participação das profissionais da Rede FME, podem colaborar para a melhoria do processo pedagógico.

O sistema precisa ser da rede e não da Sede, por isso temos nos esforçado no sentido de sensibilizar as pessoas da importância de seu envolvimento nesse movimento, na participação dos profissionais que atuam nas escolas.

Mais importante que os resultados, são os caminhos traçados nesse percurso, para que cada um veja sentido nesse espaço de pertencimento. (Equipe da AAI, maio de 2018)

Os processos de significação se encontram tensionados em estratégias discursivas, entendidas como efeitos móveis de uma operação de poder. As justificativas localizadas no “outro”, em uma teia de busca idealista de sentidos, de metades entendidas como duais e opostas, apresentam-se como uma necessidade de olhar a outridade e sua articulação com a diferença, a necessidade de operar na produção discursiva acerca da política de avaliação ora proposta. Apostamos que a outridade pode significar não uma busca pelo mesmo, mas:

[...] a possibilidade da formação de um sujeito sensível que possa se colocar no lugar do outro, que amplie sua visão de forma a compreender as diferenças sem querer aniquilá-las, mas reconhecê-las como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção. (FRANGELLA, 2016, p. 27)

Qualquer tentativa de representação é híbrida por conter traços dos diferentes discursos, num de jogo de diferenças no qual a busca por uma autenticidade é vista como infecunda, sendo necessário entender os pontos nodais que produzem uma aparente estabilização de sentidos na relação com o “outro”, na relação com a diferença, tendo em vista que nossas apreensões não dizem verdades sobre as reverberações de uma política de avaliação institucional.

As relações de poder que atravessam a interação entre os profissionais que atuam na Rede FME produzem um efeito de individualismo, de desarticulação, representando lugares marcados pelo signo da vigilância e do controle. O que necessita ser questionado, segundo Bhabha (1992), é o modo de representação

da alteridade. Em sua leitura, a partir de uma perspectiva pós-colonial, o autor discute que, apesar do jogo de poder crucial ao sistema colonial, as práticas e discursos da luta revolucionária não são o outro lado ou estão sob o discurso colonial, pois encontram-se historicamente correpresentados e interagem mutuamente, o que requer um elenco alternativo de perguntas, técnicas e estratégias no sentido de construir um discurso anticolonialista. Dessa forma, o autor propõe que pensar em termos duais e de polarização implica uma dissociação impossível ao tentar demarcar lugares fixos e próprios para os diferentes atores sociais. Há um lugar para a articulação de formas de diferença, há um espaço teórico e político para tal articulação. É nesse espaço que se dá a desconstrução do estereótipo que o poder colonial produz: o colonizado como uma realidade fixa que é imediatamente em “outro” conhecível e visível.

O estereótipo não é uma simplificação por ser uma representação falsa de uma realidade específica, mas uma simplificação porque é uma forma de representação fixa e interrompida que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do outro permite), cria um problema para a representação do sujeito em acepções de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1992, p. 192-193)

Como forma de convicção múltipla e contraditória, o estereótipo aqui percebido como fetiche se constitui pela ameaça da falta que o “outro” deve preencher, circulando no discurso colonial como uma forma limitada da alteridade, uma forma fixa da diferença. Frangella propõe uma discussão do próprio sentido de política que se reinscreva na fronteira discursiva e se dê em processos de negociação e articulação, pondo em destaque mais que um jogo de oposições, mas a natureza ambivalente dessa relação. “Isso exige operar nas fronteiras e estando além de uma posição monolítica, atuar no entre-lugar da enunciação” (FRANGELLA, 2016, p. 8).

AVALIAÇÃO DA REDE: PODE A ESCOLA PRODUZIR POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO?

Um conjunto de práticas que envolvem a instituição do Saen e sua relação com o projeto que tem como objetivo a qualidade da educação de Niterói se instaurou na rede. Ainda que cientes da relevância da discussão sobre todas as dimensões do Saen, como já assinalamos anteriormente, concentraremos

nosso foco na dimensão Gestão Escolar, por observamos essa dimensão como espaço de negociação entre as demandas globais – postas para a rede municipal em sua totalidade – e as demandas locais que remetem às questões contextuais e contingenciais de cada escola. Operamos com a compreensão de que a escola não é espaço de implementação de políticas, mas participe desses processos; produz política nos embates e luta pela significação das propostas que à escola chegam. A escola se apresenta como campo de negociações e mediações, terreno movediço aberto a um constante porvir, criado por tensionamentos, negociações e, conseqüentemente, suas rotas de fuga.

Cabe ressaltar que essa multiplicidade de agenciamentos, de sujeitos desejantes, não se realiza em uma unidade totalizante que disciplina e hierarquiza em função de um objetivo central, pois, como diz Guattari (1985), a univocidade dos desejos e dos afetos das massas, e não seu agrupamento em torno de objetivos padronizados, funda a unidade de sua luta, que não é antagônica à multiplicidade e à heterogeneidade dos desejos – agenciamento coletivo de enunciação, com devires e singularidades que não podem mais ser considerados pessoais.

As múltiplas demandas – internas e externas – se articulam, produzindo sentido para as políticas de avaliação em curso, cujas agendas contextuais se movimentam na discussão do próprio sentido de política, reinscrevendo-se na fronteira discursiva e operando em processos de negociação e articulação, pondo em destaque mais que um jogo de oposições, mas a natureza ambivalente e contingente dessa relação. Nesse sentido, segundo Lopes (2015), há equivalências entre as demandas que podem estancar as diferenças, porém não bloqueiam o livre fluxo do diferir associado às dinâmicas contextuais.

Analisamos a proposta de autoavaliação institucional no âmbito da dimensão Gestão Escolar, ressaltando os percursos que a Rede FME traçou ao operar com indicadores prescritos pelos gestores da educação à época de sua concepção. Tal análise nos convida indagar: quais são os modos, com que variantes, com que surpresas, com que coisas inesperadas a assunção desse processo ocorreu na rede?

Indicadores locais de qualidade da educação e a autoavaliação

A implementação da dimensão Gestão Escolar, a partir de 2016, deu-se em um contexto de questionamentos e dúvidas, tanto quanto ao proposto na Portaria n. 005/2015 (NITERÓI 2015), cuja avaliação se relaciona à mensuração dos indicadores do trabalho administrativo e pedagógico realizado pelos gestores das unidades escolares, com vistas à sua organização e aperfeiçoamento, como quanto ao proposto no Documento Preliminar do Saen (NITERÓI, 2014), cuja

indicação se referia a ações de monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, da organização administrativa de pessoal, do espaço escolar e gestão orçamentária, bem como das relações interpessoais, intersetoriais e familiares estabelecidas com e entre a comunidade escolar.

Ao ler os textos preliminares dessa dimensão, em 2015, a equipe da AAI rascunhou algumas propostas acerca de instrumentos avaliativos que consistiam em encaminhamentos às escolas de fichas e/ou questionários a serem preenchidos com dados quantitativos da gestão dos itens prescritos no documento. No entanto, tal encaminhamento ia de encontro às ideias de “responsabilização participativa” que se compartilhava na rede e que enseja a participação da comunidade educativa na criação de indicadores próprios de qualidade, provocando a inquietação:

Teríamos que pensar em um instrumento que não engessasse as ações propostas nas escolas, que não tivesse um sentido muito gerencial por parte da Sede, mas que pudesse ter um caráter de gestão democrática e participativa [...].

Penso na minha experiência como professora, em que as decisões eram tomadas após um diálogo com todos – após as discussões acordávamos o que faríamos.
(Integrantes da AAI, maio de 2018)

A equipe manifestava o desejo de provocar na Rede FME o sentido de responsabilização participativa, de constituir um modelo alternativo para os processos de regulação da qualidade da educação pública. A responsabilização participativa e os modelos de autoavaliação com indicadores próprios se apresentam como reformulações que implicam em exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano.

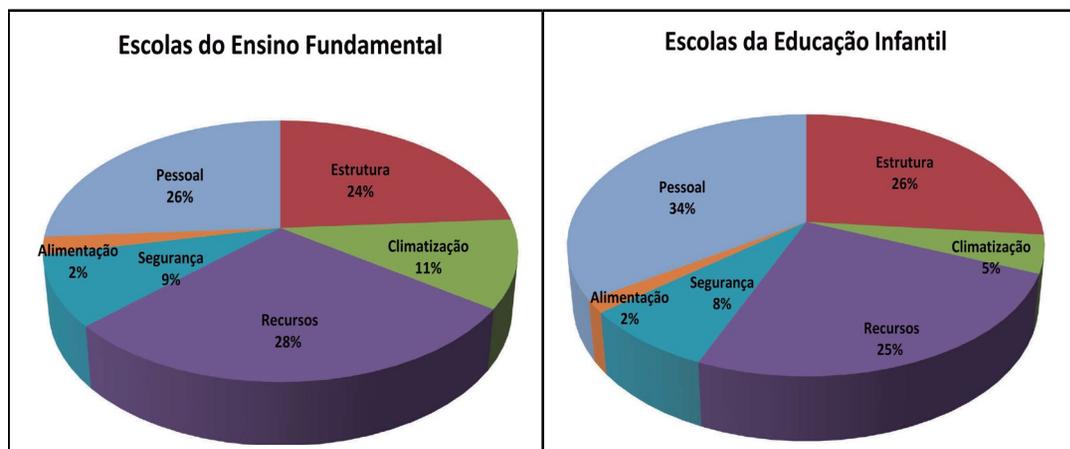
No entanto, numa perspectiva de uma contextualização radical, a significação de uma luta política deve levar em conta as contingências que possibilitam essa significação, ampliando o processo de responsabilização de cada um para o entendimento dos modos como são construídas essas subjetivações/identificações (LOPES, 2015) que, no nosso estudo, move-nos para focalizar a produção dos indicadores locais de qualidade. São essas contingências que podem desestabilizar um cenário de indicadores dados cujas orientações prescrevem ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Diante dessas inquietações, os dirigentes e profissionais das escolas iniciaram o processo de construção de indicadores locais. Para o ano de 2016, conforme acordado com o grupo de diretores e pedagogos, três eixos/dimensões de análise foram elencados: Qualidade da Aprendizagem, Qualidade da Administração e Gestão Escolar e Qualidade Social. Nos grupos, os entendimentos eram diversos sobre quais aspectos/indicadores deveriam ser considerados para composição dos eixos. As elaborações dos grupos foram socializadas na Rede FME, provocando também outros entendimentos ao serem construídos nas escolas – cada qual com sua realidade e envolvimento com a proposta. A ideia era que a comunidade escolar elencasse os aspectos/indicadores que deveriam ser considerados qualidade na sua escola para que posteriormente se realizasse uma avaliação desses, devendo, assim, ser instaurado um processo de autoavaliação nas/das escolas, cuja dinâmica de aferição, também seria definida pela equipe pedagógica de cada unidade. Os resultados dos itens avaliados não deveriam ser encaminhados para a Sede; serviriam como indicativos a serem considerados na elaboração do Plano de Ação da escola do próximo ano. Para a equipe da AAI, deveriam ser encaminhados um relatório com os indicadores elencados pelos participantes do processo e uma descrição sobre a realização da autoavaliação com vistas à análise e compreensão dos indicadores que circulam nas comunidades escolares sobre qualidade da educação, conforme descrito no Relatório da Assessoria-2017.

Os relatórios do processo de autoavaliação foram recebidos e analisados pela equipe da AAI, considerando os seguintes aspectos: estrutura (indicadores, dimensões, objetivos, estratégias); diálogo entre o Plano de Ação e a autoavaliação; articulação entre objetivos e dificuldades; diálogo entre objetivos e estratégias; e entraves apontados pela escola à execução do Plano de Ação. Em 2016, das 91 unidades escolares, 57% engajaram-se no movimento de produção de indicadores e de realização da autoavaliação. Quanto aos entraves apontados para a execução do Plano de Ação 2016, apontaram uma série de problemas: pessoal (falta de professores, pedagogos, agentes administrativos, coordenadores), estrutura (falta de manutenção e/ou reforma dos prédios), climatização (falta de ar condicionado em todas as salas de aula), recursos (falta de computadores e materiais pedagógicos), segurança (falta de profissionais da área, em tempo integral, nas escolas), alimentação (falta de cardápio variado na merenda escolar e/ou atraso na entrega dos gêneros alimentícios), conforme pode se observar no gráfico a seguir. A falta de recursos (28 e 25%) e a estrutura física (24 e 26%) se destacam devido ao maior percentual de problemas apontados pelos profissionais que atuam nas escolas, tanto do ensino

fundamental quanto da educação infantil. Apesar de não haver acordado, no modelo de plano de ação da unidade escolar (entre os diretores e a equipe da avaliação), uma linha de análise que contemple ações externas (que dependem da Sede), os diretores das escolas argumentaram ser necessário incluir uma linha de análise que contemple as questões citadas, pois consideraram que esses aspectos interferem na qualidade da educação de suas escolas.

GRÁFICO 1 - Distribuição percentual dos problemas apontados na execução do Plano de Ação 2016, por segmento da rede municipal de Niterói (RJ)



Fonte: Relatório de Gestão 2017 (NITERÓI, 2017).

De acordo com o Relatório de Gestão analisado (NITERÓI, 2017), verificou-se que muitas escolas tinham dificuldade no entendimento de como formular indicadores, como construir e realizar, coletivamente, o processo autoavaliativo, bem como na articulação dos resultados – indicação quantitativo-qualitativa dos aspectos aferidos –, com a formulação de ações para potencialização das situações favoráveis e/ou ações de enfrentamento para as situações menos favoráveis ao desenvolvimento administrativo-pedagógico de sua comunidade escolar. Nesse processo inicial, a equipe da AAI percebia a necessidade de ampliar os entendimentos acerca desse processo. Como diferir nesse contexto de produção? Que sentido democrático pode ser deflagrado por intermédio dessa proposta?

Assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções, debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando, mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades, promover o debate crítico sobre o que é realizado não é conceber o mundo como significado por cada particular de forma isolada, desarticulada, sem

nenhuma conexão mútua, nenhum sentido compartilhado; é uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo, conforme destaca Lopes (2015), e, no nosso caso, para as políticas de autoavaliação. Assim, conviver com a incerteza de entendimentos nos move ao exercício constante de tradução, como política de significação, na disputa do que vem a ser indicador de qualidade nas escolas da rede.

Em setembro de 2017, realizou-se uma reunião com diretores e/ou representantes das escolas com o objetivo de apresentar e refletir os resultados das análises, bem como discutir a importância da participação e do envolvimento de toda a comunidade escolar na realização do processo 2017/2018. A equipe da AAI argumentou que esse movimento de avaliação e autoavaliação, planejamento e replanejamento pode orientar escolhas por caminhos a seguir; caminhos que podem ser articulados aos caminhos também escolhidos pelas equipes que acompanham e assessoram as escolas ao construírem seus planejamentos (NITERÓI, 2017). Alguns diretores argumentaram, na reunião, que a autoavaliação proposta pela Sede não garantia a melhoria no processo organizacional administrativo-pedagógico das escolas argumentando: “*não vai dar em nada*”; “*parece ser só pra dizerem que estão ouvindo a gente*”. Ou seja, os sentidos se apresentavam deslizantes e provisórios, no contraditório e fronteiro do entre-lugar da negociação e ambivalente da significação.

A proposta de realização do processo de autoavaliação em 2017 seguiu com algumas modificações ao se perceber, nas análises dos Planos de Ação das escolas, em que outros eixos/dimensões era abordada, diferentemente das propostas em 2016 (Qualidade da Aprendizagem; Qualidade da Administração e Gestão Escolar; e Qualidade Social). Assim, outros eixos surgiram, sendo nomeados como linhas de análise: Relações Interpessoais; Relação Escola-Comunidade; Administração Escolar e Pedagógica; Aprendizagem/Interações e Brincadeiras; Práticas Pedagógicas.

Para cada linha de análise determinada pelos diretores e pedagogos em parceria com a equipe da AAI, cada comunidade escolar cria seus próprios indicadores, mensurados pelos sujeitos dessas em plenárias de autoavaliação, conforme critérios definidos coletivamente por eles. O resultado dessa autoavaliação serve como indicativo de ações a serem pensadas para o próximo ano letivo, o que significa dizer que o processo de autoavaliação, como os indicadores locais de qualidade são construídos pela e para a comunidade escolar.

Em 2017 mais escolas participaram do processo: 68% enviaram os relatórios com a descrição do processo de autoavaliação, bem como os indicadores construídos com a comunidade escolar, de acordo com suas respectivas linhas de análise. Esse aumento de 11 pontos percentuais representa um crescimento

de 19,3% de participação das escolas no processo de autoavaliação dos indicadores locais de qualidade propostos pelas unidades escolares.

Cabe ressaltar que a participação no processo de autoavaliação é voluntária, sendo desejo da AAI que cada vez mais a comunidade escolar se envolva e veja sentido na construção de uma política de avaliação institucional instituinte – para e na escola. Quanto à análise dos relatórios e quadro de indicadores, percebe-se ainda certa dificuldade na construção desses, conforme pode se perceber no Quadro 1, a título de exemplo.

QUADRO 1 - Exemplo de indicadores criados pelas escolas para uma das linhas de análise do processo de autoavaliação

LINHA DE ANÁLISE	INDICADORES
Relação escola-comunidade	<p><i>A escola promove festas e atividades que favoreçam a integração da comunidade educativa?</i> (Indicador apresentado por profissionais de uma escola do ensino fundamental, setembro de 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreveu em forma de pergunta. (Observação realizada pela equipe da AAI, setembro de 2017) <p><i>A reunião do Conselho Escola-Comunidade ocorreu trimestralmente e também em sessões extraordinárias. Destacamos que, em todos os encontros programados, os responsáveis representantes estiveram presentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreveu em forma de relato. (Observação realizada pela equipe da AAI, setembro de 2017)

Fonte: Relatório de Gestão, 2017 (NITERÓI, 2017).

Após as análises, a Equipe de Avaliação realizou uma série de reuniões com participação de diretores e pedagogos para tratar das questões observadas na construção dos indicadores. Esse movimento ocorreu em forma de oficinas de produção, tendo como material os aspectos apontados pela comunidade escolar. A participação e o envolvimento de mais sujeitos das escolas nesse processo têm sido um desafio assumido pelas integrantes da equipe da AAI.

Entre 2016 e 2018, a possibilidade de diferir por intermédio da construção de indicadores locais de qualidade, de acordo com o contexto de cada escola, tem se desenhado na Rede FME num emaranhado conflituoso e potente, por se configurar em movimento de negociação com tantos “outros” que participam da constituição de indicadores que apresentem as cores contingentes de sua paisagem. Paisagem que pode nos permitir apontar a forma fluida, irregular, desses horizontes, indicando também que essas não são relações objetivamente dadas que parecem as mesmas de todos os ângulos de visão; são constituições perspectivas, inflectidas pelas ações políticas de diferentes

atores (APPADURAI, 2005) que observamos na Rede FME ao construir com a comunidade educativa os indicadores locais de qualidade, por intermédio da autoavaliação institucional. No entanto, esse não é um entendimento homogêneo que apaga os conflitos: *“a função de controle, cobrança e prestação de contas ainda é presente; a escola pensa que está fazendo algo para a Sede e não para a escola”* (dizeres de uma integrante da equipe da AAI, maio de 2018).

Há que se exercitar a busca em desconstruir as hegemoneizações como tentativas de estabilização absoluta do que se pensa sobre a autoavaliação institucional, produzindo ações políticas. Ainda se põe como desafio o reconhecimento de que não podemos dar conta de tudo, mas de traduzir, iterar, inscrever-se na escritura na oportunidade de produzir sentidos sobre esses contextos, fundando outros; um jogo cujas regras são desconhecidas aprioristicamente, conforme indicam Lopes, Cunha e Costa (2013) ao investigarem as diferentes significações que as políticas de currículo assumem contextualmente e que a nosso ver são equivalentes ao que buscamos desenvolver, neste artigo, quanto às políticas de avaliação, como impossibilidade de significação dos sentidos de avaliação e qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de constituição da autoavaliação institucional na Rede FME tem se revelado como um movimento de resistência propositiva por provocar estranhamentos a modelos pré-estabelecidos, o que implica dizer que está sujeito a diferentes produções de sentidos, conforme tempo e espaço em que circule. Consideramos que investigar esse processo de criação de indicadores locais em diálogo com os globais, em uma perspectiva discursiva, colabora para pensarmos na dimensão produtiva das políticas de avaliação como processo de enunciação cultural, como produção híbrida em negociação, como acontecimento contingente na rede municipal de educação de Niterói.

Um dizer dialógico é um ato enunciativo, entendendo a enunciação como espaço que se dá nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os significados das práticas, produzidos à medida que são mencionados, posicionados discursivamente (FRANGELLA, 2016).

Desse modo, colocamos-nos em diálogo com as ideias e dizeres de uma comunidade educativa que aposta em um movimento instituinte inscrito em suas linhas de fuga e de ruptura, que se entrecruzam, renovam-se e se atualizam. Atualização que envolve um ato de criação, um dizer de um acontecimento contingente desejável na rede municipal de educação de Niterói, na

assunção da autoavaliação como avaliação institucional participativa, um espaço de “entredizeres” no qual há articulação, diálogo e produção de significados na constituição discursiva, na relação com a diferença.

Os indicadores locais se encontram em um fluxo contínuo de dizeres e subjetividades, transbordando as margens de seu acontecimento na busca de enfrentamento da visão universalista e dicotômica que marca o tempo da educação; plano de consistência no qual se desenrola um plano coletivo de afetos e afecções na micropolítica da percepção e da conversa, que se define por suas linhas de fuga e, como dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 19),

[...] num movimento de desterritorialização generalizada onde cada um pega e faz o que pode, segundo seus gostos, que ele teria conseguido abstrair de um Eu, segundo uma política ou uma estratégia que se teria conseguido abstrair de tal ou qual formação, segundo tal procedimento que seria abstraído de sua origem.

Ou, ainda, se considerarmos a possibilidade de movimentos de reterritorializações de afetos, de afecções e de reencontros, a avaliação institucional pode se constituir em um campo de imanências múltiplas ou plano de consistências nos quais as intensidades não podem mais ser consideradas pessoais e não se pode mais chamar de extensivas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Esse campo será construído, não se deixando reduzir aos outros, mas em um plano de consistência que ele traça no decorrer do seu processo, ou seja, platôs que se abrem a experimentações, ao encontro de devires, de agenciamentos e conexões de desejos, em um fluxo contínuo de dizeres, de atos enunciativos híbridos, de acontecimento contingente. Esse acontecimento é produzido em dado contexto e, devido à sua dinâmica de ruptura do próprio contexto, nunca é absolutamente determinável; sendo assim, jamais saturado, conforme análise derridiana apresentada por Lopes, Cunha e Costa (2013). Os autores focalizam o acontecimento como tradução, como produção singular, como iteração/escrita, “tendo em vista seu caráter produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fender pretensões homogeneizantes de escrita/textualização sobre a política” (p. 402). A tradução constitui, assim, uma passagem ao discurso, uma leitura, uma crítica, uma discussão que, ao se manifestar, ao ser colocada em situação de tradução, provoca o conhecimento, instaurando sua tensão (SISCAR, 2012).

É a diferença, o estranhamento, que torna a tradução necessária. Em uma análise derridiana, a desconstrução procura dramatizar o caráter inevitável da tradução num sentido mais amplo, isto é, o caráter inevitável da leitura e suas próprias exclusões (SISCAR; LIMA, 2012). Qualquer tomada de posição a favor de “um” ou de “outro” invalida a possibilidade do jogo de significações. Se não há tradução, também não há produção de sentidos. A tradução mostra sua própria possibilidade ao se relacionar com o sentido do “outro”, ao se voltar para a produção de significações, ancorada na consideração da relação como exigência do contato com a alteridade.

Além disso, é importante considerarmos que sentido também é acontecimento, esse efeito incorporal da/na linguagem. Figueiredo (2012), ao traduzir Deleuze e Derrida, compreende que a noção de acontecimento possibilita uma nova maneira de pensar ou problematizar o que significa pensar. Dizer o acontecimento se coloca, portanto, entre o possível e o impossível, ou seja, há certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Assim, a impossibilidade ou possibilidade do acontecimento se coloca sob a linguagem, sob o dizer. Nessa im/possibilidade de dizer, de ler, de discutir, de traduzir, os sujeitos da Rede FME operam para ressignificar o contexto de produção da avaliação institucional, o que significa pensar no descentramento do sujeito para a produção de subjetividade em um agenciamento coletivo de enunciação constituído de instâncias sociais, institucionais e individuais que se colocam em um plano de consistência, aqui apresentado por intermédio dos indicadores globais e locais inter-relacionados aos processos de análise das dimensões do Saen.

Assumimos o desafio de trazer esse processo como foco da nossa análise, na possibilidade impossível de dizer esse acontecimento. Assim, nossa análise não tem como objetivo produzir uma resposta para a experiência em foco, descrevendo-a ou classificando-a como positiva ou negativa, mas pensamos que, ao trazê-la, podemos problematizar de forma propositiva as políticas de avaliação centralizadas e centralizadoras que têm ganhado destaque no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema, 2005.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia T. Franco. Avaliação institucional na educação básica: retrospectiva e questionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago. 2016

BHABHA, Homi K. A questão do “Outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. Tradução de Francisco Caetano Lopes Júnior. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 176-203.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CNB n. 7/2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 120-A, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1-7. Edição extra.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36. (Coleção TRANS, v. 1).

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 18 set. 2017.

FIGUEIREDO, Fernando Padrão de. Entre acontecimentos: Deleuze e Derrida. *Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 127-142, out./nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/issue/view/27/showToc>. Acesso em: 30 set. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local de cultura. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação*. Curitiba: CRV, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARI, Félix. Micropolítica do fascismo. In: GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 173-190.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR., Aécio; BURITY, Joaãoildo. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-38.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 39, p. 7-23, maio/ago. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-446, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika V. R. da; COSTA, Hugo Heleno C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 30, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000171-9cc7f9dcaf/MACEDO%20BNCC%20Novas%20formas%20de%20sociabilidade%20produzindo%20sentido%20na%20edu.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

NITERÓI. *Lei Municipal n. 3.067, de 12 de dezembro de 2013*. Institui o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimento dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ: Prefeitura Municipal, 2013a.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. *Plano Estratégico 2013-2033*. Niterói que queremos. Niterói, RJ: Prefeitura Municipal, 2013b.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. *Documento preliminar do Saen*. Niterói, RJ: Arquivo da Assessoria de Avaliação Institucional Semect/FME, 2014.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. *Portaria SEMECT/FME n. 005/2015, de 28 de agosto de 2015*. Dispõe sobre a Regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (Saen) e dá Outras Providências. Niterói, RJ: Semect/FME, 2015.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação. *Relatório de Gestão 2017*. Arquivo da Assessoria de Avaliação Institucional, Semect/FME, Niterói, RJ, 2017.

SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Ensaios e Letras).

SISCAR, Marcos; LIMA, Érica. O decálogo da construção. In: SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Ensaios e Letras).

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011>. Acesso em: 15 out. 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, ago. 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

Recebido em: 15 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 15 MARÇO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5882>

PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS PARTICIPATIVOS¹

MARIA NILCEIA DE ANDRADE VIEIRA^I

VALDETE CÔCO^{II}

RESUMO

No contexto de políticas avaliativas, este artigo aborda o movimento de planejamento e elaboração de instrumento de avaliação institucional realizado com a participação de docentes atuantes na educação infantil de um município do Espírito Santo. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, a pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolveu procedimentos de análise documental e realização de entrevistas. Os resultados evidenciam que a etapa de planejamento com elaboração de um instrumento próprio é primordial para o encadeamento das demais etapas relacionadas à avaliação institucional. Conclui-se que, embora permaneçam desafios quanto às condições de participação de todos os envolvidos, a perspectiva de trabalho coletivo na preparação dessa ação avaliativa constitui um importante movimento de formação para os participantes.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • FORMAÇÃO CONTINUADA • PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR.

¹ Este artigo integra a pesquisa "Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos", que compõe o conjunto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mais informações podem ser consultadas em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Rede Municipal de Ensino de Vitória, Vitória-ES; Faculdade Estácio de Vila Velha, Vila Velha-ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7723-6490>; nilceia_vilavelha@hotmail.com

^{II} Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>; valdetecoco@hotmail.com

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: MOVIMIENTOS PARTICIPATIVOS

RESUMEN

En el contexto de políticas evaluativas, este artículo aborda el movimiento de planificación y elaboración de un instrumento de evaluación institucional realizado con la participación de docentes actuantes en la educación infantil de un municipio del Estado de Espírito Santo. Con anclaje en referentes teórico-metodológicos bakhtinianos, la investigación, de abordaje cualitativo y carácter exploratorio, desarrolló procedimientos de análisis documental y realización de entrevistas. Los resultados evidencian que la etapa de planificación con elaboración de un instrumento propio es primordial para el encadenamiento de las demás etapas relacionadas con la evaluación institucional. Se concluye que, aunque permanecen desafíos relacionados con las condiciones de participación de todos los involucrados, la perspectiva de trabajo colectivo en la preparación de esa acción de evaluación es un importante movimiento de formación para los participantes.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • FORMACIÓN CONTINUADA • PARTICIPACIÓN DEL PROFESOR.

PLANNING FOR INSTITUTIONAL EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PARTICIPATORY MOVEMENTS

ABSTRACT

In the context of assessment policies, the present article approaches the planning and development of an instrument of institutional evaluation, carried out with the participation of teachers working in early childhood education, in a municipality of the state of Espírito Santo. Anchored in Bakhtinian theoretical-methodological references, the present study, following a qualitative and exploratory methodology, developed procedures and interviews for document analysis. The results show that the planning stage of the development of an instrument is essential for linking the other stages related to institutional evaluation. It is concluded that, although challenges remain regarding the conditions of participation of all involved, the perspective of a collective work in the preparation of this assessment action constitutes important training for the participants.

KEYWORDS EARLY CHILD EDUCATION • INSTITUTIONAL EVALUATION • CONTINUING EDUCATION • TEACHER PARTICIPATION.

INTRODUÇÃO

Situar a questão da avaliação institucional na educação infantil requer o entendimento dessa etapa educacional como um dever do Estado e um direito das crianças (BRASIL, 1988, 1990), cuja oferta cabe aos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Faz-se necessária, ainda, a compreensão da dimensão de lutas e conquistas da etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996), (re)compondo sua trajetória na afirmação dos direitos das crianças, com destaque para o direito à educação, implicando a defesa do reconhecimento e a valorização do trabalho docente nesse campo.

Na dimensão do financiamento, quase 20 anos após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a partir de diversas ações de mobilização por meio do movimento Fundeb pra Valer,² a educação infantil alcança um importante aporte de recursos com sua inserção no Fundo de Manutenção

2 Registramos a significativa contribuição do movimento Fundeb pra Valer, em que diversas ações se desenvolveram no país no período de janeiro a maio de 2007. Essa mobilização, coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, contou com a participação de outros movimentos e organizações sociais, entre os quais o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/posicionamento-publico-regulamentacao-do-fundeb-urgencia-na-votacao-para-garantia-dos-principais-avancos>. Acesso em: 1 set. 2019.

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007), o que representou significativa conquista no que se refere à ampliação do atendimento.

Na dimensão de orientações ao trabalho educativo, no conjunto da produção de documentos oficiais, outros avanços podem ser destacados com a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), dos *Parâmetros de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006), das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009a), dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) e do documento *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012). Considerando concepções declaradas nesses e em outros documentos, evidenciamos uma perspectiva coletiva e participativa em seus processos de elaboração (VIEIRA, 2015), o que fortalece as concepções do campo da educação infantil e as lutas direcionadas ao enfrentamento de medidas que colocam em risco os avanços conquistados, buscando resistir a imposições que limitam a autonomia das instituições educativas.

No quadro da educação infantil, mais recentemente formaliza-se uma política de avaliação e o tema vem se configurando como um novo “problema social”, compondo agendas e pautas políticas e alcançando visibilidade nesses debates (ROSEMBERG, 2013). Nesse contexto, de acordo com a filosofia da linguagem de Bakhtin (2009), o reconhecimento de determinados objetos linguísticos não se constitui de forma individual, ou seja, centrado no sujeito, visto que é no *meio social* que adquirem valor. Nesse sentido, a avaliação se constitui como *objeto* de atenção e se reveste de valorização no *horizonte social* de distintos grupos (VIEIRA, 2015).

No conjunto de lutas da educação infantil, em parceria com entidades de pesquisa e movimentos sociais, assentes em pressupostos de enfrentamento e resistência, realçamos os manifestos de indignação e repúdio organizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), pelo Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em protesto contra a aplicação do questionário *Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)*,³ que teve como objetivo avaliar as crianças da educação infantil no Rio de Janeiro em 2011.

Manifestações nas redes sociais e debates em audiências públicas mobilizaram educadores e militantes, conseguindo evitar que esse processo, com

3 O detalhamento desse instrumento pode ser consultado no *Manual de Uso do ASQ-3 - guia rápido para aplicação do ASQ-3*, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>. Acesso em: 1 set. 2019.

o propósito de categorizar níveis de desenvolvimento das crianças em todo o país, fosse implementado. Esse movimento articulado e coletivo foi possível com base no próprio percurso de disputas no campo da educação infantil, que ensejou condições para questionar essa iniciativa e sustentar oposições e discordâncias, defendendo que as práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças e seus processos de desenvolvimento não dialogam com modelos avaliativos externos (MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB, 2011). Composto esses posicionamentos, somos convocados a debater sobre a avaliação institucional no contexto atual das políticas públicas para o atendimento às crianças de zero a cinco anos como parte dos movimentos de resistência e de enfrentamento quanto a avaliações de larga escala que incidem sobre as crianças (CAMPOS *et al.*, 2011; NEVES; MORO, 2013; ROSEMBERG, 2013; MORO; SOUZA, 2014; SOUSA, 2014; COUTINHO; MORO, 2017).

Em consonância com essa assertiva, a produção e a divulgação de documentos orientadores, em especial os *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) e *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), representam aportes da política educacional brasileira para o desenvolvimento de estudos e práticas de avaliação institucional na etapa inicial da educação básica. Diante dessa produção sobre a avaliação no campo da educação infantil, realçamos a necessidade de nossa participação nas discussões com vistas a marcar a dimensão formativa da avaliação institucional, visto que essa ação promove “a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos, os processos, os programas, o conjunto das ações, o Projeto Pedagógico, [...] identificando fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação” (BRASIL, 2012, p. 16).

No que concerne à avaliação institucional na educação infantil, no contexto do Espírito Santo,⁴ Côco e Vieira (2014) informam que 23 municípios capixabas, representando 32% do total (78), vivenciam o processo de avaliação institucional. Os dados sinalizam que essa prática avaliativa ainda não se integra à dinâmica da maioria (68%) das instituições públicas de educação infantil do estado, o que demonstra a necessidade de fomentar movimentos de discussão entre os profissionais, as crianças e os familiares dessas instituições, incentivando a construção de sentidos acerca das questões relacionadas à qualidade educativa.

4 Dados produzidos a partir da segunda etapa de atualização da pesquisa *Mapeamento da educação infantil no contexto do Espírito Santo* (PESQMAP), desenvolvida em 2013 com procedimento de aplicação de questionário aos gestores municipais, alcançando participação de 100% dos municípios capixabas. Mais detalhes podem ser consultados em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3087/2705>. Acesso em: 1 set. 2019.

Para a discussão a que nos propomos neste artigo, em interlocução com os estudos de Ball (2001; 2009), situamos a *produção de textos* da política educacional com a análise documental: da Lei n. 8.051/2010 (VITÓRIA, 2010), documento de caráter mandatário que institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Vitória (Saemv); e também dos *Indicadores da qualidade da educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), documento orientador que definiu a sistemática de avaliação institucional a ser desenvolvida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) dessa rede de ensino. Na perspectiva do *contexto das práticas*, analisamos os enunciados expressos em entrevistas realizadas com 11 docentes que atuam em dois CMEIs.⁵

Ao reconhecermos as especificidades – por vezes movendo diferenciações – entre as prescrições (políticas) e as vivências das prescrições (práticas), concordamos que “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (BALL, 2009, p. 305), permitindo evidenciar a complexidade que envolve as tentativas de efetivação de políticas.

Na composição deste texto, após esta introdução, abordamos as possibilidades e desafios atinentes ao planejamento e à proposta de elaboração compartilhada do instrumento avaliativo. Na sequência, focalizamos os processos formativos vivenciados pelos sujeitos na etapa inicial da ação avaliativa. Por fim, tecemos algumas considerações, realçando a relevância da avaliação institucional encaminhada com movimentos participativos, como ação mobilizadora e de fortalecimento da escola como espaço formativo. Nesse encadeamento, seguimos dialogando com questões relacionadas à elaboração do instrumento avaliativo, com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no planejamento da avaliação institucional.

A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Para contextualizar a etapa de planejamento e elaboração do instrumento da avaliação institucional, buscamos destacar alguns eventos de construção histórica do viés participativo na educação infantil no município de Vitória, em inter-relação com políticas educacionais mais amplas no cenário brasileiro.

⁵ Considerando que o quantitativo de mulheres constitui maioria na atuação docente no campo da educação infantil e também no grupo de participantes desta pesquisa, as referências às mesmas no decorrer do texto serão feitas no feminino.

No que concerne ao percurso local, a opção por um processo participativo na elaboração do instrumento de avaliação, em 2012, compõe uma trajetória de construção coletiva vivenciada anteriormente com a elaboração do documento orientador *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), que, em uma visão de expectativas e no reconhecimento de desafios permanentes, já assinalava que:

Se, por um lado, o Documento deveria expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração, bem como deveria explicitar as bases teóricas, políticas e metodológicas sem negar as experiências e reflexões historicamente acumuladas, por outro lado, seu conteúdo não daria conta de responder a todas as demandas de uma realidade tão complexa e contraditória. Isto confirma a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos. (VITÓRIA, 2006, p. 1)

Em continuidade a outras possibilidades participativas, a elaboração e a aprovação do Saemv (VITÓRIA, 2010) envolveram: profissionais da educação atuantes nas unidades de ensino e na Secretaria Municipal, o Conselho Municipal de Educação, o Fórum de Diretores e a sociedade civil. Foram realizados encontros diversos que sistematizaram as discussões, contando-se também com a realização de audiência pública na Câmara Municipal.

Em relação às políticas educacionais em âmbito nacional, o documento *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2011) indicou a adesão dos municípios à consulta aberta sobre a apropriação do uso dos *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009b) do MEC. Os quatro estados com maior foram o Espírito Santo (35,9%), junto a Mato Grosso do Sul (46,2%), Rio de Janeiro (41,3%) e Paraná (37,3%) (BRASIL, 2011). Ressaltamos que o município em que realizamos a pesquisa encontra-se entre as oito capitais brasileiras que responderam à consulta aberta e entre as seis que informaram utilizar o documento dos *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Desse modo, as discussões e propostas do documento orientador *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), a aprovação do Saemv (VITÓRIA, 2010) e a metodologia do documento *Indicadores da*

qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b) fomentaram a elaboração do instrumento de avaliação institucional do referido município, sequenciando ações com uma dimensão participativa.

Como forma de registro, o instrumento avaliativo, elaborado com a participação de profissionais da educação infantil da rede municipal, integrou o documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), que reuniu as definições, etapas e metodologias da avaliação institucional. Esse documento, organizado ao longo de seis meses, foi entregue a cada CMEI e, conforme o próprio texto do documento, sua elaboração

[...] é a expressão do esforço coletivo entre CMEI/ SEME/Comunidade Escolar/Políticas Públicas Articuladas, em reafirmar que as crianças de zero a seis anos são sujeitos históricos/sociais/culturais e de direitos, e ainda, aponta a continuidade de elaboração de Políticas Públicas voltadas para a Infância. (VITÓRIA, 2012, p. 13)

De acordo com esse documento (VITÓRIA, 2012), as diversas ações compreenderam encontros de formação e reuniões de planejamento com os profissionais dos CMEIs, além da constituição do Núcleo de Pedagogas,⁶ com o objetivo de planejar, sistematizar e acompanhar o processo de avaliação institucional como um todo, bem como a elaboração do instrumento de avaliação, envolvendo diferentes atores, com estratégias também diferenciadas.

No intuito de alcançar o máximo de participação dos profissionais dos CMEIs, com propostas de questões que deveriam compor o instrumento de avaliação em construção, foi disponibilizada uma plataforma virtual para acesso dos professores e demais profissionais dos CMEIs. Essas propostas eram analisadas e discutidas pelas integrantes do Núcleo de Pedagogas, que sistematizavam as contribuições de acordo com a metodologia de trabalho delineada e com a legislação municipal em vigor.

Quanto à participação dos profissionais dos CMEIs em meio eletrônico, a maioria das participantes da pesquisa (sete dentre as onze respondentes)⁷

⁶ Refere-se a um grupo composto por pedagogas da Rede Municipal que se interessaram pelo trabalho, por integrantes da equipe da Gerência de Educação Infantil/Seme e por uma técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da Seme.

⁷ Mantendo o princípio de preservação das identidades dos sujeitos, as identificações das participantes foram organizadas de acordo com as funções em que atuam nos CMEIs, com atribuição de letras em ordem alfabética correspondentes à sequência cronológica em que foram realizadas as entrevistas.

declarou ter conhecimento sobre a possibilidade de acesso, porém essas participantes afirmaram que não fizeram sugestões ao instrumento nem acessaram a plataforma. Em relação àquelas que participaram, destacamos os seguintes enunciados:

A gente teve acesso. Foi até um momento de reunião aqui na escola e de mostrar para os professores que essa plataforma existia e que estava aberta para todos os profissionais. Teve uma coisa que a gente percebeu também: é que não teve muita visibilidade no sentido mesmo dessas produções aparecerem lá. Aí são várias questões das pessoas em relação à disponibilidade de acesso, do recurso tecnológico, isto é, uma série de elementos que implicaram o não uso da plataforma.

(Pedagoga A)

Como alguns trabalhos foram direcionados em grupos e foi feita aquela pesquisa, eu me lembro da gente ter deixado na plataforma algumas sugestões, mas muitas vezes congestionava quando você entrava, até porque acredito que naquele momento muitos estavam envolvidos nessa situação. Eu me lembro de que um grupo que nós trabalhamos em outubro, nós tivemos que entrar colocando alguma ideia e sugestão...

(Professora D)

Você lembra se alguma sugestão foi contemplada ou foi incluída?

(Pesquisadora)

Essa foi a nossa tristeza, porque, quando nós percebemos que a nossa ideia, eu não sei se foi entendida, eu não me lembro nas entrelinhas o que aconteceu... Mas eu me lembro que nós... pra olhar, mas não fomos atendidas, mas muitas outras que foram escolhidas que nós gostamos também e ficamos satisfeitas.

(Professora D)

Ao situarmos nossas palavras, assinalamos que a elaboração coletiva do instrumento que direcionou o processo avaliativo nos CMEIs envolveu “um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática”

(BALL, 2009, p. 305, grifo nosso), visto ser “possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política)” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Como ressaltam os autores, a relação entre a definição e a efetivação de políticas públicas não ocorre de forma linear, o que nos leva a problematizar a referência que a Professora D faz à participação através da plataforma, ao afirmar que “tivemos que entrar”. Sobre esse enunciado, pontuamos que as discordâncias, imposições e adesões se revezam no decurso das ações desenvolvidas cotidianamente nas instituições educativas, desafiando-nos a compreender suas nuances.

Em conexão com essas reflexões, no enunciado “não fomos atendidas”, a professora D expressa “com tristeza” a constatação de não encontrar, entre as proposições, as ideias e sugestões apresentadas ao instrumento, tal como formuladas. Ainda que nos limites deste artigo não seja possível avançar nessa questão, é importante considerar que a elaboração de um instrumento de modo compartilhado com um coletivo ampliado implica reapropriações, ajustes e escolhas que, por vezes, podem não dar conta dos elementos necessários ao reconhecimento das contribuições.

Nessa interlocução, compartilhamos o relato de uma docente que acompanhou, enquanto atuava na Secretaria Municipal de Educação (Seme), as propostas enviadas pelos profissionais através da plataforma. De acordo com a Diretora B, além de contribuições ao instrumento avaliativo, outras questões pautadas nos debates de reivindicações por melhores condições do trabalho docente foram registradas:

A gente já até tinha essa expectativa que eles iam fazer denúncias sobre a Secretaria de Educação, porque é um espaço de discussão. Alguns pontos ficaram fortes, porém não me lembro detalhadamente... Eu acho que alguns pontos sobre a quantidade de crianças na sala, número de profissionais... (Diretora B)

Assim, o espaço de convite à palavra, ainda que com um escopo delimitado (nesse caso, elaborar o instrumento de avaliação), precisa ser entendido no contexto de interação, envolvendo uma multiplicidade de elementos também implicados com o tema da avaliação. Essa enunciação informa um movimento avaliativo que ultrapassa o escopo de elaboração do instrumento e mostra a

potência – e as tensões – da dialogia nos contextos. Desse modo, acreditamos que é impossível realizar a avaliação institucional apartada do reconhecimento das contrapalavras, abarcando a negociação entre dizeres e também a emergência de silenciamentos e formas de calar. São múltiplos movimentos que circundam o processo e simultaneamente o legitimam, porque abrem espaço à participação, entendendo que “Todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência” (BAKHTIN, 2011, p. 117), convocando-nos a posicionamentos acerca do objeto da avaliação.

Nesse percurso de considerar os diversos e distintos posicionamentos (implicados com as variadas formas de adesão, negação ou abstenção) no compartilhamento da produção de instrumentos avaliativos, destacamos a emergência, no campo da educação infantil, de experiências que marcam intencionalidades de compartilhamento e escuta acerca de critérios que podem embasar a ação avaliativa. Com isso, não sem tensões, elas movem os processos formativos, uma vez que:

Discutir sobre os instrumentos antes de usá-los, para decidir se são adequados ao escopo para o qual foram pensados, se os aspectos considerados exaurem aquilo que se pretende avaliar, se os termos com os quais são nomeados tais aspectos são claros e compreensíveis, significa aproximar-se a uma cultura da avaliação de modo direto e concreto, que ajuda a compreender desde o início sua utilidade e significado. (BONDIOLI, 2013, p. 166)

Numa perspectiva dialógica, cabe lembrar que esse cuidado com a definição das questões que serão abordadas num instrumento avaliativo é “parte da avaliação institucional, possibilitando, assim, compreender o movimento presente nas relações constituídas, na realidade do trabalho na escola e na promoção de sua qualidade” (VIEIRA; CÔCO, 2015, p. 139). Cientes de nossa condição de sujeitos em constituição com o outro e de que não há uma primeira ou última palavra num contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), cabe realçar que países como México, Austrália, Estados Unidos e Espanha vêm inspirando práticas avaliativas na educação infantil e que, quanto aos instrumentos, além do uso de escalas, algumas dessas iniciativas estrangeiras incluem questionários e entrevistas para as famílias e/ou profissionais, análise de documentos e realização de reuniões (SOUSA; PIMENTA, 2016).

Pontuamos que os instrumentos, estratégias e procedimentos com os quais operamos para desenvolver a avaliação institucional são insuficientes para apreender os ilimitados sentidos presentes no que avaliamos, especialmente se esse processo avaliativo preconiza uma construção coletiva. Entretanto, defendemos sua relevância no sentido de expressar concepções de educação, criança, qualidade, avaliação, fomentando debates quanto às distintas assimilações e intencionalidades do processo avaliativo.

Nessa direção, é primordial que a definição do instrumento avaliativo se constitua em meio a distintos movimentos dialógicos para que os encontros (não sem desencontros e confrontos), que se efetivam com vistas a realizar a avaliação institucional, fortaleçam o senso de comunidade avaliadora. Em conexão com essas possibilidades, abordamos, a seguir, os movimentos de formação vivenciados pelas docentes.

PROCESSOS FORMATIVOS VIVENCIADOS NO PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Como já sinalizamos, vivenciamos um momento histórico de intensos debates acerca das políticas públicas educacionais, em especial no que se refere à avaliação,⁸ abarcando a problematização da implementação de ações de avaliação em larga escala (incidindo sobre estudantes e educadores) e a busca por mobilizar outros caminhos avaliativos, com destaque para a avaliação institucional, singularmente na educação infantil brasileira. Nesse quadro, a articulação entre avaliação e docência integra esses debates, no horizonte da discussão sobre a qualidade educacional, especialmente no propósito de focalizar os movimentos formativos associados.

No contexto da pesquisa, ao considerar a relação entre a avaliação institucional e a formação continuada, o art. 12 do Saemv (VITÓRIA, 2010) determina que:

O Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal [...] deverá favorecer o diálogo com as unidades de en-

8 Como medidas mais recentes, destacamos: o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e que em seu art. 5º inclui explicitamente a educação infantil como integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e a Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2019. Esses documentos encontram-se, respectivamente, disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm e http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

sino sobre o resultado de suas avaliações, viabilizando o seu uso *formativo* e ético e subsidiando os processos de gestão da escola. (VITÓRIA, 2010, p. 5, grifo nosso)

O documento estabelece ainda, no art. 14, que:

Os resultados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória não poderão ser utilizados para fins de concessão de benefícios financeiros, tampouco ser vinculados à avaliação de desempenho funcional. (VITÓRIA, 2012, p. 3)

Embora a análise documental evidencie uma perspectiva formativa da avaliação institucional, buscando distanciar-se da lógica de bonificação, em diálogo com as docentes durante as entrevistas, procurando conhecer seus processos formativos, constatamos reações de desconfiança e de dúvida a respeito dessa avaliação. Visibilizamos essas manifestações no enunciado de uma docente que pontuou:

Na minha percepção, quando a proposta chegou para ser implementada, ela já dava alguns indicativos de avaliações para dentro da instituição, isso antes da avaliação acontecer, pois tudo que é colocado como avaliativo também é passível de avaliação de alguém, causa muita inquietação. E, querendo ou não, isso causa uma implicação naquilo que você faz. Eu vi muito esse movimento, muito em função disso, talvez para o grupo foi muito mais no sentido da novidade. O que é esse negócio de Saemv? Como que é isso? Como vai ser isso? (Pedagoga A)

Outra evidência pode ser encontrada no próprio texto do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012), que destaca alguns questionamentos expressos pelos professores sobre:

O que a Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio de seu órgão central, quer com isso? Quais usos serão feitos dos resultados? Vão nos punir? Tem

relação com a avaliação de desempenho? Seus resultados serão usados nas eleições?⁹ (VITÓRIA, 2012, p. 8)

Reiterando a premissa de que nossa constituição como sujeitos é mediada pela linguagem (BAKHTIN, 2011), essas indagações assinalam tensões nos posicionamentos assumidos pelas docentes diante do encaminhamento realizado pela Seme, que não possibilitou escolha acerca dessa ação avaliativa. Ou seja, se, por um lado, a obrigatoriedade de efetivar a avaliação institucional em cumprimento à legislação municipal garante certa unidade à rede e respaldo como política pública, por outro, o processo não permite as discordâncias, silenciando as contrapalavras dos sujeitos diretamente envolvidos por excluir a oportunidade de adesão ou não, dirigindo-se a todas as instituições de educação infantil públicas do município.

Se essa constatação sinaliza que não se pode alterar o que estava previsto, a observação da Assistente B remete-nos ao que podemos reivindicar pela mesma via da obrigatoriedade. A referida observação realça a necessidade de condições para que a avaliação seja efetivada:

Pelo fato da importância do processo de avaliação, nem todos os setores conseguem mensurar a importância, o que é, para que serve uma avaliação. Eu acho que, pelo fato de ser uma lei, deveria ter um processo de formação mais efetivo, até de formação em relação à avaliação. (Assistente B)

No âmbito das condições objetivas à sua efetivação, o art. 15 do Saemv define que “A Secretaria de Educação consignará, anualmente, em seu orçamento, os recursos financeiros específicos para o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal” (VITÓRIA, 2010, p. 6). Ressaltamos essa previsão de recursos como um aspecto significativo para a concretização da avaliação institucional, indicando sua relevância ao inserir-se na delimitação de investimentos educacionais.

Com base no ciclo de políticas (BALL, 2001, 2009), reconhecemos a relevância da *produção de textos* da política, acentuando que, na inserção social,

⁹ Conforme Decreto n. 12.237, de 27 de abril de 2005, que dispõe sobre o Processo de Eleição de Diretores(as) das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino Público de Vitória, realizado por meio do voto direto, universal e secreto, em data fixada pela Secretária Municipal de Educação e organizada na forma desse decreto. Alterados os incisos I e IV do art. 10, pelo Decreto n. 13.396/07. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=97622>. Acesso em: 1 set. 2019.

faz-se necessária a observância da “interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 58). Ampliando o escopo dessa questão, acrescentamos que:

A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados. Daí acharmos que o nível municipal seja o local onde melhor se possa combinar a legitimidade técnica com a política. Planejando a avaliação no nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento de professores e especialistas das secretarias das escolas na própria montagem do sistema de avaliação. (FREITAS *et al.*, 2012, p. 48)

Nesse sentido, diante da importância de outras vivências das docentes quanto à avaliação institucional, indagamos sobre sua participação anterior em processos semelhantes. A Professora A esclarece que ainda não havia participado “dessa forma” e articula a ação avaliativa a outras vivências:

Várias... Da questão que nós refletimos sobre o documento norteador,¹⁰ que ele precisava ser reformulado. De certa forma, foi uma avaliação, com uma perspectiva de ampliar e melhorar, de trazer novos conceitos. Da época que nós participamos de fóruns para preparar o documento, então eu tive uma participação, fui aos encontros, aos fóruns, e fui até representante da escola na época. Então, eu me sinto muito familiarizada com esse processo, envolvida. Apesar de não ser valorizada, eu gosto muito do que eu faço e sempre gostei. E outros também. Participei do PROFA,¹¹ que avaliava para saber de que for-

10 A docente refere-se ao documento orientador *Educação infantil: um outro olhar*, que foi elaborado entre 2004 e 2006 por profissionais, familiares e crianças, demarcando a proposta de trabalho do município de Vitória. Disponível em: http://m.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 17 abr. 2014.

11 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado pelo Ministério da Educação no início do ano de 2001, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

*ma estávamos alfabetizando nossas crianças de 6 anos, quando elas eram daqui, da educação infantil. [...] Tivemos formações, tanto na Seme quanto aqui, pra gente ter segurança de avaliar o nosso aluno. Mandávamos o aluno para a Emef com a avaliação.*¹² **(Professora A)**

Você mencionou que já vivenciava essa situação da avaliação institucional, que é o momento em que o grupo, o CMEI, avalia o trabalho que foi desenvolvido naquele ano. Comente um pouco. **(Pesquisadora)**

O do Saemv, ele detalhou um pouco mais, devido à questão dele ter um roteiro, de ter os questionários, ter os eixos, os indicadores. O grupo poder falar sobre cada item, sobre cada eixo. Foi uma coisa detalhada e uma coisa menos pessoal e mais institucional. Neste caso, eu penso que podemos utilizar mais esse resultado do que na outra, que fica muito mais emotiva e mais pessoal. **(Diretora B)**

Esses enunciados assinalam as vivências das docentes em relação a ações avaliativas na dimensão institucional, ainda que não fossem processos tão ampliados ou com um instrumento mais detalhado. A fala da Professora A evidencia sua compreensão sobre as distintas modalidades de avaliação e do processo de elaboração do documento *Educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006) como um movimento avaliativo. Tomando por base a configuração de um conjunto de exigências cada vez maior de participação dos professores em atividades diversas na instituição (OLIVEIRA, 2006, 2013), ao declarar seu engajamento e assinalar “Apesar de não ser valorizada”, captamos na fala da mesma professora um tom de denúncia sobre a desvalorização do trabalho docente.

Uma das participantes relatou vivências com a avaliação institucional em períodos anteriores, inclusive com a participação das famílias, mesmo que se configurasse como um processo “mais simples”. Aventamos que essa cultura avaliativa na educação infantil é parte de seu contexto de trabalho e pode fortalecer os princípios de realização de processos compartilhados:

¹² A sigla Emef significa Escola Municipal de Ensino Fundamental, nome das instituições que atendem os alunos dessa etapa da educação básica.

Desse histórico de avaliação institucional, há uns 15 ou 20 anos atrás, nós não tínhamos esse documento institucional, mas fazíamos aqui na escola uma avaliação todo final do ano... que nós avaliávamos os professores, os professores avaliando o diretor [...] Então os pais também faziam... era uma avaliação que a gente fazia. Um documento [...] mais simples, que era mais objetivo, mais interessante, pois chegava o final do ano e a gente tabulava aquilo [...] e “juntava” eu, a diretora e a pedagoga, que tinha uma de manhã e uma à tarde... e tinha professor de projeto. E nós fazíamos essa tabulação toda e dávamos um retorno para o grupo... e ia traçando o que a gente ia fazer no ano seguinte. Era uma coisa mais simples, mas acho que funcionava até mais, sabe? “Lembrei” disso... aqui, agora... (Pedagoga B)

Como vocês se sentem participando dessa etapa, antes de acontecer a avaliação? [silêncio por alguns segundos]. (Pesquisadora)

É, eu acho... na verdade é assim, não é nem questão... A gente quer participar, não sei se você sabe, a rotina às vezes não permite isso, que a gente participe mais de determinadas situações. (Assistente B)

Isso como um todo, não só dessa situação, como de tantas outras, a gente até quer, mas não dá tempo, a gente não para, não para mesmo. (Assistente A)

Nesse diálogo, observamos a desigualdade de condições relativa à presença das assistentes de educação infantil, evidenciando a necessidade de avanços quanto à participação na avaliação institucional. Nesse debate sobre a profissionalidade docente, assinalamos que, “para dar conta da expansão do atendimento na EI [educação infantil], compõem-se grupos profissionais distintos, com requisitos formativos diferenciados, implicados em condições de trabalho e valorização desiguais” (PAULINO; CÔCO, 2016, p. 4). Essas decisões impactam em outras dimensões do trabalho e da formação docente, pois:

Em muitos casos, demanda[m] do professor o apoio à formação do(s) seu(s) parceiro(s) de trabalho, visto que temos nos concursos requisitos de escolaridade inferiores para o ingresso nas funções auxiliares. No entanto, sabemos também que muitos profissionais que ingressaram nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não têm suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção entre profissionais implica processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção. (CÔCO, 2010, p. 7)

Levando em conta esses movimentos distintos de participação dos sujeitos envolvidos na preparação para a avaliação institucional, conforme o contexto de cada CMEI, as participantes da pesquisa informaram diferentes estratégias de mobilização e envolvimento, citando, como sujeitos envolvidos, principalmente os docentes e as famílias. No que se refere à etapa de planejamento, não foram mencionadas ações voltadas às crianças. Mantendo o foco a que se propõe este texto e reconhecendo sua extensão limitada, defendemos a busca constante de iniciativas que tenham como premissa a afirmação da participação das crianças em sua condição de produtoras de cultura que não podem se sujeitar à visão adultocêntrica.

Ao focalizarem ações direcionadas às famílias, as docentes mencionaram reuniões, envio de comunicados impressos, colocação de painéis e cartazes na entrada dos CMEIs e conversas com familiares sobre suas dúvidas e questionamentos. As ações sinalizam a preocupação com as famílias, com sua participação nas questões que seriam abordadas e até mesmo com o esclarecimento sobre a avaliação institucional; porém, enunciam limitações para desenvolver essas ações que tiveram um enfoque mais informativo, buscando comunicar o que seria realizado e convidando os familiares a participar:

A gente chegou a mandar um questionário pra própria família responder o que eles achavam, pra depois, no dia, eles já estarem situados. Foi como se eles estivessem se preparando para o encontro... **(Professora C)**

Ah!... Isso foi antes? Pra ajudar a família a se inteirar?
(Pesquisadora)

Exato, porque eles foram convidados, mas não sabiam o que estava acontecendo. (Professora C)

No processo formativo dos professores conduzido pela Seme, de acordo com os *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* (VITÓRIA, 2012, p. 29), foram realizados “grupos de formação continuada, presencialmente, com 1.100 (mil e cem) professores PEB I, II, III, e IV, debatendo sobre avaliação na Educação Infantil”.¹³

Outros enunciados das docentes indicam também a sistematização de estudos nos CMEIs em diversos tempos de planejamento a partir de documentos e textos disponibilizados pelo Núcleo de Pedagogas. Nos diálogos seguintes, observamos que as ações formativas contemplaram as professoras; porém houve dificuldades para garantir a participação das assistentes de educação infantil:

Nesse conjunto de ações formativas na etapa de planejamento que você vivenciou, tem alguma ação que você destacaria como mais relevante, ou alguma que poderia ter sido desenvolvida e que não foi, pensando nesse planejamento? (Pesquisadora)

Talvez um momento mais coletivo, porque no caso da nossa experiência, por conta das questões de espaço e tempo, a gente acabou fazendo isso sempre em pequenos grupos. Nós não conseguimos reunir o grupo todo num momento coletivo pra falar disso, e aí essa falta talvez de ter um momento que pudesse sentar com todo mundo e de fazer uma coisa só... que a gente pudesse fazer essas escutas, esses atravessamentos de um grupo e de outro... (Pedagoga A)

Ao mencionar as “questões de espaço e tempo”, a docente informa a busca de alternativa para essa limitação com os encontros “em pequenos grupos”.

13 As siglas PEB I, II, III e IV referem-se à nomenclatura Professor da Educação Básica I, II, III e IV, estabelecida com base na Lei Municipal n. 6.754, de 16 de novembro de 2006, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Servidor do Magistério Público do Município de Vitória. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=149254>. Acesso em: 1 set. 2019.

Entretanto, as assistentes reforçam as dificuldades para sua participação, acrescentando:

Ainda mais pra nós, que somos assistentes, porque, no momento da reunião dos professores, nós estamos com as crianças em tempo integral, e vem uma representante para participar da reunião e passar para as outras. (Assistente B)

Então é assim, como ela falou, a representante entende de um jeito e explica, e às vezes eu já entendo de outro jeito. (Assistente A)

Os enunciados indicam que as oportunidades de acesso às formações não foram igualitárias para as diferentes profissionais no momento de delimitação da ação avaliativa, optando-se pela representação no caso do grupo de assistentes de educação infantil, o que, nas palavras de uma das participantes, pode comprometer o entendimento das questões discutidas com os profissionais. Quanto às vivências formativas dos profissionais nessa etapa de planejamento e elaboração do instrumento, algumas participantes destacaram:

Com certeza. Eu acho que uma contribuição forte que eu percebo é principalmente o estudo. Houve um estudo, assim... mais profundo porque muitas coisas a gente não entendia também. Então, eu sei porque eu tenho amigas que foram [provavelmente a encontros de formação] e falaram que, pra gente poder passar [referindo-se às informações sobre a avaliação institucional], a gente tinha que estudar. Então houve uma necessidade de se estudar e se aprofundar pra saber o que era aquilo... Com isso, com certeza... eu acho que buscar esse saber... eu vejo que foi uma coisa muito positiva. (Professora D)

Nós tomamos consciência de que a gente faz parte do sistema, tomamos consciência de que nossas ações não são isoladas e a especificidade desse espaço que é a educação infantil. Por mais que a gente fale, vivencie

isso, quando você entra nesse processo de avaliação institucional, você toma consciência do quão importante, de como você está integrado nessa proposta, essas diretrizes, essa perspectiva de atender essas crianças. E a gente entende que tudo isso é qualidade, indicadores de qualidade... Eu preciso qualificar essa educação infantil e eu preciso identificar qual índice não está qualificado. Então, tomamos consciência disso e também de nossa participação efetivamente no coletivo. O que eu estou fazendo para melhorar e qualificar essa educação para esse sujeito criança que está na escola? Penso eu que seria um pouco nessa lógica. (Professora B)

Nas vozes dessas participantes, a dimensão formativa ganha realce na interface com diversas questões, como: a necessidade de estudos que antecedam essa ação para participar do processo avaliativo; a preocupação em disseminar as informações nos momentos de encontros dos CMEIs, envolvendo leituras e debates; a importância de que os professores se preparassem para a interlocução com as famílias, já que estas não tinham acesso a todas as informações circulantes entre os profissionais dos CMEIs; e a compreensão de que a participação fortalece concepções do campo da educação infantil e contribui para a “tomada de consciência” de que as ações desenvolvidas “não estão isoladas”. No conjunto de desafios e de possibilidades que circundam a defesa de participação dos sujeitos na elaboração do instrumento de avaliação institucional e na afirmação da dimensão formativa desse processo, compartilhamos, na sequência, as considerações finais, compostas no intento de afirmar o convite à continuidade dos diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intensa dialogia com os enunciados ligados à temática em foco neste artigo, buscamos contribuir com os debates sobre a avaliação institucional na educação infantil, enfatizando o movimento de planejamento e elaboração de instrumento avaliativo em uma perspectiva participativa. Observamos que a experiência tomada como estudo – a avaliação institucional formalizada pela Seme e realizada nas instituições de educação infantil da rede municipal de Vitória – integra-se a outras iniciativas de trabalho coletivo no município, em um contexto que informa uma trajetória que já incluía essa prática ava-

liativa. Nas instituições pesquisadas, os enunciados das docentes demarcam que a avaliação da instituição já era desenvolvida regularmente, sobretudo ao final do ano letivo, ainda que se configurasse em uma sistematização distinta da proposta elaborada pelo coletivo de profissionais do município. Ao focalizarem esse movimento inicial da avaliação institucional, as docentes destacaram que a construção de um instrumento mais detalhado e a possibilidade de participar de sua elaboração demarcam aspectos diferenciais em relação às experiências avaliativas anteriores.

Salientamos que essas movimentações no campo da educação infantil ocorrem em simultaneidade ao avanço de políticas de avaliação em larga escala para as outras etapas da educação básica, configurando-se como um dos condicionantes limitadores da autonomia das escolas. Pautadas em critérios de competição, ranqueamento e meritocracia, as políticas de avaliação de larga escala com testes padronizados, a despeito de todas as oposições e críticas demarcadas por estudantes, professores e pesquisadores, permanecem no contexto educacional há quase três décadas, com respaldo na legislação brasileira desde a Constituição Federal até o atual Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, a opção do município de Vitória por elaborar um instrumento de avaliação que dialogasse com as particularidades da educação infantil da rede, ainda que no contexto de modelos avaliativos regulatórios vigentes em níveis estadual e federal, constitui uma tentativa de construir um caminho singular, em diálogo com contextos mais amplos. Assim, parece-nos que essa iniciativa sinaliza uma reinterpretação da política educacional, que vem marcando princípios de regulação e competitividade. Na aproximação à realidade local, pontuamos a busca pela participação ativa dos envolvidos no contexto educativo na composição de uma avaliação própria, enunciando, desse modo, *contrapalavras* à obrigatoriedade existente nas demais etapas da educação básica de que os estudantes respondam a testes padronizados no horizonte de estabelecimento de escores de desempenho. Assim, tensões, dificuldades e desconfiâncias, ainda que se refiram mais diretamente a questões locais, não podem ser apartadas do debate mais ampliado sobre a multiplicidade de questões afetas à educação, sobretudo a imposição de lógicas de intensificação da precarização do trabalho docente.

Com isso, sem desconsiderar os percalços, é importante observar esses movimentos que vêm tensionando as lógicas de avaliação de larga escala na educação infantil, buscando, na dialogia com os sujeitos educativos, novas formas de compor a avaliação. Não se trata de negar a avaliação, mas de tomá-la no seu papel apoiador do processo educativo. Assim, como elos dessa teia

dialógica, defendemos a elaboração coletiva do instrumento avaliativo, numa perspectiva formativa, buscando contemplar todos os envolvidos. Acreditamos que, ao propor questões e critérios que devem direcionar a avaliação institucional, os participantes explicitam concepções que entram em diálogo com outras bases de argumentação, demarcando diferentes sentidos dessa ação, que se articulam com outras dimensões do trabalho educativo nas instituições de educação infantil e nas redes de ensino.

Nessa perspectiva formativa, tanto os enunciados das docentes como os textos do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória* realçam que os encontros de formação realizados na etapa de planejamento são primordiais no encadeamento dos movimentos seguintes da ação avaliativa, visto que a decisão de realizar a avaliação institucional cria expectativas que a antecedem como proposta definida e seu desenvolvimento produz ressonâncias que a sucedem como ação desenvolvida.

Desse modo, os resultados evidenciam que a elaboração de um instrumento próprio, numa perspectiva participativa, além de constituir-se como movimento de resistência aos ditames dos processos de avaliação em larga escala, fortalece a autonomia das instituições e demarca o investimento numa concepção de educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Nessa aposta, torna-se essencial conceber a participação como ação política que mobiliza contradições e que, portanto, requer que a elaboração do instrumento não se caracterize somente como um formulário a ser preenchido em atendimento a alguma exigência burocrática. No desafio de imprimir essa concepção no processo de avaliação institucional, realçamos que é preciso viabilizar ao máximo a participação das famílias e das crianças, buscando, assim, possibilidades de trabalhar com perspectivas de democratização de propostas e práticas de avaliação, gestão, currículo e formação.

Como síntese provisória, ainda que desafios sejam evidentes, destacamos a importância de que as redes de ensino invistam em políticas que afirmem as instituições educativas como espaços formativos, (re)compondo laços interativos situados no cotidiano do trabalho que, fazendo interagir uma diversidade de pautas, também se constituam como forças mobilizadoras junto aos processos de avaliação institucional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen Joseph. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen Joseph. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SÁVIO, Donatella (org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. p. 25-49.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l9394.pdf. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1. set. 2019.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Portugal. *Anais [...]*. s.l.: Anpae, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Contextos e práticas de avaliação na educação infantil. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3087/2705>. Acesso em: 19 jan. 2015.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

MORO, Catarina de Souza; SOUZA, Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. *Manifesto do MIEIB em defesa da educação infantil*. Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/manifestomieib.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina de Souza. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2727/2680>. Acesso em: 15 out. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhos docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v46n32.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na educação infantil. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 16-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, Santarém, v. 10, n. 32 (número especial), p. 68-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da educação infantil: aportes de iniciativas estrangeiras. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 376-406, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3778>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. *Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos*. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 127-148, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4291/3877>. Acesso em: 1 set. 2019.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. *A educação infantil do município de Vitória: um outro olhar*. Vitória, 2006. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em: 14 nov. 2013.

VITÓRIA. *Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV, vinculado à Secretaria de Educação, na área de planejamento, como um espaço permanente de avaliação e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão de educação do Município. Vitória, 2010. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=171640>. Acesso em: 26 nov. 2013.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil pública de Vitória-ES: sistema de avaliação da educação pública de Vitória*. Vitória, 2012. 64 p.

Recebido em: 16 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 22 MARÇO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5831>

POLÍTICAS DE COTAS: UM ESTUDO DE META-AVALIAÇÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

ANDRELIZA CRISTINA DE SOUZA^I

JOSÉ CARLOS ROTHEN^{II}

RESUMO

O texto apresenta uma meta-avaliação das políticas de cotas em universidades estaduais paranaenses. O objetivo foi analisar os processos avaliativos dessas políticas quanto a semelhanças e diferenças, potencialidades e limites, estratégias e procedimentos utilizados. Foram realizadas análise documental e entrevistas, sistematizadas com a análise do conteúdo. Utilizou-se ainda o ciclo de políticas para análise dos dados. Observou-se a necessidade de qualificação dos processos avaliativos, formação de corpo técnico, desenvolvimento de métodos e estratégias de avaliação de políticas de cotas adequadas às diferentes situações e produção de conhecimento acerca da avaliação enquanto campo epistemológico. Conclui-se que o processo de avaliação não ocorreu efetivamente pelo receio de que a avaliação fosse usada como uma forma de recuar na reserva de vagas. Destaca-se a importância de que sejam realizadas discussões mais aprofundadas sobre as cotas.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • META-AVALIAÇÃO • COTAS •
ENSINO SUPERIOR.

^I Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Marechal Cândido Rondon-PR, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4860-7608>; andrelizacsouza@gmail.com

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5360-1913>; jcr3219@yahoo.com.br

POLÍTICAS DE CUOTAS: UN ESTUDIO DE METAEVALUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES PROVINCIALES DE PARANÁ

RESUMEN

El texto presenta una metaevaluación de las políticas de cuotas en universidades provinciales de Paraná. El objetivo fue el de analizar los procesos evaluativos de tales políticas en lo que concierne a similitudes y diferencias, potencialidades y límites, estrategias y procedimientos utilizados. Se realizaron análisis documental y entrevistas, sistematizadas con el análisis del contenido. Se utilizó asimismo el ciclo de políticas para análisis de datos. Se observó la necesidad de cualificación de los procesos evaluativos, formación de cuerpo técnico, desarrollo de métodos y estrategias de evaluación de políticas de cuotas adecuadas a las distintas situaciones y producción de conocimiento acerca de la evaluación como campo epistemológico. Se concluye que el proceso de evaluación no ocurrió efectivamente en función del temor de que la evaluación se utilizara como una forma de retroceso en la reserva de plazas. Se destaca la importancia de tener discusiones más profundas sobre las cuotas.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • METAEVALUACIÓN • CUOTAS • EDUCACIÓN SUPERIOR.

QUOTA POLICIES: A META-EVALUATION STUDY OF PARANÁ STATE UNIVERSITIES

ABSTRACT

The present text provides a meta-evaluation of quota policies in Paraná state universities. The aim was to analyze the evaluation processes of these policies regarding similarities and differences, potential and limits, strategies and procedures used. We also conducted document analysis and interviews, systematized through content analysis. The policy cycle was also used for data analysis. We observed the need to qualify the evaluation processes, train a technical staff, and develop evaluation methods and strategies for quota policies appropriate to the different situations and production of knowledge about evaluation as an epistemological field. We concluded that the evaluation process did not actually occur because of the fear that the evaluation would be used as a step backward in the process of reserving vacancies. The study highlight the importance of more in-depth discussions about quotas.

KEYWORDS EDUCATION EVALUATION • META-EVALUATION • QUOTAS • HIGHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar os processos avaliativos das políticas de cotas de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná quanto a semelhanças e diferenças, potencialidades e limites, estratégias e procedimentos utilizados. Para que fosse possível atingir tal objetivo, os procedimentos metodológicos adotados atenderam aos pressupostos da meta-avaliação e aos critérios do ciclo de políticas.

A meta-avaliação realizada congregou os aspectos qualitativos e quantitativos, pois ambos trouxeram importantes contribuições às novas descobertas. Para tanto, optou-se por um estudo de casos múltiplos, já que, mesmo com similaridades entre as IES, estas são ao mesmo tempo distintas, únicas, com interesses próprios e singulares. Os documentos institucionais foram utilizados como fonte de dados, assim como as entrevistas realizadas com atores institucionais envolvidos na implantação, implementação e avaliação das políticas.

Para análise dos dados utilizou-se o ciclo de políticas, no qual inicialmente foram explorados os contextos da influência, produção do texto e prática, para compreender os processos de atuação das políticas de cotas (BOWE; BALL;

GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para a meta-avaliação foram adotados os seguintes critérios: precisão, importância dos dados, confiabilidade, credibilidade, relevância, disseminação e custo *versus* eficiência (SCRIVEN, 2009; STUFFLEBEAM, 1981, 2001, 2011; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

As instituições analisadas estão localizadas em diferentes regiões do estado do Paraná e têm diferentes modelos de políticas de cotas. Esse recorte permitiu compreender como os processos avaliativos das políticas de cotas foram realizados em diferentes IES públicas de um mesmo estado. É preciso destacar que há diferenças e particularidades nessas IES, desde a criação até o modelo de reserva de vagas adotado. Essa multiplicidade constituiu um universo rico para a pesquisa, pois proporcionou a análise de diferentes realidades e a possibilidade de observar como a política de cotas se efetivou em diferentes regiões do estado do Paraná.

Destaca-se que a avaliação da política de cotas possui fragilidades por não ser realizada conforme os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação em função da tensão política em torno das cotas. Não há a compreensão de que a avaliação da execução seja uma proposta para melhoria da execução da política, por isso destaca-se a necessidade de qualificação dos processos avaliativos, formação de corpo técnico, desenvolvimento de métodos e estratégias adequados às diferentes situações e produção de conhecimento acerca da avaliação enquanto campo epistemológico.

Esta meta-avaliação não tem como pretensão decidir pelo sucesso ou fracasso das avaliações empreendidas. Ela buscou investigar as potencialidades e fragilidades dos processos empreendidos, contribuindo para que as fragilidades observadas possam servir como mote impulsionador para a qualificação das avaliações, a fim de que se possa compreender o impacto das políticas educacionais na sociedade para a democratização do ensino superior e a promoção da igualdade e da justiça social.

FUNDAMENTOS E REFERENCIAIS PARA A REALIZAÇÃO DA META-AVALIAÇÃO

Há que se considerar que a avaliação é um ato político, uma vez que estão envolvidos múltiplos fatores que possibilitam diferentes visões sobre o tema. Dessa forma, para se realizar estudos em avaliação, e também a meta-avaliação, é necessário conhecer os fundamentos que embasam a área, assim como ter clareza dos caminhos que serão traçados em função dos fins buscados.

É sabido que uma avaliação pode trazer como frutos o aperfeiçoamento de programas e políticas e a recondução de caminhos com base em seus resultados. Contudo, o contrário também é verdadeiro, ou seja, quando uma avaliação é mal conduzida, há a real possibilidade de que os caminhos percorridos tragam mais desvantagens que vantagens, atrasando o sucesso ou até mesmo inviabilizando-o. Daí a necessidade de se buscar a qualificação da avaliação.

O termo meta-avaliação tem sido utilizado com maior frequência nos últimos anos pela necessidade de se qualificar os procedimentos avaliativos nas mais diversas áreas. No Brasil, a realização de meta-avaliações vem aumentando paulatinamente, o que também eleva a produção de conhecimento sobre o tema.

Mesmo com o aumento do número de meta-avaliações no âmbito nacional, as maiores referências continuam sendo as internacionais, como Scriven (1981, 2009, 2015), Stufflebeam (1981, 2000, 2001, 2011) e as contribuições do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981).

Entre as potencialidades que a meta-avaliação pode trazer estão a qualificação dos processos avaliativos, a formação de corpo técnico mais qualificado, o desenvolvimento de métodos e estratégias adequados a diferentes situações e a produção de conhecimento acerca da avaliação enquanto campo epistemológico.

O termo meta-avaliação, introduzido para se referir à avaliação de planos para avaliações educacionais, foi definido por Scriven (1981, 2009) como a “avaliação de uma avaliação”. O autor defendia em seus argumentos que avaliações imprecisas ou relatórios tendenciosos poderiam induzir os avaliadores ao erro, levando-os a confiar em resultados inferiores às expectativas. Daí a necessidade de se avaliar as avaliações, visando à confiabilidade efetiva.

Em suas produções, Scriven procura elucidar o que é, como pode ser justificada e utilizada a meta-avaliação. Para ele, esse conceito explicita uma versão revisada da avaliação, sendo muito útil para revisar os dados antes da publicação de resultados (SCRIVEN, 2009).

Scriven (2015) explica que algumas das habilidades necessárias à avaliação são formalmente ensinadas em faculdades (para avaliação de programa, análise de políticas e testes educacionais). No entanto, a meta-avaliação, que é uma especialidade de avaliação de importância única para o campo, bem como de considerável dificuldade, tende a ser o tipo menos estudado, mesmo no âmbito universitário. Esse tipo de avaliação é importante porque incorpora os padrões necessários para o empreendimento de avaliação de avaliações, a fim de beneficiar os cidadãos, gestores, profissionais e teóricos (SCRIVEN, 2015).

Elliot (2011, p. 943) descreve a meta-avaliação como uma “verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios”. Para Stufflebeam (2001, p. 185, tradução livre), meta-avaliação pode ser definida como:

[...] o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento – sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social – para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.¹

Para Berends e Roberts (2003), as razões para se empreender uma meta-avaliação são: verificar se houve um código de comportamento por parte dos avaliadores e como ele foi praticado; conceber a meta-avaliação como uma prática reflexiva sobre os procedimentos avaliativos, possibilitando a produção de novos conhecimentos.

Scriven (2009) explica que algumas pessoas encaram a realização de uma meta-avaliação como uma fraqueza da avaliação primária, pois pode parecer que os avaliadores assumiram a fragilidade da avaliação que realizaram e precisam de uma avaliação do processo já encerrado. Contudo, para o autor, a meta-avaliação serve para obter comentários de um especialista sobre esse trabalho antes de publicá-lo. Portanto, a meta-avaliação não é uma confissão de fraqueza, mas o reconhecimento de que um olhar especialista e independente muitas vezes gera *insights* que ajudam a melhorar o processo avaliativo (SCRIVEN, 2009).

Embora o prefixo meta reflita a conotação temporal “depois de”, a meta-avaliação pode acontecer depois ou durante a realização da avaliação (DAVOK, 2006). Isso leva à compreensão das duas formas de empreender esse processo: a *somativa*, que ocorre após a finalização da avaliação e a *formativa*, que ocorre durante o processo de avaliação.

No aspecto somativo, são utilizados todos os produtos da avaliação: relatórios, banco de dados, documentos, registros, depoimentos, enfim, tudo o que possa retratar a avaliação desenvolvida. Já em seu caráter *formativo*, a meta-avaliação

1 “[...] the process of delineating, obtaining, and applying descriptive information and judgmental information – about the utility, feasibility, propriety, and accuracy of an evaluation and its systematic nature, competent conduct, integrity/honesty, respectfulness, and social responsibility – to guide the evaluation and/or report its strengths and weaknesses”.

busca verificar se o procedimento adotado é o mais apropriado, assim como se as informações resultantes atendem às necessidades dos *stakeholders*. A meta-avaliação formativa ocorre para fornecer informações aos avaliadores enquanto a avaliação ainda está sendo realizada, isso permite que as correções necessárias sejam realizadas já no início do processo (STUFFLEBEAM, 2001).

A meta-avaliação realizada neste trabalho é somativa, pois busca mostrar como foram realizados os processos avaliativos das políticas de cotas nas IES paranaenses e apresenta as dimensões e indicadores mais utilizados pelas próprias IES na avaliação das políticas de cotas, ou seja, o que as instituições consideram importante avaliar em uma política de cotas, tendo como base os principais aspectos abordados em diferentes processos avaliativos.

Neste trabalho se considera a meta-avaliação como a avaliação de todas as práticas e funções da avaliação. Por isso, uma meta-avaliação necessita ser realizada contemplando diferentes dimensões do objeto, tornando possível o estudo dos significados, das interações e das interferências da vida real com relação ao objeto estudado, abrangendo as condições sociais, institucionais e ambientais.

Para Furtado e Laperrière (2012, p. 696):

A meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor, com critérios pré-definidos, com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em curso ou já realizada) para subsidiar eventuais tomadas de decisão.

Nesse caminho, a meta-avaliação abrange um permanente movimento entre as partes e o todo, pois a interpretação de uma avaliação requer a apreensão do contexto no qual está situada. Dessa forma, a meta-avaliação não pode ser entendida exclusivamente como uma narrativa cronológica da avaliação primária, mas como uma abordagem ligada às explicações para compreender os sentidos e significados.

Depreende-se então que a meta-avaliação pode desenvolver novos conceitos, novas formas de explicar os processos sociais. Por isso, cada uma das instituições pesquisadas foi submetida a um minucioso estudo refletido qualitativamente, pois os resultados não são generalizados, mas individualizados em suas particularidades.

Uma importante característica que sustenta a compreensão de meta-avaliação deste estudo é a relação entre objeto, contexto, atores e a sociedade em geral. Isso aponta para a multiplicidade dos fatores que interferem na realização da pesquisa e mostra a inexorável ligação entre as abordagens qualitativa e quantitativa na realização da meta-avaliação. As intersecções entre o particular e o geral, o coletivo e o individual, o científico e o profissional, a micro e a macroanálise ressignificam a investigação na perspectiva crítica, emergindo novas formas de observar o objeto (STAKE, 2011).

As duas abordagens, qualitativa e quantitativa, apontam como a pesquisa, apoiada nos dados e nos pressupostos teórico-metodológicos, busca explicar as causas dos fatos sociais, de forma dialética, articulada e contínua. Os aspectos contemplados nesta pesquisa estão voltados à compreensão/interpretação da avaliação das políticas de cotas das IES pesquisadas.

Para tanto, as evidências não são interpretadas de forma independente, uma vez que cada instituição utilizou metodologias diferentes para avaliar sua política de cotas, e essa riqueza de instrumentos e dados é primordial na realização da meta-avaliação.

Conforme já assinalado, este estudo não pretende discutir o sucesso ou fracasso das avaliações das políticas de cotas e das avaliações empreendidas pelas IES, mas, sim, apresenta-se como uma ferramenta de reflexão sobre a avaliação.

A meta-avaliação é um mecanismo de compreensão acerca da importância e necessidade da avaliação de políticas enquanto instrumento que possibilita a transformação. Ela favorece a tomada de consciência dos caminhos da política, uma transformação positiva aos olhos da igualdade de oportunidades, a qual permite a participação dos sujeitos para que as políticas sejam acompanhadas com vistas à maior democratização do ensino superior. Nesse sentido, no contexto deste artigo se ousa afirmar que a meta-avaliação poderá ser a consciência da avaliação, assim como a avaliação é a consciência da sociedade (SCRIVEN, 2009).

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As ações afirmativas surgiram com o intuito de aumentar a representação de minorias perante instituições e posições de poder na sociedade. Embora tenham caráter provisório, criam incentivos a determinados grupos desfavorecidos e historicamente discriminados.

Ações afirmativas são entendidas como medidas de caráter especial e temporário, adotadas espontaneamente ou determinadas compulsoriamente pelo Estado, e que trazem em seu bojo o propósito de eliminar as desigualdades acumuladas ao longo da história (CASHMORE, 2000). Essas medidas compreendem o planejamento e a operação para promover a representação de pessoas que pertencem a grupos subordinados ou excluídos (BERGMANN, 1996).

Podem ser consideradas também como medidas redistributivas que objetivam alocar bens para grupos discriminados, vítimas de exclusão passada ou presente, socioeconômica e/ou cultural. Entre essas ações afirmativas, podem ser encontrados diferentes procedimentos que atendam a reivindicações coletivas para erradicação da desigualdade, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Perfazendo uma retomada histórica acerca das discussões sobre ações afirmativas no Brasil, observa-se que a partir da década de 1980 diversos foram os setores da sociedade que adotaram ações afirmativas em áreas como saúde, emprego e educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o contexto em que o Brasil se encontrava na década de 1990, as discussões acerca do reconhecimento da discriminação racial/social e sobre a adoção de políticas e programas de ação afirmativa se intensificaram. No entanto, em países como Estados Unidos, Índia e África do Sul esse debate já ocupava algum espaço entre governo e sociedade há pelo menos 30 anos (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006; MOEHLECKE, 2004).

Guimarães (2015) explica que no Brasil o debate aberto concernente às ações afirmativas demorou a tomar corpo, embora o tema começasse a emergir no movimento negro desde o início do século XX. A ênfase das discussões nas oportunidades nos diversos âmbitos da vida fazia com que se destacassem as consequências sucedidas das limitações impostas pela discriminação (GUIMARÃES, 2015).

Na década de 1980, o debate recebeu atenção por parte do poder público, com a redemocratização do Brasil e com projetos de lei que propunham ações compensatórias. A partir dessa década o tema aparece com maior ênfase no cenário brasileiro pelas reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU), que, ressurgido como expressão pública, a partir de 1978 solicitava a adoção de ações afirmativas (MOEHLECKE, 2004; NEVES, 2008). Já o debate sobre cotas só se projetou na sociedade brasileira na forma de discussões que tinham como foco as experiências internacionais e a viabilidade da adoção de modelos semelhantes no Brasil e, até meados de 1990, o debate ficou efetivamente restrito ao movimento negro (MOEHLECKE, 2004).

Iniciativas não governamentais também contribuíram para discussões acerca das ações afirmativas no Brasil com projetos de lei de inspiração anti-discriminatória, com destaque para a Coleção de Combate ao Racismo, datada de 1983/1984. Os textos que compunham essa coleção continham projetos que previam a punição da discriminação racial e propunham a alteração de currículos educacionais. Dentre os projetos citados pelos autores, destaca-se o de reserva de vagas no mercado de trabalho para negros e a oferta de bolsas de estudos universitários para negros (CONTINS; SANT'ANA, 1996).

Somente no início dos anos 2000 e com a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul, o Brasil mostrou uma postura mais significativa diante das desigualdades raciais (FERES JÚNIOR *et al.*, 2013).

Esse cenário evidencia que romper com uma tradição social e educacional excludente é um processo longo e eivado de tensões. Isso pode ser percebido pela trajetória da constituição da educação superior no Brasil, uma vez que do ponto de vista da formação histórica, o próprio Estado brasileiro foi se constituindo com uma base conservadora. Nesse processo, a discussão e adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil foram complexas, lentas e cautelosas. Iniciaram-se os debates na década de 1990, mas a discussão avançou somente nos anos seguintes.

Entre as ações afirmativas adotadas no Brasil se destacam: as cotas na educação superior; o reconhecimento dos valores afrodescendentes; a aprovação da Lei n. 12.288/2010, a qual instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei n. 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira; e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir) (CALDAS; SANTOS; SANTOS, 2011). Lima (2010) destaca que, além das ações citadas, utiliza-se o critério racial para os, já existentes, Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

Importante destacar que *ação afirmativa* não significa *cotas*, pois as políticas públicas de ação afirmativa admitem inúmeros programas, sendo que a maioria deles não tem nenhuma relação com cotas (DA SILVA, 2000), que são uma consequência da adoção de ações afirmativas.

A política de cotas vem propiciando maior inclusão no ensino superior de estudantes que antes delas não teriam acesso a esse nível de ensino. É possível observar que, por meio das cotas, brancos e negros passam a ter oportunidades educacionais mais igualitárias. Diversos autores (QUEIROZ, 2004; BRANDÃO, 2005; ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2006; DUARTE; BERTÚLIO; SILVA, 2009;

JENSEN, 2010; HERINGER, 2014; SOUZA; BRANDALISE, 2015) comprovam em seus estudos que tais políticas têm favorecido a elevação dos índices de ingresso de classes historicamente excluídas nas universidades.

As primeiras instituições de ensino superior públicas a implantar políticas de cotas raciais no Brasil foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002, foi pioneira em adotar a reserva de vagas para negros em seus cursos de graduação e pós-graduação. A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) instituiu em 2002 a reserva de vagas para indígenas e em 2003 para estudantes negros. Em 2003, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e a Universidade de Brasília (UnB) adotaram sistemas de reserva de vagas, e a partir de 2004 diversas outras IES aderiram ao sistema, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas (LEWANDOWSKI, 2012). Nesse mesmo ano, a Lei n. 12.711 foi sancionada, garantindo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, e desses 50%, um percentual mínimo correspondia à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Feres Júnior, Daflon e Campos (2012) salientam que, antes da sanção dessa lei, 64% das universidades federais já tinham algum tipo de ação afirmativa, e que, se consideradas as instituições públicas estaduais e federais, esse percentual chegava a 71% das universidades públicas brasileiras. Além disso, mais de 50% das universidades tinham programas para negros e indígenas.

Nesse horizonte, o presente estudo contribui com a questão, realizando um trabalho de meta-avaliação das políticas de cotas adotadas pelas IES públicas paranaenses. Esta pesquisa em avaliação permite analisar o caminho de cada instituição na adoção de políticas afirmativas, quais os aspectos que impulsionaram a discussão no âmbito interno, assim como identificar os aspectos positivos da avaliação e sua influência para o público beneficiário. Sendo assim, a próxima seção apresenta os resultados da meta-avaliação das políticas de cotas das IES, produzindo conhecimento sobre avaliação e desvelando como foram os processos avaliativos das políticas de cotas no estado do Paraná.

METODOLOGIA

A meta-avaliação realizada congregou os aspectos qualitativos para coleta dos dados, mas não excluiu os aspectos quantitativos, pois estes trouxeram importantes contribuições às novas descobertas. Para tanto, optou-se por um estudo de casos múltiplos, já que, mesmo com similaridades entre as IES, estas são ao mesmo tempo distintas, únicas, com interesses próprios e singulares (STAKE, 2011). Como o estudo de caso enfatiza a complexidade das situações analisadas, evidenciando a inter-relação com os componentes, recorreu-se a uma variedade de fontes de dados e à coleta em diferentes momentos, situações e com uma pluralidade de informantes.

Para realização desta pesquisa, foram analisados os processos avaliativos das políticas de cotas em cinco universidades públicas estaduais do Paraná. Ao todo, no Paraná existem sete universidades públicas mantidas pelo governo do estado, entretanto duas delas estiveram em processo de discussão sobre a adoção de cotas no ano de 2017 e, portanto, não fizeram parte da investigação.

No contexto deste estudo, os dados que compõem a pesquisa foram documentais e se basearam em depoimentos dos atores institucionais envolvidos com as políticas de cotas, obtidos por meio de entrevista parcialmente estruturada. Os dados foram coletados entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Para realizar o estudo dos processos avaliativos das políticas de cotas, foi necessário estabelecer um diálogo com a produção da política, ou seja, analisar o contexto que influenciou a adoção das políticas de cotas avaliadas e seu desenvolvimento. A intenção não foi realizar uma descrição das políticas, mas, sim, pensá-las e saber como foram discutidas, escritas e atuadas. Isso evitou a linearidade e contribuiu para compreendê-las como processo multifacetado, dialético, que articula as dimensões micro e macrosociais.

Foi mantido sigilo quanto ao nome das universidades participantes, por isso optou-se por designar as instituições com nomes de personagens do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. As designações das IES foram organizadas da seguinte forma: sigla IES seguida pelo nome do personagem definido por sorteio.

- IES Serpente;
- IES Geógrafo;
- IES Rei;
- IES Astrônomo;
- IES Vaidoso.

Os dados documentais analisados foram referentes aos processos de atuação e avaliação das políticas de cotas. Os documentos contemplaram processos institucionais sobre as políticas de cotas; relatórios sobre ingresso, evasão, origem dos estudantes; resoluções; atas; pareceres; relatórios das avaliações. Já as entrevistas, parcialmente estruturadas, permitiram maior conhecimento sobre a atuação e avaliação das políticas. Ao todo, foram realizadas 20 entrevistas nas cinco IES. A escolha dos entrevistados foi feita com base na participação, na atuação e na avaliação das políticas de cotas, observadas na análise dos documentos. A cada entrevistado também foi garantido o direito de sigilo da identidade.

Para esta análise utilizou-se o ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Essa é uma ferramenta teórico-conceitual que auxilia na sistematização da pesquisa, análise de dados e exposição de resultados. Amplamente discutido no mundo acadêmico, o ciclo de políticas oferece importantes elementos conceituais que permitem compreender o processo de produção das políticas, seus objetivos e resultados.

Bowe, Ball e Gold (1992) propõem um ciclo contínuo composto por três contextos principais que envolvem as políticas públicas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos não envolvem uma dimensão temporal ou sequencial, pois não são etapas lineares, esses contextos estão inter-relacionados.

O contexto da influência representa a etapa na qual as políticas são pensadas e os discursos políticos são construídos. É nesse momento que surgem as disputas para definição das finalidades sociais da política, e esse contexto está diretamente relacionado com as ideologias predominantes. Para empreender a análise do contexto da influência é necessário considerar a historicidade da política, por isso faz-se fundamental explorar as inter-relações existentes entre as escalas global, nacional e local, além da superação do desafio de síntese da realidade existente com objetividade em busca de novas descobertas e novas análises.

O segundo contexto proposto, da produção do texto, representa os textos políticos. Esses não são articulados e não raro apresentam contradições, por isso é necessário que sejam lidos de acordo com o momento histórico de sua produção. Na perspectiva do ciclo de políticas, é fundamental compreender a política analisada como texto e como discurso, por isso o pesquisador deve buscar uma análise verdadeiramente crítica e não uma mera descrição dos textos políticos (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O terceiro contexto é o da prática, em que a política está sujeita a interpretações pelos atores, nas quais ela é recriada e produz seus efeitos (esperados ou não), que poderão influenciar as transformações na política original.

É nesse contexto que a política é *atuada*, quando os embates e tensões são vividos e problematizados. Essa atuação ocorre como em uma peça teatral: a política atua no sujeito assim como o sujeito atua na política. Há uma mútua transformação, em movimento constante (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na abordagem do ciclo de políticas a implementação não acontece em um determinado momento, de forma delimitada e pontual. O que há é a *política em atuação*, ou seja, a política sendo *vivida* dentro dos espaços pelos diferentes grupos envolvidos, podendo ser também encenada ou atuada de formas diferentes dentro de uma mesma instituição. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 29-30) as políticas são personalizadas, construídas e reconstruídas, por isso são atuadas e não implementadas, “nós não vemos a atuação como um ‘momento’, mas sim como parte de um processo de interpretação que se enquadraria por fatores institucionais que envolvem uma gama de atores”.

Essa abordagem estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto da influência (que pressupõe um retorno ao macrocontexto social), bem como leva o pesquisador a assumir compromissos éticos com os temas investigados, seja por meio do desvelamento (explicitação) do impacto das políticas sobre grupos específicos (classes sociais, raça, etc.) ou por meio da apresentação de recomendações ou propostas de intervenção para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política. Essa contribuição está relacionada com as discussões sobre “reflexividade ética” e sobre a importância de se fazer uma “auditoria ética” do impacto e do resultado das políticas, e com os princípios e finalidades da pesquisa crítica.

Nesse horizonte, documentos e depoimentos se mostram importantes para a compreensão de quais foram as influências e de como foi o processo de discussão para a adoção das políticas de cotas nas IES. Isso levou a analisar o conteúdo das falas dos atores institucionais numa perspectiva de complementaridade e novas descobertas.

Foi utilizada a metodologia da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011), que consiste no estudo do significado do que os entrevistados manifestaram em seus discursos, pela ausência ou presença de determinadas características no conteúdo da entrevista. Essa metodologia adota normas para extrair os significados temáticos por meio dos elementos do texto.

Para realizar uma melhor análise dos dados, foram contemplados os documentos em interação com as entrevistas, pois as técnicas de coleta de dados oferecem complementaridade uma à outra. Os dados obtidos foram combinados e reorganizados de acordo com as questões norteadoras utilizadas para a

coleta dos dados e essas questões foram refletidas mediante análise interpretativa com base no referencial teórico adotado. As questões norteadoras para análise do ciclo de políticas podem ser observadas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Sistematização das questões norteadoras na análise das políticas

CICLO DE POLÍTICAS
Influências institucionais e sociais
Objetivo das discussões
Embates vivenciados
Modelo adotado
Dificuldades encontradas

Fonte: Souza (2018, p. 143).

A discussão dos dados utilizando o ciclo de políticas foi organizada no sentido de compreender os processos que influenciaram a discussão, formulação e *vida* da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Já para a meta-avaliação, os critérios adotados foram elencados utilizando como fonte os referenciais de Scriven (2009), Stufflebeam (1981, 2001, 2011) e do Joint Committee (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Os critérios utilizados para realização da meta-avaliação foram:

- precisão;
- importância dos dados;
- confiabilidade;
- credibilidade;
- relevância;
- disseminação;
- custo/eficácia.

Utilizando esses critérios como guia para a realização das entrevistas e organização dos dados documentais, emergiram as questões norteadoras observadas no Quadro 2.

QUADRO 2 - Sistematização das questões norteadoras da meta-avaliação

META-AVALIAÇÃO
Intenções/objetivos da avaliação
Processo de discussão
Dificuldades
Potencialidades
Avaliadores (atores/relação com a política/formação)
Instrumentos de coleta e análise
Planejamento da avaliação
Disseminação dos resultados
Relação custos <i>versus</i> qualidade

Fonte: Souza (2018, p. 144).

As questões norteadoras foram então realocadas nos critérios, conforme descrito no Quadro 3.

QUADRO 3 - Inserção das questões norteadoras da meta-avaliação por critérios

META-AVALIAÇÃO	
Precisão	Intenções/objetivos da avaliação
Importância dos dados	Relevância dos dados
Confiabilidade	Instrumentos de coleta e análise
Credibilidade	Quem foram os avaliadores
Relevância	Planejamento/dificuldades/potencialidades
Disseminação	Disseminação dos resultados
Custo/eficácia	Relação custos <i>versus</i> qualidade

Fonte: Souza (2018, p. 145).

Dessa forma, a meta-avaliação foi realizada utilizando os critérios selecionados (SCRIVEN, 2009; STUFFLEBEAM, 1981, 2001, 2011; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), articulando-os com o ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o que possibilitou compreender não só os resultados das avaliações, mas todo o processo de atuação das políticas de cotas. Foi possível entender a previsão de avaliação das políticas, a participação dos sujeitos nos processos, a concepção/perspectiva de avaliação utilizada nas avaliações e quais metodologias foram utilizadas pelas instituições.

META-AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE COTAS

Apenas três das cinco IES pesquisadas realizaram avaliações de suas políticas. Isso levou à reorganização dos dados, analisando as políticas de cotas segundo o ciclo de políticas nas cinco instituições conforme previsto e, posteriormente, fazendo a meta-avaliação nas três IES. O Quadro 4 apresenta um comparativo dos modelos de políticas de cotas das instituições.

QUADRO 4 – Comparativo entre os modelos de políticas de cotas nas IES pesquisadas

IES	INÍCIO	MODELO	AValiação
Serpente	2004	Estudantes oriundos de escola pública Estudantes negros oriundos de escola pública Estudantes negros oriundos de outros percursos formativos	SIM
Geógrafo	2010	Estudantes oriundos de escola pública	SIM
Rei	2006	Estudantes oriundos de escola pública Estudantes autodeclarados negros oriundos de escola pública	SIM
Astrônomo	2008	Estudantes oriundos de escola pública	NÃO
Vaidoso	2008	Estudantes oriundos de escola pública	NÃO

Fonte: Souza (2018, p. 205).

As informações que os dados trouxeram foram sistematizadas e interpretadas, realizando uma leitura flutuante dos dados, que permitiu sua organização. Posteriormente, estes foram codificados, classificados e categorizados. Por fim, deu-se a interpretação referencial, que estabeleceu relações entre os dados e a fundamentação teórica do estudo (BARDIN, 2011).

Os dados foram sistematizados com base no referencial teórico que sustentou a coleta dos dados. Tanto na análise da política quanto na meta-avaliação foram apresentadas questões norteadoras, que trouxeram os elementos discutidos: os termos e/ou expressões. Esses termos são expressões ou palavras identificadas nos depoimentos e documentos, as quais ofereceram maior materialidade para a interpretação e a fundamentação dos dados. O Quadro 5 apresenta um panorama dos termos e/ou expressões identificados.

QUADRO 5 - Panorama da organização dos dados

CICLO DE POLÍTICAS		META-AVALIAÇÃO	
Questão norteadora	Termos/expressões	Critérios avaliados	Questão norteadora
Influências institucionais e sociais	Debata nacional	Precisão	Intenções/objetivos da avaliação
	Movimento Negro		
	Manifestação de atores institucionais		
	Escola pública		
	Democratização		
Objetivo das discussões	Inclusão do negro na universidade	Importância dos dados	Relevância dos dados
	Democratizar o acesso à universidade para estudantes de escola pública		
Embates vivenciados	Racismo	Confiabilidade	Instrumentos de coleta e análise
	Qualidade		
	Resistência		
	Conservadorismo		
Modelo adotado	Criou seu modelo próprio	Credibilidade	Quem foram os avaliadores
	Modelo possível		
Dificuldades encontradas	Dificuldades na produção do texto	Relevância	Planejamento Dificuldades Potencialidades
	Condições de permanência		
	Falta de avaliação/acompanhamento		
	Sem dificuldades na execução	Disseminação	Disseminação dos resultados

Fonte: Souza (2018, p. 206-207).

Esta meta-avaliação considerou a historicidade e a totalidade dos fatos e os processos de mudança, superando a visão de avaliação enquanto mera seleção, *accountability* e regulação, mas visando à construção de condições mais emancipatórias nas tomadas de decisões em políticas públicas.

Este estudo de meta-avaliação esteve ancorado em uma concepção de avaliação enquanto instrumento emancipatório e de transformação. Não foi um processo isento de valores e contradições, ao contrário, esteve situado em um campo de disputas e mergulhado em ideologias e em contraditórios jogos de poder. Por isso, uma avaliação, como a de cotas, é uma questão política e tem uma dinâmica atravessada de contradições. Por tais motivos, não se deve compreender a avaliação em abstrato, mas no contexto das relações sociais em que está inserida, no macro e microcontexto.

AS POLÍTICAS DE COTAS SEGUNDO O CICLO DE POLÍTICAS

Na análise do contexto da influência, os dados apontaram que as discussões que ocorriam à época no país, no estado do Paraná e em outras instituições, exerceram forte influência no debate sobre ações afirmativas nas universidades pesquisadas. Todos os depoimentos afirmaram que havia o reconhecimento da importância das cotas, pois grande parte das IES públicas e até mesmo instâncias governamentais estavam organizando discussões sobre o tema.

Os dados permitiram observar também uma aproximação, maior ou menor nas diferentes realidades, da sociedade civil com as instituições, para trazer a questão das cotas para o debate institucional. Na IES Serpente a discussão sobre reserva de vagas iniciou-se a partir de reivindicações do Movimento Negro junto à administração universitária. Já nas IES Geógrafo, Rei e Astrônomo houve a participação do Movimento Negro somente quando as discussões já estavam em curso. No entanto, tal participação na IES Astrônomo foi de maneira mais tímida e na IES Vaidoso não houve nenhuma participação.

Observou-se que o papel desempenhado pelos atores institucionais, entre eles professores, reitores e conselheiros institucionais, ocorreu no sentido de inserir a temática na ordem do dia. Esses atores influenciaram na formulação e nas metas do programa, pois estiveram envolvidos com a criação e recriação da política, formando redes complexas na atuação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse contexto, as discussões sobre as cotas nas instituições tomaram o viés de democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de escola pública. Quanto aos objetivos propostos, estavam relacionados à inclusão do negro na universidade e à democratização do acesso à universidade para estudantes de escola pública. Embora pareçam redundantes, tais objetivos trazem diferenças marcantes em sua essência.

Em todo o estado, apenas as IES Serpente e Rei incluíram cotas raciais em sua política. Da análise dos dados depreendeu-se que na IES Serpente o objetivo sempre foi incluir o negro no ensino superior. Em contrapartida, na IES Rei, o movimento foi diferente: a discussão iniciou-se com o objetivo de democratizar o acesso para estudantes oriundos de escola pública. Somente no decorrer dos debates a cota racial foi considerada. Nas IES Geógrafo e Astrônomo a cota racial esteve em pauta, mas foi voto vencido. Já na IES Vaidoso, o objetivo sempre foi o ingresso de estudantes oriundos de escola pública.

Os dados mostraram ainda que os embates vivenciados nas discussões iniciais nas IES estiveram relacionados a racismo, queda da qualidade do ensino e resistências internas, muitas vezes afetas ao conservadorismo institucional.

O reconhecimento da presença do preconceito e do racismo ainda é tema que gera desconforto em grande parte das pessoas. Quando essa questão foi trazida à tona, muito conhecimento se produziu, opiniões e percepções foram refletidas e medidas para desconstrução do racismo foram adotadas em diversos contextos. É evidente que isso não erradicou o racismo, mas proporcionou um novo pensamento sobre o tema.

Os dados apontam que nas IES Serpente e Rei, esses embates foram e ainda são muito acirrados em virtude da não aceitação do critério racial na reserva de vagas. Na IES Rei, as cotas raciais somente foram aprovadas na última reunião do ano do Conselho Universitário (COU), com diferença de apenas um voto, ao final de uma reunião de quase dez horas de duração. Isso mostra que valores e posicionamentos daqueles que aprovam ou não as leis interferem diretamente na realidade da população.

Percebe-se nos documentos e depoimentos da IES Geógrafo que demorou mais de três anos para se chegar a um consenso sobre a reserva de vagas em virtude da não aceitação da cota racial. Essa divergência favoreceu a implantação apenas de cotas sociais, pois o discurso institucional se fortaleceu na questão da exclusão social e econômica.

É de conhecimento público que a educação básica brasileira tem qualidade bastante aquém do que os impostos podem pagar. Por sua vez, as IES não poderiam se furtar ao seu papel de inclusão social, relegando-se ao debate nacional. Aqui não se defende uma cota em detrimento de outra. O ideal é que houvesse investimento suficiente na educação básica para que os estudantes tivessem as mesmas oportunidades educacionais. Contudo, a realidade não é essa e as IES devem considerar seu papel social e agir no âmbito que cabe a elas. Nesse sentido, a crítica aqui estabelecida envolve silenciamento ou a supressão da questão racial nos debates sobre cotas nas IES pesquisadas.

Tais ideias se evidenciam na IES Astrônomo, que instituiu a Comissão para Estudos e Elaboração de Políticas Afirmativas, a qual encaminhou uma minuta que propunha cotas para estudantes de escola pública, negros e indígenas. No entanto, a reserva de vagas para negros e indígenas foi retirada de pauta pelos conselhos superiores. Importante destacar que, mesmo tendo havido alguma indicação de cota racial, não houve embates, discussões ou argumentações que impedissem que a questão racial fosse retirada de pauta.

Na IES Vaidoso houve manifestação da reitoria para a democratização da universidade para os estudantes de escola pública. Nessa IES não foi levantada a hipótese de cotas raciais, porém nos depoimentos foram encontrados

argumentos de que a questão racial seria atendida com as cotas para escola pública.

Há grande preocupação com a queda da qualidade das IES, que está registrada nos processos e foi reiterada em todas as entrevistas. Daflon e Feres Júnior (2013) realizaram um estudo que apresenta dados sobre a relação qualidade *versus* cotas. O estudo mostra que quanto mais alto o índice geral de cursos (IGC) da instituição, maior resistência existe com relação à reserva de vagas; e em IES com IGC 4 e 5, a resistência é ainda maior com relação às cotas raciais. Isso indica que a preocupação com a redução da qualidade da instituição não é algo exclusivo das paranaenses. Atualmente, inúmeras pesquisas contrariam o senso comum inicial e comprovam que os estudantes ingressantes por sistemas de reserva de vagas têm acompanhamento médio igual aos não cotistas (SOUZA; BRANDALISE, 2015).

Na análise dos dados verificou-se ainda que os entrevistados apontaram que cada IES criou o modelo possível perante os embates vividos. Entre as dificuldades apontadas, destacam-se os textos políticos produzidos que materializavam as cotas e refletiam as disputas e tensões vividas durante sua produção. Na IES Geógrafo, na fase de produção do texto, o relator da minuta da resolução apontou a falta de proposição de ações de acompanhamento. Na minuta constava a expressão “estudantes em desvantagem socioeconômica” e, nesse raciocínio, os ingressantes por cotas não teriam condições financeiras próprias para permanecer no ensino superior.

Os processos da IES Vaidoso mostram um embate dessa mesma natureza. Nas primeiras minutas constava um artigo que atribuía à universidade a responsabilidade de implementar medidas de apoio e acompanhamento dos cotistas. Esse artigo foi retirado após parecer da assessoria jurídica da IES, que questionava o deslocamento de função da universidade: “de instituição de ensino superior para instituição assistencialista”.

Ainda com relação às dificuldades encontradas, dos depoimentos emergiram as expressões “falta de avaliação/acompanhamento” e “sem dificuldades na execução”. As considerações sobre essas duas expressões, nesta análise, se mesclam em virtude da ausência de avaliação. Importante salientar que todos os depoimentos que apresentaram essas expressões fazem parte das IES Astrônomo e Vaidoso.

Fernandes (2010) alerta que a avaliação não é um ato neutro, uma vez que, sendo prática social, carrega consigo questões éticas, políticas e sociais. Da mesma forma, a não realização de avaliação também tem significado. Santos (2013) explica que há um receio de tornar públicos os resultados negativos das cotas, pois mesmo a política de cotas estando implantada, ainda há uma

tensão política em torno da aprovação da reserva de vagas que se reverbera nos processos de avaliação e acompanhamento. Essa tensão não se manifesta em conflitos abertos, mas é subjetiva ao discurso institucional. Assim, há a preocupação de que, havendo uma avaliação, a cota seja questionada ou até mesmo extinta em função de seus resultados, caso eles sejam negativos.

As tensões, conflitos e ambiguidades se refletem na não realização de avaliações. As forças que se contrapõem no ambiente político, as alianças e a concepção de democratização do Estado impõem que a avaliação seja compreendida enquanto instrumento político. Nesse sentido, a avaliação da política de cotas deveria servir para desvelar questões relacionadas ao seu funcionamento para que fossem aprimoradas, de forma que os recursos públicos fossem destinados efetivamente para promoção da igualdade e não como meio para se extinguir uma política.

Nesta pesquisa compreende-se que a avaliação vem no sentido de possibilitar o fortalecimento e a recondução dos caminhos. Quando realizada de forma consciente, a avaliação traz benefícios como a compreensão sobre o objeto avaliado e o reconhecimento das fragilidades existentes, permitindo uma retomada dos objetivos iniciais e novas definições no processo de gestão.

Há ainda uma segunda razão para a não realização de avaliações, que é a falta de cultura de avaliação nas instituições brasileiras. Essa afirmação pode ser questionada por muitos estudiosos, ainda mais no contexto do Estado-avaliador.

A perspectiva da prática avaliativa nas instituições muitas vezes é encarada como uma questão administrativa ou técnica, e isso deixa uma grande lacuna nos processos institucionais (AFONSO, 2013). Hoje, grande parte das avaliações são realizadas para ranqueamento e tomam fins de comparação entre instituições não comparáveis entre si. Ou seja, esse tipo de avaliação não é objeto de produção de conhecimento com potencial para a emancipação e não é compreendido como elemento constitutivo das transformações sociais.

Nos depoimentos foi apontado que uma grande dificuldade para realização de avaliações está relacionada a recursos (humanos, financeiros e de tempo). Os depoimentos não afirmam que a avaliação da política de cotas é desnecessária, ao contrário, observou-se que a avaliação teve sua importância reconhecida, mas contraditoriamente não foi realizada.

Ainda nos depoimentos, alguns atores afirmaram que não houve dificuldades no contexto da prática da política. Esses depoimentos afirmam que a política de cotas teve êxito em sua execução, contudo não existem dados que comprovem essa afirmação.

No entanto, se não houver avaliação e acompanhamento das políticas de cotas com ênfase na melhoria dos processos para promoção da igualdade, não será possível desconstruir os argumentos contrários às políticas afirmativas. Acredita-se que, com diálogo aberto, realização de acompanhamento, avaliação e análise dos resultados numa perspectiva emancipatória, será possível melhorar as políticas afirmativas em curso quanto à sua efetividade, em prol da construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

AVALIANDO AS AVALIAÇÕES

Perante as individualidades institucionais das políticas de cotas, esta pesquisa permitiu refletir sobre os processos avaliativos das IES de forma contextualizada e dialética, pois as contradições, singularidades e significados são desvelados no processo contínuo de construção do conhecimento.

Na análise dos documentos referentes à avaliação da política de cotas nas IES, foi possível perceber que em todas houve a previsão de avaliação, mesmo naquelas que não realizaram avaliação, entretanto, somente as IES Serpente, Geógrafo e Rei tiveram processos avaliativos.

Na análise observou-se que não houve uma regularidade temporal na realização dessas avaliações, ou seja, não ocorreram tal como foram previstas. Quanto à participação dos atores institucionais nas avaliações, esta aconteceu em maior ou menor grau em cada instituição. Os dados mostraram que em todas as instituições houve mobilização da comunidade interna e externa: estudantes, professores, funcionários, centros de estudo, sociedade civil, contudo, embora a participação fosse muito estimulada, era bastante reduzida. A hipótese apontada pelos entrevistados para o baixo índice de participação estudantil é que o fato de ser cotista constrangia os estudantes, em virtude do preconceito experienciado por eles no âmbito institucional.

As avaliações realizadas nas IES classificam-se como *ex-post*, pois ocorreram depois do projeto ser colocado em ação e possuíram a dimensão temporal de avaliação de processos, pois foram realizadas durante a prática da política. Já na diferenciação de Faria (2007), as avaliações foram de monitoramento, pois buscaram elementos que permitiram intervir e corrigir os rumos e desvios detectados.

Na análise dos dados, observou-se que especialmente a avaliação da IES Geógrafo teve o objetivo de reorganizar as ações. Já nas IES Serpente e Rei, a busca foi por desvelar as dificuldades que não foram percebidas durante a fase de discussão e produção do texto e possibilitar que as políticas fossem corrigidas em momento oportuno.

Tipificando a avaliação em função de quem as realizou, o acompanhamento e a avaliação nas IES foram internos, pois foram realizados pelos envolvidos com a política. Nos relatórios das IES Serpente e Rei foi possível perceber uma tendência participativa, pois os processos buscaram envolver os beneficiários da política de cotas, embora os depoimentos tenham trazido elementos que apontaram as dificuldades em envolver os estudantes cotistas, como já citado anteriormente.

As avaliações realizadas se mostraram em uma perspectiva ora quantitativa, ora qualitativa, com fins de diagnosticar avanços e dificuldades, promover o debate sobre cotas e racismo. Para tanto, utilizaram-se de métodos quantitativos e qualitativos combinados – depoimentos, análise de conteúdo, estatística –, possibilitando correções e organização de aspectos práticos da política.

Os dados apresentados mostram que, embora haja a previsão de avaliação nos textos das políticas de cotas, esta não foi realizada conforme foi preconizada. Isso reforça a ideia de falta de cultura de avaliação de políticas públicas e o não reconhecimento da importância da avaliação enquanto instrumento que proporciona melhorias nas políticas.

Importante destacar que nos documentos das IES Astrônomo e Vaidoso havia a previsão de avaliação, contudo, na primeira ela nunca ocorreu, já na segunda, o artigo que tratava sobre o acompanhamento foi retirado da resolução institucional de cotas em uma de suas atualizações.

Quanto à participação, embora tenha sido pequena nos momentos avaliativos, é sempre fundamental que seja estimulada no âmbito institucional, pois somente com a participação os preconceitos podem ser trazidos para discussão, com vistas à sua erradicação.

Conforme apontado, a perspectiva de avaliação adotada na pesquisa preconizou uma perspectiva emancipatória, que envolve um movimento dialético na produção de conhecimento. Por isso, tais processos podem ser cada vez mais burilados, envolvendo novas formas de produção de conhecimento a fim de incentivar novas formas de avaliação.

Apresentadas as dimensões que contextualizam a realização das avaliações na IES, os dados mostraram que estas tiveram características de movimento, o que, em maior ou menor grau, estabeleceu diálogo com os textos escritos. Em continuidade, este estudo segue para a avaliação das avaliações, conforme os critérios estabelecidos.

Os resultados da meta-avaliação mostraram que as avaliações das IES Serpente, Rei e Geógrafo atenderam ao critério de *Precisão*. Embora as avaliações não tenham tido os mesmos objetivos em todas as suas edições e sido rea-

lizadas com a periodicidade prevista nas resoluções, o sistema de cotas foi avaliado e os resultados responderam aos objetivos propostos. Pode-se afirmar ainda que, nas IES Serpente e Rei, a avaliação procurou uma tendência de recondução dos caminhos em busca do fortalecimento das cotas e maior promoção de condições de acesso, uma vez que ofereceu subsídios para nortear as tomadas de decisões futuras. Já na IES Geógrafo, a avaliação teve como fim a regulamentação.

Uma vez que as avaliações das políticas de cotas das IES não tiveram sempre os mesmos objetivos, houve também uma alternância na seleção dos dados. No entanto, é possível afirmar que, diante dos objetivos propostos para cada processo avaliativo, o critério *Importância dos dados* foi atendido. Esse critério também permitiu inferir que há um problema com o formato das avaliações, pois importantes dimensões não foram contempladas.

Conforme apontamos, a avaliação é uma ação que sofre influências internas e externas. Essa é uma prática social e como tal está permeada pela historicidade e concretude do contexto em que está inserida. Por isso as avaliações das políticas de cotas nas IES foram realizadas conforme as compreensões e possibilidades de cada comissão, de acordo com as demandas sociais e/ou institucionais do momento, contemplando aspectos quantitativos e qualitativos, tanto na coleta quanto na análise dos dados. No entanto, as IES Serpente e Rei não atenderam ao critério *Confiabilidade*, pois houve dificuldades no acesso e dados quantitativos foram insuficientes; e, se há falta de dados, há grande risco de a avaliação estar comprometida. Além disso, as metodologias nem sempre tiveram rigorosidade científica e o tempo para realização da avaliação foi escasso. Essas questões interferem diretamente no resultado da avaliação, pois, se os caminhos de coleta e análise fossem refeitos, produziriam outros resultados.

Outra fragilidade das avaliações nas IES paranaenses está na quase ausência de especialistas em avaliação na realização da avaliação de suas políticas de cotas. As avaliações não atenderam ao critério *Credibilidade* em nenhuma IES. Em uma instituição pública, uma avaliação interna é a melhor, senão a única opção, mas a realização dessa prática sem a devida formação do corpo técnico sacrifica a credibilidade. Destaca-se a importância de haver especialistas e membros engajados com a política de cotas. Entretanto, a falta de profissionais que conhecem o campo da avaliação, bem como suas especificidades, torna as avaliações suscetíveis a erros conceituais e metodológicos.

Sobre o critério *Relevância*, embora os planejamentos não tenham sido rigorosamente delineados, responderam aos objetivos propostos para as avaliações, bem como atenderam às necessidades de informações. Isso leva a

refletir que se, caminhando por vias desconhecidas, os atores que compunham as comissões conseguiram planejar uma avaliação que respondeu às questões iniciais, um corpo técnico instrumentalizado, tanto com a teoria quanto com a prática da avaliação, têm um amplo potencial para produzir um vasto e consistente conhecimento sobre avaliação de políticas de cotas.

A meta-avaliação revelou ainda que todas as IES atenderam ao critério *Disseminação*, pois os resultados da avaliação foram comunicados aos interessados (comunidade interna e externa e órgãos da sociedade civil). Os meios para divulgação foram internet, eventos, reuniões e entrevistas. Entretanto, a participação da comunidade universitária e da sociedade em geral foi diferente em cada instituição. Isso reforça que os contextos em que as instituições estão inseridas interferem no delineamento de políticas públicas.

Outra questão extremamente delicada foi a relação *Custo versus Eficiência* das avaliações. Conforme destacado, o objetivo da avaliação desse critério no contexto da administração pública brasileira não é a redução dos custos, pois isso pode gerar a redução dos investimentos em educação. O que se defende é uma utilização dos recursos com mais eficiência, pois, quando há clareza sobre o quanto uma política pública custou, há a possibilidade de se utilizar os recursos sobressalentes para potencializar o atendimento aos beneficiários, redirecionar esforços e elevar os resultados, além do fato de a avaliação desse critério poder evidenciar que a falta de qualidade das avaliações está relacionada à falta de recursos.

Para finalizar a discussão dos dados, reiteramos que este estudo de casos múltiplos possibilitou compreender as políticas de cotas e suas avaliações na particularidade e complementaridade de cada contexto. As influências que cada IES teve, os embates na produção dos textos e a atuação dos atores institucionais mostraram que a política de cotas está permeada por fatores políticos, sociais, institucionais e particulares. Muitas vezes o antagonismo social se reproduziu no interior das instituições, materializando sistemas de reserva de vagas limitados e contraditórios, interpretados e reconfigurados em resposta à complexidade da realidade atual. Nesse movimento paradoxalmente frágil e resistente, esta meta-avaliação reiterou a complexidade da avaliação de políticas públicas, bem como a necessidade de teorias, métodos, técnicas e formação adequada para empreender processos avaliativos que possam representar mudanças sociais.

CONCLUSÃO

Percebeu-se nesta meta-avaliação que o processo de avaliação foi temido pelas instituições, especialmente pelos atores envolvidos na aprovação das políticas. Conclui-se então que as avaliações não ocorreram efetivamente porque as instituições e/ou os atores envolvidos receavam que a avaliação fosse usada como instrumento para negação das cotas, ou seja, uma forma de recuar na reserva de vagas.

Depreendeu-se também que a avaliação da execução não é tratada como uma proposta para melhoria da execução da política, pela forte tensão que permeia a reserva de vagas nas instituições pesquisadas. Por isso, os atores usaram as avaliações no sentido de legitimação das cotas.

Assim, destaca-se a importância de que sejam realizadas discussões mais aprofundadas sobre cotas e defende-se a formação de corpo técnico, desenvolvimento de métodos e estratégias adequados às diferentes situações e produção de conhecimento acerca da avaliação enquanto campo epistemológico, bem como o contínuo debate sobre o papel da política de cotas para redução das desigualdades. Isso tudo para que haja a realização de avaliações críticas, processuais e emancipatórias.

Os dados apresentados indicaram ainda outro fator relevante e que merece reflexão: a *fragilidade institucional* das universidades públicas brasileiras. Vivemos tempos temerosos, de sucateamento das instituições e um discurso privatizante como nunca antes visto. Neste estudo, ficou claro que a universidade não goza de estrutura adequada para produção e socialização do conhecimento, não tem funcionários em número suficiente, e isso resulta na falta de dados organizados que possibilitem processos avaliativos com mais qualidade.

Embora a visão sobre avaliação adotada a considere um valioso instrumento de transformação das realidades, ela não tem condições de resolver todos os problemas da sociedade. Ressalta-se, então, seu potencial transformador, não seu poder individual.

Essa consciência acerca da limitação da avaliação atribui aos sujeitos a responsabilidade pela sua realização e utilização dos resultados não restritos à regulação, mas de forma que levem à construção de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 167-184, jun. 2013.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERENDS, Lynda; ROBERTS, Bridget. Evaluation standards and their application to indigenous programs in Victoria, Australia. *Evaluation Journal of Australasia*, Canberra, Austrália, v. 3, n. 2, p. 54-59, Dec. 2003.

BERGMANN, Barbara. *In defense of affirmative action*. New York: BasicBooks, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antonio Luiz Moreira; SANTOS, Ramon dos. Conferência de Durban: implementação e desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade no Brasil. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz Carlos. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 209-220, jan./jun. 1996.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DA SILVA, Jorge. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: VOGEL, Arno. *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso Brasil/MTE, 2000. p. 5-67.

DAVOK, Delsi Fries. *Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DUARTE, Evandro Charles Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius da. *Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político*. Curitiba: Juruá, 2009.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo. *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-49.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Veronica Toste; BARBABELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. *Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013.

FERNANDES, Domingues. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FURTADO, Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 695-705, mar. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ação afirmativa, autoritarismo e liberalismo no Brasil de 1968. *Novos Estudos – Cebrap*, São Paulo, n. 101, p. 5-25, mar. 2015.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *TOMO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe*, Sergipe, n. 24, p. 15-35, jan./jun. 2014.

JENSEN, Geziela. *Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia*. Curitiba: Juruá, 2010.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials*. Nova York: McGraw-Hill, 1981.

LEWANDOWSKI, Ricardo. *Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandoski na ADPF 186 sobre cotas*. Brasília, DF: STF, 2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos – Cebrap*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004.

NEVES, Paulo S. C. Ações afirmativas no Brasil contemporâneo: uma perspectiva comparada. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008. *Anais [...]*. Porto Seguro: Associação Brasileira de Antropologia, 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liber Livro, 2004.

SANTOS, Jocélio Teles. *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation Thesaurus*. 3. ed. Califórnia: Edgepress, 1981.

SCRIVEN, Michael. Meta-Evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Kalamazoo, MI, v. 6, n. 11, p. 3-8, jan. 2009.

SCRIVEN, Michael. *The meta-evaluation checklist*. Claremont: Claremont Graduate University, 2015.

SOUZA, Andreliza Cristina de. *Meta-avaliação das políticas de cotas: um estudo de processos nas universidades estaduais paranaenses*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUFFLEBEAM, Daniel L. Meta-evaluation: concepts, standards and uses. In: BERK, Ronald A. *Educational evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1981.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *Personel evatuations metaevaluation checklist: based on the personnel evaluation standards*. Kalamazoo, MI: Evaluation Checklists Project, 2000. Disponível em: https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/personnel_metaeval.pdf. Acesso em: abr. 2016.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p. 183-209, June 2001.

STUFFLEBEAM, Daniel L. Meta-Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Kalamazoo, MI, v. 7, n. 15, p. 99-158, Feb. 2011.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, James L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. p. 9-45.

Recebido em: 14 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 26 JUNHO 2019



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v30i74.5870>

LIMITES DO SINAES NA PERSPECTIVA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

ADEMILSON VEDOVATO CAVALCANTI^I

ÉRIKA PORCELI ALANIZ^{II}

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA^{III}

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar a influência da avaliação externa – parte integrante do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – realizada in loco em duas instituições de ensino superior, uma pública e uma privada, situadas no estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa empírica, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores institucionais e coordenadores de cursos de graduação. A análise nos permitiu verificar alguns limites do atual sistema de avaliação relacionados: ao desconhecimento dos pressupostos da avaliação pelos sujeitos participantes; ao tempo destinado ao processo avaliativo; ao método de escolha dos avaliadores em cada etapa; à ausência de políticas amparadas nos dados gerados pelo sistema; e à conversão, cada vez mais explícita, da avaliação em mecanismo de controle das práticas institucionais, que impossibilitam a autonomia dos sujeitos que atuam na educação superior.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • ENSINO SUPERIOR • SINAES • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.

¹ A pesquisa que deu origem a este artigo foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e Plataforma Brasil com número de protocolo 2498.

^I Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente-SP, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4545-7931>; ademilsonprofcavalcanti@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande-MS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8855-4045>; a.porcelierika@gmail.com

^{III} Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente-SP, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1771-1488>; mariaeliza_oliveira@yahoo.com.br

LÍMITES DEL SINAES DESDE LA PERSPECTIVA DE GESTORES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

El objetivo del artículo es el de analizar la influencia de la evaluación externa – parte integrante del actual Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior – realizada in loco en dos instituciones de educación superior, una pública y otra privada, situadas en el estado de Paraná. Se trata de una investigación empírica, cuyos datos se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas con directores institucionales y coordinadores de cursos de graduación. El análisis nos permitió verificar algunos límites del actual sistema de evaluación relacionados al desconocimiento de las presuposiciones de la evaluación por los sujetos participantes; al tiempo destinado al proceso evaluativo; al método de elección de los evaluadores en cada etapa; a la ausencia de políticas amparadas en los datos generados por el sistema; y a la conversión, cada vez más explícita, de la evaluación en mecanismo de control de las prácticas institucionales, que imposibilitan la autonomía de los sujetos que actúan en la educación superior.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN SUPERIOR • SINAES • EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.

LIMITS OF THE SINAES ON THE PERSPECTIVE OF HIGHER EDUCATION MANAGERS

ABSTRACT

The aim of the present article is to analyze the influence of external assessment, an essential part of the current Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [National System of Evaluation in Higher Education]. It was conducted in loco in two institutions of higher education, one public and one private, in the state of Paraná. It is an empirical study, and the data were collected through semi-structured interviews conducted with institutional directors and coordinators of graduate programs. The analysis permitted the authors to verify some limits of the current assessment system, related to: the participating subjects' lack of knowledge of the assessment assumptions; the time allocated to the assessment process; the method of choice of evaluators at each stage; the lack of policies based on data generated by the system; and, the increasingly explicit conversion of assessment into a control mechanism of institutional practices, which makes the autonomy of the subjects, who work in higher education, impossible.

KEYWORDS EDUCATION ASSESSMENT • HIGHER EDUCATION • SINAES • INSTITUTIONAL EVALUATION.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos as implicações da atual política de avaliação da educação superior no Brasil consubstanciada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) instituído e regulamentado pela Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Por meio de um estudo empírico realizado em duas instituições de ensino superior (IES), de natureza, formas de organização, gestão e estrutura administrativa e de poder distintas, levantamos dados que nos permitiram identificar e discutir os desafios para a consolidação desse modelo de avaliação, que, nos últimos anos, vem ganhando novos contornos e assumindo uma identidade muito próxima daquela dos programas de certificação de qualidade empresariais, que colocam em questão a pertinência do Sinaes no que diz respeito à sua finalidade de proporcionar a “melhoria da qualidade da educação superior” no país (BRASIL, 2004).

As primeiras propostas de avaliação do ensino superior brasileiro, formuladas na década de 1960, no bojo da reforma da educação superior empreendida pelo regime militar, foram construídas sob a justificativa de que seria necessário criar um instrumento voltado ao acompanhamento sistemático dos cursos, em conformidade com o compromisso governamental de prestar

contas à sociedade dos investimentos realizados na oferta dos “serviços educacionais” voltados à modernização e ao desenvolvimento econômico do país.

Todavia, foi somente nas décadas de 1980 e 1990 que a avaliação do ensino superior passou a ser sistematizada, primeiramente, em nível de pós-graduação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, posteriormente, nos cursos de graduação, com a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), entre os anos de 1996 a 2003, quando esse foi substituído pelo atual Sinaes em abril de 2004.²

A avaliação institucional tem sofrido o forte impacto das políticas neoliberais delineadas sob influência dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, cujas propostas para a educação se inscrevem no marco da mundialização do capital, em que os mecanismos regulatórios ganham cada vez mais importância. Considerados ferramentas eficazes para a promoção da chamada “eficiência educativa”, esses mecanismos se assentam na lógica “custo-benefício” em que o Estado gerencial se organiza para reduzir gastos com financiamento na área da educação ao mesmo tempo em que pressiona as IES a gerar bons resultados – nas provas que atestam competências e habilidades profissionais – e a firmar parcerias e convênios com grupos empresariais que passam a apoiar projetos de ensino, pesquisa e extensão alinhados às suas demandas. Para Dias Sobrinho, por meio dessa proposta, as IES, públicas e privadas, são incentivadas a produzir conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sua sobrevivência no mercado competitivo educacional. Mediante essas exigências, caberia ao sistema de avaliação institucional funcionar como um “instrumento de medida e controle, ou seja, uma avaliação que responde às expectativas de eficiência e produtividade que os estados controladores têm a respeito da educação superior”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 10).

Com base nesses pressupostos, a avaliação passa, cada vez mais, a articular-se aos conceitos como “eficiência”, “qualidade” e “desempenho” e a converter-se em instrumento que busca a homogeneização e a padronização de critérios, bem como a quantificação e a mensuração de “produtos acadêmicos” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003). Em geral, sua função passa a ser a de fornecer dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema com a intermediação técnica de

² Embora reconheçamos a importância de outros programas de avaliação amplamente discutidos no cenário nacional, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru - 1983) e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub - 1993), consideramos apenas os sistemas instituídos e regulamentados que foram aplicados efetivamente.

agências nacionais e internacionais especialmente criadas para esse fim, as quais repassam as informações aos consumidores sobre os serviços educacionais prestados. Busca-se, por meio dos dados obtidos nos processos avaliativos, racionalizar os recursos existentes e subordinar o trabalho realizado nas IES às finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais tanto nacionais quanto internacionais.

Após a implantação do Sinaes, o Brasil passou a contar com um conjunto de procedimentos avaliativos para o ensino superior assentados em pressupostos regulatórios, que englobam a avaliação institucional e de desempenho dos estudantes em provas aplicadas aos alunos concluintes de cursos de graduação. Inspirado no modelo anglo-americano, o Sinaes assume um caráter predominantemente quantitativo com o intuito de gerar resultados classificatórios. Sua sistemática de avaliação institucional é construída com base em três processos de avaliação: Avaliação da Instituição (Autoavaliação e Avaliação Externa); Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade); e Avaliação dos Cursos de Graduação. Embora cada um dos processos necessite ser analisado em profundidade, de modo que sua capacidade de atribuir qualidade aos cursos seja comprovada ou contestada, o presente artigo é parte de um estudo cujo foco foi a avaliação *in loco*, que representa parte do sistema de avaliação do ensino superior atual. Trata-se de uma etapa da avaliação em que avaliadores externos – docentes de outras instituições preparados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) – realizam um diagnóstico da realidade institucional e dos cursos, orientados pelos instrumentos de avaliação do Sinaes.

Para compreender as implicações, influências e contribuições da avaliação externa na gestão das IES, desenvolvemos um estudo em duas IES situadas no estado do Paraná, sendo uma pública e uma privada. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e nos permitiram identificar os limites do atual sistema de avaliação não apenas enquanto política avaliativa, mas também enquanto instrumento indutor de práticas que perspectivam consolidar modelos de cursos alinhados cada vez mais a uma determinada concepção de qualidade educacional.

O artigo se dividirá em três partes. Na primeira, discutiremos brevemente alguns aspectos referentes ao processo histórico de consolidação da política educacional de avaliação da educação superior no Brasil. Na segunda parte, apresentaremos alguns desafios e contradições do Sinaes identificados na análise dos diversos subsídios oficiais e dispositivos legais que norteiam seu processo de efetivação. Por fim, exporemos alguns dados coletados nas entrevistas

que demonstram as implicações do sistema de avaliação nas IES mediante as condições materiais e objetivas que operam como elementos condicionantes das práticas nas realidades investigadas, apesar das especificidades de cada uma das instituições.

Breves notas sobre a política de avaliação da educação superior brasileira

Historicamente, a educação superior no Brasil se caracterizou como modelo de instituição social voltado à busca, à transmissão e ao domínio do saber. Desde o período colonial, o acesso à educação superior foi limitado pelas constantes interferências das classes dominantes, em que se incluem a imposição de práticas avaliativas excludentes em favor dos filhos das elites econômicas, para facilitar sua permanência no poder e dificultar o processo de democratização dessa modalidade de ensino, reconhecida por sua função de preparar sujeitos para ocupar os postos de trabalho mais valorizados em termos de reconhecimento social e remuneração (AMORIM, 1992).

Entre as décadas de 1940 a 1960, eclodiram movimentos contestadores, com destaque aos movimentos estudantis, que se contrapunham a esse caráter controlador e elitista das universidades brasileiras e defendiam a necessidade de reformá-las. Nesse momento histórico, influenciados por diversos movimentos protagonizados pelos jovens ao redor do mundo em diversos campos, os estudantes direcionaram suas lutas à conquista de liberdades democráticas e defesa das reformas de base, em especial a reforma universitária, que reuniam reivindicações como: o aumento de vagas no ensino superior, o co-governo das faculdades e universidades, predominantemente públicas, e a defesa do ensino público e gratuito.

Nesse contexto, contrapondo-se às demandas legítimas dos movimentos sociais e em atendimento às exigências das elites nacionais e às prerrogativas dos acordos firmados com organismos internacionais, o governo militar empreendeu um modelo de modernização da estrutura administrativa e acadêmica das universidades de caráter privatista – imposto sob forte repressão político-ideológica decorrente da aliança entre os militares governistas e o empresariado educacional –, que resultou na expansão massiva das instituições privadas, apoiada em ações remodeladoras do aparato jurídico legal que, entre outros aspectos, passou a garantir isenções fiscais para tais instituições. (CUNHA, 2014; VIEITEZ; DAL RI, 2011; MARTINS, 2009).

Para o momento, interessa-nos destacar que, no período em destaque, assistiu-se ao reforço do privatismo na educação superior, considerado por Cunha (2014) um dos maiores legados da ditadura militar à política educacional

brasileira. Como resultado dessa simbiose Estado-capital, propiciou-se a abertura para a forte atuação do setor privado no ensino superior, provocando uma inversão na configuração desse nível de ensino no Brasil. De acordo com o autor, além da reformulação do sistema tributário que viabilizava a isenção fiscal para as escolas privadas, a forte ligação entre os governos militares e os dirigentes das instituições privadas do ensino superior fez com que o Conselho Federal de Educação assumisse progressivamente traços cada vez mais privatistas, resultando na crescente expansão do setor educacional privado no país, que avançou de 44% do total de número de matrículas, na década de 1960, para um percentual de 75,3%, na atualidade, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016.

Considerando a diversidade das IES em termos organizacionais, a partir da década de 1980, o tema da oferta de ensino de qualidade passou a ocupar um espaço cada vez mais expressivo nos debates em torno da definição de critérios e instrumentos avaliativos para a educação superior, tanto por parte dos governos quanto da comunidade acadêmica. Entretanto, vale ressaltar que, no percurso desses debates, registraram-se distorções e enfrentamentos decorrentes de disputas em torno de diferentes concepções de avaliação e qualidade – que ainda estão longe de ser superadas –, em que se evidenciam perspectivas cada vez mais alinhadas aos pressupostos gerencialistas e às demandas do capital que caminham de encontro àquelas amplamente assumidas pelos educadores e associações acadêmicas que acentuam a defesa de um modelo avaliativo mais democrático.

Nesse cenário de embates e oposições, foram gestadas diversas propostas de programas avaliativos, em consonância com a orientação política vigente, de onde emergiu a possibilidade de constituição de um sistema nacional de avaliação da educação superior. Como característica importante nessa trajetória, pode-se destacar o grande número de propostas e programas existentes na década de 1980 e 1990, bem como as dificuldades e incompatibilidades de implantação. A primeira proposta organizada foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), seguido do Relatório da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNRES), do Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), da Avaliação das Condições da Oferta dos Cursos (ACO) e do Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), substituído pelo atual Sinaes. Todos os programas e iniciativas foram de proposição do Estado, com alguns momentos de participação da comunidade acadêmica.

De maneira geral, todos os programas mencionados definiram modelos de avaliação, guardando, cada um deles, algumas especificidades. O Paru propunha uma avaliação interna com o objetivo de diagnosticar as condições do ensino ofertado. Os programas CRNES e Geres preconizavam uma avaliação externa focada no processo de regulação. Já o Paiub promoveria um processo avaliativo que conjugava avaliação interna e externa, possibilitando, assim, a promoção de um processo diagnóstico e formativo. Alinhado a uma proposta de regulação e controle, a proposta ENC/ACO promoveu uma avaliação externa pautada em exames aplicados aos estudantes. Por fim, o Sinaes, com base nas experiências anteriores, propôs a realização de uma avaliação mais integrativa, incorporando a avaliação institucional e integrando processos avaliativos externos e internos.

Com relação à condução dos processos, os programas traçaram e organizaram instrumentos avaliativos diversos. O Paru trazia como proposta a realização de um diagnóstico da educação superior com base em indicadores de qualidade e estudos de caso, considerando a amplitude do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de construir um panorama geral a partir de casos específicos. O CRNES e o Geres propuseram uma avaliação reguladora, pautando-se na análise de indicadores de qualidade gerados por meio da avaliação externa, proporcionando, assim, uma análise da realidade das instituições. Da mesma maneira, o Paiub propôs utilizar como instrumento de avaliação indicadores de qualidade; todavia, estes seriam gerados por avaliações externas e internas, proporcionando maiores condições de reconhecimento das IES brasileiras e oportunizando, a partir de então, a reestruturação de políticas para a educação superior do país. O ENC/ACO realizou suas avaliações por meio da aplicação de exames de desempenho e indicadores gerados pelas provas aplicadas aos estudantes, proporcionando ao Ministério da Educação (MEC) amplo conhecimento das diferentes realidades entre as IES, crendo ser este instrumento suficiente para reconhecer o cenário do ensino superior brasileiro. O Sinaes, desvirtuando-se de sua proposta integral e formativa, adotou como instrumento de avaliação indicadores de desempenho gerados a partir de avaliações externas, atribuindo maior peso ao desempenho dos estudantes nos exames.

Da breve exposição aqui apresentada, observa-se que os programas de avaliação do ensino superior foram marcados por diversos momentos de rupturas e continuidades, com maior e menor participação da comunidade acadêmica nas decisões e nos processos de implementações. Nos limites deste artigo, não exporemos o processo de elaboração de cada uma dessas propostas,

que podem ser conhecidas a partir da leitura de diversos estudos (ROTHEN; SANTANA, 2018; SOBRINHO, 2010), mas nos dedicaremos a expor o processo de implantação do Sinaes, não apenas por ser este o objeto de nossa pesquisa, mas por ser o primeiro sistema de avaliação da educação superior consolidado no Brasil, ultrapassando mais de uma década de vigência.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: aspectos gerais

A implantação do Sinaes começou a ser discutida ainda no processo eleitoral do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006). Em seu plano de governo, reforçou-se a função do MEC de priorizar e intensificar a avaliação como proposta de reforma da educação superior (BRASIL, 2001a). No primeiro mandato do Presidente Lula, em 2003, o MEC, comandado pelo então Ministro Cristovam Buarque, propôs a realização de uma mudança sistemática na avaliação das IES brasileira, em consonância com o art. 4º da Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu o Plano Nacional da Educação do período e atribuiu à União a responsabilidade pela coordenação do Sistema Nacional de Avaliação (SNA) em escala nacional.

Após sucessivas regulamentações, o art. n. 49 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – que definiu o processo de avaliação externa como instrumento indispensável para concessões de autorizações, reconhecimentos de cursos de graduação, credenciamentos e reconhecimentos de instituições de educação superior – foi regulamentado pelo Decreto Federal n. 3.860/2001 (BRASIL, 2001a) e substituído pelo Decreto Federal n. 5.773/2006 (BRASIL, 2006), em vigor.

Como medida prioritária para a implantação do SNA, criou-se a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), por meio da Portaria MEC/SESU n. 11, de 28 de abril de 2003 (BRASIL, 2003b), e n. 19, de 27 de maio de 2003 (BRASIL, 2003c), cujos objetivos eram oferecer recomendações, critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas da avaliação da educação superior do país e promover uma revisão crítica dos instrumentos, das metodologias e dos critérios utilizados no processo de elaboração das propostas de avaliação até aquele momento.

Uma vez instituído no país, o Sinaes passou a contar com um conjunto de procedimentos avaliativos e regulatórios para o ensino superior, que envolve desde os aspectos organizacionais das instituições até aqueles relacionados ao desempenho dos estudantes em provas aplicadas individualmente. Esse processo, inspirado no modelo anglo-americano, baseia-se em sistemas predominantemente quantitativos, com o intuito de gerar resultados classificatórios,

embora, por influência dos modelos de avaliação holandês e francês, combine dimensões quantitativas e qualitativas no processo de avaliação institucional (BRASIL, 2004).

De acordo com o documento síntese dos estudos realizados pelos membros da CEA, intitulado *SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior* (BRASIL, 2003a), o sistema de avaliação foi organizado a partir de ampla reflexão subsidiada por pesquisas desenvolvidas com expressiva participação da comunidade acadêmica. O processo de interlocução entre membros do MEC e estudiosos da área se deu a partir de diversas audiências públicas realizadas no âmbito do próprio Ministério, em Brasília, e reuniões com 38 entidades representativas de distintos setores da sociedade, especialmente as mais diretamente relacionadas com a educação superior. Além das audiências públicas, a CEA utilizou, como referência ao fortalecimento da proposta, dados provenientes da coleta de diversos depoimentos de estudiosos da área da avaliação da educação, além de informações levantadas por meio de efetiva aproximação dos técnicos com participantes de programas de avaliação da educação superior em funcionamento até aquele momento (BRASIL, 2003a).

Embora a CEA tenha sido constituída com o objetivo de elaborar um sistema de avaliação do ensino superior, o Congresso Nacional, ao consolidar a proposta expressa na Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004), realizou mudanças consideráveis na concepção de avaliação das IES em relação às propostas anteriores. Uma das mudanças mais significativas está deliberada nos arts. 3º, 4º e 5º da Lei n. 10.861/2004, que definem a avaliação da educação superior nos seguintes termos: a avaliação institucional (interna e externa), a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação pelo Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade) (BRASIL, 2004). Ao depositar grande ênfase no Enade, a atual sistemática de avaliação institucional estabelecida pelo Sinaes, além de alterar o sentido originário da proposta, amplamente debatida e analisada por especialistas da área, reduz a importância dos demais processos que compõem o sistema avaliativo, tornando-o desacreditado por parte dos gestores das IES, que veem seus esforços voltados ao cumprimento das exigências das demais dimensões pouco valorizadas no conceito final atribuído aos cursos, conforme veremos mais adiante quando apresentaremos dados desta pesquisa.

Cabe ressaltar que o campo da avaliação educacional é sempre conflituoso e contraditório, não somente pelas dificuldades técnicas, no que diz respeito ao delineamento de instrumentos capazes de oferecer dados pertinentes que

se convertam em ações necessárias à oferta de educação de qualidade para todos, mas, sobretudo, pela força política e diversidade de crenças presentes nos rumos da educação.

Na análise de Dias Sobrinho (2002), esse é um dos grandes desafios da avaliação da educação superior que pode ser superado com a ampliação da participação da comunidade acadêmica e científica nas discussões e decisões acerca dos rumos a serem tomados pelas IES, para que estas não se convertam em espaços privilegiados de obtenção de lucro por meio da venda de certificados (com qualidade “comprovada” nos *rankings*) e promessas de inserção dos alunos no mercado de trabalho cada vez mais escasso.

Com isso, queremos chamar a atenção para a força que o atual sistema avaliativo tem exercido na gestão das instituições de nível superior, que passam a organizar seus cursos visando à produção de conceitos gerados nos testes de desempenho escolar, abandonando outros elementos necessários à oferta de um ensino de qualidade – camuflados pelo próprio sistema centralizador –, que deveria ser atestado não apenas pelo mercado, mas por diversas instâncias que demandam pessoas formadas em nível superior para o exercício de atividades de grande relevância social que não estão voltadas apenas à geração de lucro.

Ao restringir a avaliação à classificação estandardizada, seguida de ampla divulgação das posições ocupadas pelos cursos nos *rankings* nacionais, distorce-se o sentido formativo que a ela foi atribuído inicialmente e esvazia-se sua função diagnóstica da realidade educacional brasileira, capaz de auxiliar profissionais da área responsáveis pelo delineamento de políticas efetivas para a educação superior. Outro aspecto que reforça a descaracterização da dimensão formativa do sistema de avaliação decorre do não envolvimento da comunidade acadêmica na definição do modelo de avaliação e seus critérios implantados pela proposta atual. A dimensão formativa da avaliação potencializa-se quando a comunidade acadêmica participa do processo de definição de seus critérios e assume a responsabilidade de protagonizar ações avaliativas desde as etapas de conceituação, escolha de metodologias, envolvimento nas práticas, discussão dos resultados e implementação de mudanças na prática.

Conforme indicamos na introdução deste artigo, com o objetivo de compreender o impacto do atual sistema de avaliação na gestão das IES, com especial atenção à avaliação externa, desenvolvemos uma pesquisa em duas instituições de natureza, forma de organização e política diferenciadas, uma pública e uma privada, cujos resultados serão apresentados na próxima seção.

Influência do Sinaes na gestão de instituições de ensino superior

Nesta seção, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada em duas IES situadas no estado do Paraná. Antes de darmos início a esta apresentação, descreveremos brevemente o percurso metodológico da pesquisa e os procedimentos adotados no processo de levantamento e análise dos dados.

A pesquisa em questão está pautada em uma análise com aspectos qualitativos. A dimensão qualitativa neste estudo refere-se ao tratamento analítico e interpretativo dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como a preocupação em retratar o processo e a concepção dos sujeitos sobre o objeto selecionado, que, neste caso, diz respeito ao sistema atual de avaliação da educação superior.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de coletar fatos, informações e significações contidas nas falas dos entrevistados e, dessa forma, compreender a influência da avaliação externa na gestão das duas IES. Com essa finalidade, foram entrevistados gestores das IES, sendo eles os coordenadores de cursos e o diretor da universidade pública e da faculdade privada. Procurou-se apreender, por meio das entrevistas, em que medida o processo pesquisado influencia a gestão interna das IES e verificar a compreensão dos gestores sobre o processo de avaliação externa e como eles se apropriam dos resultados alcançados. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, a fim de obter maior integralidade e fidedignidade possível. Após transcritas, as entrevistas foram submetidas à análise, por meio do cotejamento do referencial teórico e documental previamente analisado com os dados empíricos. No que diz respeito às IES analisadas, consideramos importante apresentar brevemente algumas características.

A IES privada é mantida por uma empresa de sociedade limitada, composta por um grupo de investidores formado por 26 acionistas. A entidade mantenedora conta com um presidente que atua nas questões financeiras e administrativas da instituição. No período de desenvolvimento da pesquisa, a IES estava com cinco anos de funcionamento e contava com nove cursos de graduação autorizados pelo MEC.

Da leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015, apreendeu-se que a IES estava em fase de crescimento, contendo propostas de expansão, que incluíam a implantação da educação a distância (EAD) e de mais sete cursos de graduação ao longo de cinco anos a contar do ano de 2015. As atividades acadêmicas concentram-se diretamente no ensino e na extensão universitária, promovendo projetos de extensão e serviços prestados à comunidade da cidade e da região.

A IES pública é uma universidade tecnológica federal, cujo processo de expansão foi iniciado na década de 1990 por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, que contribuiu com a implantação de diversas unidades voltadas à oferta educacional de nível superior por todo o interior do Paraná. Com a LDB n. 9.394/96, a oferta dos cursos técnicos integrados foi interrompida e deu-se início à abertura de cursos de nível médio e superior tecnológico na IES analisada. Em 1998, em virtude das legislações complementares à LDB n. 9.394/96, a diretoria estruturou um projeto de transformação da instituição em universidade tecnológica.

Decorridos sete anos de preparo, com o aval do governo federal, o projeto tornou-se lei, em 2005, e a IES passou ao *status* de universidade, tornando-se a primeira especializada do Brasil em ensino tecnológico. Atualmente, a universidade tecnológica conta com 13 *campi* distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

No momento da pesquisa, o *campus* da universidade tecnológica federal contava com um quadro próprio de servidores, totalizando aproximadamente 63 técnicos administrativos e 119 docentes, e oferecia oito cursos regulares e seis cursos de especialização. Em seu plano de expansão, estava prevista, para os próximos dois anos, a implementação de novos cursos de graduação, que ampliaram o quadro de professores de 119 para 160 e de funcionários administrativos de 63 para 72.

Apesar do número de cursos regulares ofertados nas duas IES serem muito próximos, o número de funcionários e docentes na IES pública era consideravelmente maior, refletindo o trabalho precarizado das IES privadas que, em certa medida, se reflete na produção dos resultados nas avaliações, conforme veremos a seguir. A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir do nível de envolvimento dos membros das IES com o processo pesquisado. Assim, foi definido que as entrevistas ocorreriam com os gestores das instituições (diretores e coordenadores). A partir do número de diretores e coordenadores de cursos de cada instituição, optou-se por realizar a entrevista com os diretores e coordenadores que aceitassem respondê-las, sendo todos convidados.

As entrevistas do grupo de gestores foram realizadas com os três diretores da IES pública e com o diretor da IES privada. Já as entrevistas com os coordenadores ocorreram com oito indivíduos das duas instituições, sendo três da IES pública e cinco da IES privada. Os Quadros 1 e 2 apresentam dados e siglas utilizadas para cada um dos sujeitos, cujas identidades foram preservadas.

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa da universidade pública

MEMBROS	PARTICIPANTES	Nº DE PARTICIPANTES	SIGLAS
Diretores	Diretor Geral	1	DU1
	Diretor de Ensino	1	DU3
	Diretor Administrativo	1	DU3
Coordenadores	Coordenadores de Curso	3	CU1, CU2, CU3

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

QUADRO 2 – Sujeitos da pesquisa da faculdade privada

MEMBROS	PARTICIPANTES	Nº DE PARTICIPANTES	SIGLAS
Diretor	Diretor Geral	1	DF1
Coordenadores	Coordenadores de Curso	5	CF1, CF2, CF3, CF4, CF5

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Nas entrevistas concedidas por diretores e coordenadores de cursos, constatamos que a comunidade acadêmica pesquisada desconhece o processo de avaliação institucional do ensino superior em sua totalidade. Devido à reconhecida complexidade do processo avaliativo, constituído por diversos instrumentos imbuídos de razão técnica instrumental, observou-se certo descrédito no atual sistema no que diz respeito à sua capacidade de atestar a qualidade dos cursos. Os entrevistados apontaram que realizam, organizam e participam da avaliação, porém sem a devida compreensão acerca dos objetivos e justificativas do processo, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

[...] Olha, não tenho tanto conhecimento pela política de avaliação, conheço pelo que li, na própria página do MEC, e sei que se trata de um processo obrigatório para regulação dos cursos e das instituições. (CU1)

[...] O que sei é que são processos realizados pelo MEC, nos quais os avaliadores vêm e avaliam tanto o processo de autorização como o de reconhecimento de curso. (CF2)

[...] Olha, sei que se trata do sistema nacional de avaliação, mas ainda não é totalmente compreendido, e não sei direito como ocorre. (CF3)

Nas entrevistas, constatamos que a execução da avaliação institucional ocorre, muitas vezes, sem respaldo técnico e conhecimento das dimensões envolvidas no processo, dos seus objetivos e da sua funcionalidade. Em estudo realizado por Assis e Oliveira (2007), em que os autores analisaram os efeitos das políticas de avaliação sobre as práticas pedagógicas, constatou-se que cerca de 72% dos docentes desconheciam a proposta do Sinaes. Andriola (2008) também já havia chamado a atenção para esse fato, apontando a sensibilização da comunidade acadêmica e a participação dos atores institucionais como os principais desafios a serem enfrentados pelo Sinaes.

Apesar do desconhecimento do formato do Sinaes e seus componentes, os entrevistados destacaram a importância desse sistema, definindo-o como ferramenta que pode possibilitar a manutenção da qualidade da educação superior no país:

[...] Bom, o Sinaes, na minha opinião, é um sistema que funciona. Evidentemente, não há possibilidade de uma avaliação total, mas existe uma expectativa da sociedade em conhecer o ensino ofertado, e a avaliação gera resultados para o público e, dentro dessas etapas, a gente vem fazendo a coisa certa. (DU1)

[...] Compreendo a importância do processo, enquanto uma necessidade de busca de qualidade dos cursos. Compreendo como investimento do governo para manter a qualidade da educação superior. (CU2)

[...] O processo em si é um momento muito importante para a instituição e para o curso, pois é momento de reflexão dos nossos processos. O processo colabora muito e traz sem dúvidas mais benefícios. (CF1)

Observamos que, nas duas IES, os gestores se adaptaram ao processo e o compreendem como instrumento que motiva os cursos a produzir bons resultados para atestarem a sua qualidade. Embora sejam instituições distintas, no que se refere à sua natureza, modos de organização, estrutura administrativa e de poder e modos de organização, as respostas foram semelhantes, levando-nos a questionar: quais seriam as reais motivações capazes de conduzir a comunidade acadêmica à execução de um processo avaliativo cujo formato é desconhecido?

Analisando a proposta do Sinaes, é possível certificar que os critérios e os aspectos avaliados pelo sistema são consubstanciados em questões elaboradas por técnicos do MEC ou docentes especialistas convidados pelo governo a compor as comissões formadas especificamente para esse fim. Sem participar ativamente da elaboração dos instrumentos, fica a cargo da comunidade acadêmica a execução restrita à organização da instituição para receber *in loco* os avaliadores técnicos do MEC, buscando oferecer materiais capazes de produzir o melhor resultado possível em cada dimensão e item avaliado, nem sempre condizente com a realidade vivenciada no cotidiano.

A avaliação externa ocorre com base nos atos de credenciamento e recredenciamento em nível institucional e em nível de cursos de graduação, em atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Portanto, os processos ocorrem por meio de um ciclo avaliativo que pode submeter as instituições a várias avaliações durante um mesmo ano, às quais são dedicadas importantes parcelas de investimento e tempo. Conforme demonstraram as entrevistas, a cada avaliação externa, a rotina das instituições é alterada, com maior impacto no trabalho dos gestores, que passam a se dedicar integralmente à produção de resultados que gerem bons conceitos aos cursos ao final da avaliação:

[...] Aqui na instituição, há reuniões após os processos. O objetivo das reuniões é analisar e verificar as mudanças apontadas que poderão ser realizadas, sempre na busca de cada vez mais melhorar nossos resultados e a qualidade dos nossos cursos. (DF1)

[...] Realizamos uma organização total, pois temos a intenção de oferecer uma educação de excelência; diante disso, todos os olhares são importantes. (DU3)

[...] Preparamos algumas reuniões com a diretoria de graduação, que nos dá todo suporte e também da reitoria. Internamente, são realizadas várias reuniões com os professores dos cursos, apresentando os processos e, em seguida, subdividimos os processos e as responsabilidades pelos professores para que cada grupo busque sanar as dimensões que serão avaliadas. (CU1)

[...] Aqui na faculdade, buscamos manter as documentações em dia sempre; dessa forma, a preparação fica a cargo das conferências de documentações e reuniões preparatórias, mas a fim de sanar as dúvidas e esclarecer os processos. (DF1)

[...] Foram realizadas várias reuniões, organizando todo o processo, tudo isso em conjunto com os docentes, deixando claro que devemos de fato mostrar a verdade acima de tudo. Durante essa etapa, são esclarecidos vários aspectos da avaliação e tranquilizados os professores. Esse processo levou em minhas experiências vários meses de dedicação de todos. (CF4)

As falas indicam que, no momento em que a avaliação externa ocorre nos cursos ou na instituição, o grupo executor realiza diversas atividades que não fazem parte de seu cotidiano profissional; trata-se de um momento de encontros, debates, esclarecimentos, planejamento, envolvimento e análise das possibilidades de investimentos motivados pela forte preocupação em executar bem o processo, de modo que bons resultados sejam produzidos.

Em vários itens avaliativos, são encontradas dimensões quantificáveis, por exemplo, o eixo que avalia a titulação do corpo docente e suas produções científicas. A exigência da produtividade, a que estão submetidas as instituições, integra o processo de intensificação do trabalho docente iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como parte do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, que elege “o conhecimento como elemento fundamental para o acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição global” (FONSECA; OLIVEIRA, 2010, p. 115). Neste quesito, é evidente que os docentes das instituições privadas encontram-se em desvantagem, devido ao regime de trabalho estabelecido em contrato (professor horista), em que as horas dedicadas à pesquisa não são remuneradas, mas passam a integrar a função do corpo docente controlada a partir da análise dos currículos acadêmicos em que as produções científicas são quantificadas. Uma vez que as instituições são cobradas a preencher esse item nas avaliações, há um aumento expressivo de contratação de mestres e doutores por parte das IES privadas, que se apropriam das produções e titulações sem necessariamente ter oferecido as mínimas condições para o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisas.

Do exposto, pode-se inferir que o resultado da avaliação externa condicional, em vários aspectos, a política de contratação docente, especialmente nas instituições privadas. Esse tipo de procedimento corrobora o fato de o corpo docente ter maior peso no processo avaliativo. Dessa forma, o quadro docente passa a ser organizado visando ao atendimento das demandas de titulação, produção científica e experiências acadêmicas e profissionais. Evidentemente que consideramos primordial a contratação de mestres e doutores para atuarem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão das IES. Todavia, o diálogo estabelecido com os coordenadores e gestores permite-nos colocar em questionamento a pertinência de contratações realizadas apenas como estratégia de preenchimento dos requisitos dos processos avaliativos sem que sejam dadas, em contrapartida, as condições efetivas de trabalho para que esses docentes possam, de fato, dedicar-se à atividade científica, sem recair no processo de intensificação do trabalho apenas para certificar a “qualidade” do “serviço educacional” a ser ofertado:

[...] Em termos de investimentos, os mesmos são também alocados para atender às demandas da avaliação: alguns exemplos seriam a contratação de professores e estrutura de biblioteca. (CF5)

[...] O processo traz possibilidades de se debruçar sobre o curso, como, por exemplo, nos processos de contratação de professores levávamos em consideração as titulações. (CU2)

Uma vez definida como ferramenta de gestão, amplia-se a influência da avaliação externa nas decisões acadêmicas. Embora a avaliação não preveja a reflexão sobre as práticas acadêmicas com base na utilização dos dados coletados no processo avaliativo, as IES utilizam-nos como instrumento de mudanças e aprimoramento da gestão e planejamento das ações nas instituições, como podemos observar nos seguintes trechos das entrevistas:

[...] Em nosso planejamento estratégico, utilizamos como ferramenta de gestão a avaliação externa. (DU1)

[...] Há influência sim. Utilizo o instrumento em minhas decisões, analisamos os indicadores. Por exemplo, a

exigência de NDE – Núcleo Docente Estruturante – funcionando somente após a avaliação, esse processo foi efetivado no nosso curso. Eu mudei enquanto coordenadora nas cobranças e nas funções administrativas. (CU1)

[...] A influência é praticamente total porque nós ficamos focados em atender às demandas do MEC. Temos sempre uma cobrança de estar com a documentação e as questões de acordo com a legislação. (CF5)

[...] Sem dúvidas interfere sim na gestão, pois geralmente temos que trabalhar para a busca de uma avaliação que possibilite o funcionamento dos cursos, precisamos de uma nota mínima para funcionar. (CF4)

[...] Há uma grande influência sim, uma boa parte das decisões na gestão é por conta das avaliações, por exemplo, a questão de gabinete de trabalho individual para professores. (DU2)

[...] Nossas decisões estão sim pautadas no que está dimensionado nos instrumentos de avaliação, como as questões estruturais de materiais, por exemplo, a estrutura laboratorial. (CF4)

As falas evidenciam a forte influência que o processo avaliativo exerce sobre os investimentos que as IES definem como prioritários. Observa-se que decisões importantes – como a organização de laboratórios, investimentos nas estruturas da biblioteca e demais espaços voltados às atividades acadêmicas, e a já mencionada contratação de professores – são deliberadas levando em consideração as dimensões e itens indicados na avaliação externa. Por um lado, pode-se considerar que essa influência é positiva para as condições de ensino ofertadas pelas IES. Porém, cabe refletir sobre a forma como esses investimentos ocorrem, podendo haver atendimento de algumas questões em detrimento de outras igualmente necessárias para as IES. Assim, as interferências em determinadas situações podem ser positivas e, em outros momentos, negativas, uma vez que cada instituição possui particularidades que são desconsideradas em avaliações padronizadas, cujas exigências seguem os mesmos parâmetros.

Com base nos dados analisados, é possível afirmar que as IES destinam recursos específicos para atender aos aspectos a serem contemplados pela avaliação externa. Tanto a universidade pública quanto a faculdade privada são avaliadas pelos mesmos instrumentos e ambas se ajustam às exigências provenientes das orientações normativas, como índice de mestres e doutores, quantidade e qualidade da bibliografia, qualidade da estrutura física, entre outros, com o objetivo de atingir bons resultados no processo, conforme apontado em uma das falas:

[...] Quanto às estruturas físicas, sempre nesses momentos conseguimos organizar algumas coisas, pois, no meu caso enquanto gestor, o momento propicia a negociação de investimentos com a mantenedora, quanto à contratação de docentes melhores titulados, reorganização e implantação de estruturas físicas necessárias para os cursos e complemento de bibliografias, que muitas vezes estão faltando. (DF1)

Este relato revela que, na IES privada, a avaliação externa se converte em uma oportunidade de negociação com a mantenedora da instituição, que, seguindo a lógica da maioria das IES pertencentes ao setor privado, atua com base no mínimo exigido pela legislação para se manter em funcionamento em relação ao corpo docente, às estruturas físicas e/ou organizações acadêmicas de formas geral. A avaliação passa, portanto, a exercer forte influência no que diz respeito à garantia, por parte das instituições, de condições de trabalho compatíveis com a oferta de cursos de qualidade. Entretanto, conjugada à influência do mercado, ela se converte em mecanismo regulatório que impõe a produção de resultados máximos em condições mínimas, cujas consequências já foram apontadas por diversos estudiosos da área (BOSI, 2007; FONSECA; OLIVEIRA, 2010; SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 2018).

Em comparação com a IES pública, os dados revelaram que a IES privada possui menor número de coordenadores e professores com tempo de dedicação integral, e nenhum profissional com regime de dedicação exclusiva. Todavia, nos momentos em que a instituição passa por processos avaliativos, amplia-se o tempo de dedicação da comunidade acadêmica aos seus respectivos cursos, resultando em uma atividade pontual e específica, que não é incorporada ao cotidiano de trabalho devido às condições diferenciadas e precárias de contratação ofertadas pela IES.

Baseando-nos nas entrevistas realizadas com os coordenadores de cursos e com diretores das duas IES, e apoiando-nos nas análises das informações contidas na página eletrônica do INEP/MEC, é possível considerar que os resultados gerados por meio da avaliação externa *in loco* não estão sendo utilizados de forma consistente. Todos os entrevistados apontaram que o MEC deveria, de fato, utilizar os resultados das avaliações externas para consolidar políticas públicas que venham suprir as necessidades das IES, especialmente no que diz respeito à destinação de recursos provenientes de fundos próprios para financiar os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e garantir as condições necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos:

[...] O MEC deveria utilizar o processo com maior efetivação, principalmente para repensar as condições das IES públicas. Deveria haver sempre um cuidado em atualizar o processo e de fato utilizar esses indicadores como forma de verificar quais são as necessidades dessas instituições, principalmente no quesito investimento. (DU1)

[...] Sem dúvida o MEC deveria utilizar melhor, sim, os resultados; no nosso caso, instituição pública, não temos recursos e somos cobrados quanto à infraestrutura. Exemplo: sala de professores de tempo integral. Se o MEC exige, deve dar essa condição, pois os recursos que nos chegam são limitados. (CU2)

Após receberem as comissões de avaliação do MEC no processo de avaliação externa *in loco*, as IES recebem um relatório com os resultados gerados com base nos apontamentos dos avaliadores. Finalizada essa etapa, a avaliação continua tramitando nos órgãos do MEC, resultando nos conceitos da avaliação externa. Para os entrevistados, essa importante etapa da avaliação, muitas vezes morosa e custosa para as instituições, deveria ser mais valorizada na composição dos resultados, pois ela avalia pontos fundamentais para melhorar a oferta dos cursos:

[...] Sim, se o MEC executa uma avaliação como essa, que é custosa e morosa para ambas as partes, o processo poderia ter um peso maior nos índices que hoje

importam de fato, que é o Conceito Preliminar de Cursos e o Índice Geral de Cursos; dessa forma, o processo poderia se fortalecer e seria mais justo com as instituições. (DF1)

[...] Sim, o MEC poderia utilizar esses resultados não apenas para regular as instituições, mas sim na busca de melhoria das políticas que envolvem o ensino superior. (CF4)

As respostas suscitam a necessidade de ampliarmos o debate em torno do cálculo feito para compor o Conceito Preliminar de Cursos (CPC). O CPC é um indicador de qualidade formado por

[...] oito componentes, agrupados em três dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (a) desempenho dos estudantes; (b) corpo docente; e (c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. (BRASIL, 2017)

Apesar das várias alterações realizadas no cálculo do CPC desde 2007, observa-se que o peso da dimensão que avalia o “desempenho dos estudantes” se mantém significativo em relação aos demais itens, seguido da dimensão que avalia a qualidade do corpo docente, predominantemente a partir do componente referente à titulação. Juntas, as dimensões que avaliam o desempenho de estudantes no Enade e titulação do corpo docente compõem mais de 75% do CPC, ganhando maior atenção dos gestores das IES em relação a outros indicadores que, certamente, ajudam a conferir maior qualidade à educação superior.

QUADRO 3 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20%	55%
	Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Nota Técnica Daes/Inep n. 38/2017 (BRASIL, 2017).

Os resultados de desempenho dos cursos subsidiam os atos de reconhecimento de IES e, de acordo com o MEC, servem para nortear políticas de expansão e financiamento da educação superior. Todavia, em decorrência dos sucessivos cortes no orçamento da educação brasileira, o que se observa é a conversão desse índice em recurso midiático de divulgação de listas classificatórias cujos efeitos na qualidade da educação superior são mínimos em comparação às perdas geradas aos profissionais que atuam nos cursos, que inevitavelmente veem-se pressionados a ir em busca de maior titulação – convertendo muitos programas de pós-graduação em verdadeiras fábricas de certificação – e a desenhar estratégias para o alcance de bons resultados no Enade, como treinamentos e simulados, quando, ao contrário, poderiam ser conduzidos a processos de reflexão e autoavaliação capazes de indicar a origem das defasagens de aprendizagem e a estimular a construção de políticas e reformas educacionais mais amplas, contrapondo-se à atual lógica da responsabilização.

Os processos avaliativos têm impactado fortemente as IES no que diz respeito à gestão e à organização dos cursos. Os doze entrevistados confirmaram a utilização dos resultados como parâmetro para traçar metas e ações, visando ao atendimento das demandas externas. Conquanto essa atitude possa, por um lado, suscitar reflexões importantes sobre os aspectos organizacionais, proporcionando benefícios às instituições e sua gestão interna, por outro lado, ela pode ferir a autonomia dos cursos, que se veem forçados a rever seus projetos pedagógicos com vistas à satisfação de exigências distantes dos anseios do público atendido, considerando as diversas demandas do contexto local:

[...] Após a chegada do relatório, o mesmo é encaminhado aos professores, e depois realizamos uma síntese dos resultados para nossa análise, além de encaminhar para análise da diretoria e reitoria. Aconteceram discussões e propostas de mudanças e de cobranças frente à reitoria e direção. (CU1)

[...] Inicialmente analisamos a fundo os relatórios em conjunto com as coordenações de cursos e CPA, e depois traçamos as mudanças possíveis dimensionadas a cada processo avaliativo; de fato, utilizamos e acatamos boa parte das questões dimensionadas. (DF1)

[...] Quando recebemos o relatório, é realizada uma reflexão e os pontos a serem mudados, corremos atrás para sanar todas as questões. Sejam financeiras, de investimentos e/ou didáticas e pedagógicas. Enfim, há, sim, uma grande análise do processo por intermédio do relatório encaminhado pelo MEC, após a avaliação externa. (CF5)

[...] ficamos surpresos quando passamos por uma avaliação de reconhecimento do curso de Psicologia na qual o avaliador não concordava com os títulos escolhidos pelo colegiado, sendo que essa condição é de autonomia dos docentes. (DF1)

Perante a interface entre avaliação e regulação, é fundamental compreender o significado e a função da avaliação inerente a cada um dos termos. Afonso (2010) reconhece dois padrões de avaliação que, para ele, contrapõem-se, mas também convivem e complementam-se. O primeiro é um modelo vertical, com características definidas em lei, portanto, impessoal, formal, centralizador e autoritário. O segundo, um modelo horizontal, constituído por uma pluralidade de atores, caracterizado por sua capacidade de se ajustar com base em negociações mútuas, num processo recíproco e multilateral. Para o autor, este último modelo possibilita a criação de novos processos de contrarregulação alternativos às restrições e imposições do atual sistema centralizador.

Ao tratar especificamente da avaliação da educação superior, podemos também apresentar outros conceitos e concepções que diferenciam os dois

termos. A CEA, em suas concepções de avaliação da educação superior e proposição do Sinaes, defendia a ideia de que a avaliação deveria superar as concepções de práticas reguladoras:

A avaliação, foco central da proposta ora apresentada, orienta-se para a missão institucional da educação superior. Sendo a missão das instituições de Educação Superior matéria de Estado – e não de governo –, concebe-se a avaliação como um processo que procede sem desdobramentos de natureza controladora ou de fiscalização. Com transparência, no entanto, posto que ao Estado cabe garantir aos cidadãos a plena informação, por meio de variadas modalidades de aferição, sobre a qualidade, responsabilidade acadêmica das instituições de ensino. (CEA, 2004, p. 123-4)

Todavia, ao ser instituído em lei, o sistema de avaliação passa a atuar na perspectiva regulatória, conforme podemos observar no Parágrafo Único do art. 2º, que prevê os aspectos que devem ser assegurados na avaliação da educação superior, onde se reforça o vínculo da avaliação com a regulação:

Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004, p. 24)

A força da lei recai sobre a concepção de avaliação compartilhada entre os entrevistados das duas instituições, compreendida como um processo de regulação e controle. Outro aspecto mencionado por um dos entrevistados diz respeito ao comprometimento do processo devido ao seu caráter punitivo e ao perfil dos avaliadores, cuja ausência de experiência, aliada a desconhecimento da realidade em que se insere a IES a ser avaliada, pode interferir nos resultados:

[...] há uma dificuldade de compreensão de nossos processos quando somos avaliados por docentes de IES privadas,

que nos avaliam com um olhar punitivo no processo; outra questão é os avaliadores sem experiências. (DF1)

[...] a forma de escolha dos avaliadores deveria ter outros critérios para que os avaliadores fossem mais próximos das realidades das instituições e dos cursos. (DF1)

[...] Pensando nas avaliações de cursos, embora eles fiquem dois ou três dias, dependendo do processo, eu acho que é um número pequeno de dias para avaliar as fragilidades e potencialidades dos cursos e da instituição, até porque algumas situações podem ser meio que maquiadas. Então acredito que não dá para avaliar a real potencialidade de um curso. (DU2)

[...] Maior cuidado na escolha dos avaliadores, em que não somente as titulações fossem levadas em consideração, mas também a experiência, por exemplo. Acredito também que o período de permanência na instituição deveria ser maior para uma avaliação mais próxima da realidade. (CF2)

Os entrevistados reconhecem que as instituições de ensino têm, em sua estrutura, particularidades, que devem ser respeitadas. Para tanto, defendem que os avaliadores sejam escolhidos por meio de critérios que indiquem sua formação acadêmica e suas experiências no ensino superior, sendo valorizados aspectos como a proximidade com o perfil institucional da IES avaliada. Os relatos apontam, ainda, que o processo de avaliação externa ocorre em um período insuficiente para que, de fato, a instituição e/ou os cursos sejam avaliados. A avaliação externa está alicerçada em muitos eixos e itens, dos quais boa parte é analisada sob a óptica quantitativa, fragilizando os aspectos qualitativos, em que a totalidade pode ser mais bem apreendida:

[...] A avaliação externa deveria ocorrer de forma mais regionalizada, focada o máximo possível nos desafios regionais. Dessa forma, o processo estaria mais próximo de uma avaliação que respeitasse as instituições. (CU3)

[...] A promoção de uma avaliação descentralizada, de repente, em nível de secretarias estaduais, para que as realidades pudessem ser levadas mais em consideração, utilizar melhor esses resultados nos índices de curso e índices institucionais, não ser punitivo e sim pedagógico. (DF1)

Na proposta do Sinaes, a CEA apontava que a avaliação institucional deveria ser um processo que primasse pela qualidade e desenvolvimento da educação superior, levando em consideração suas particularidades e regionalidades, focando suas práticas em um processo participativo e emancipatório na busca de proporcionar maior autonomia às IES (BRASIL, 2003a). Com relação a esse aspecto, os entrevistados também apontaram a necessidade de o processo de avaliação externa ocorrer de forma processual e continuada:

[...] Mudariam os períodos de avaliação dos cursos, com a possibilidade dos avaliadores que autorizaram o curso também reconhecer para que acompanhassem de fato a evolução do curso. (CU2)

[...] A avaliação in loco é muito rápida, não dá tempo, de fato, de reconhecer o curso por inteiro; há apenas uma avaliação superficial, propensa a mascarar o processo se esse for o desejo. Acredito que poderia ser mais bem explorado. (CF1)

[...] Uma fragilidade que identifico na avaliação externa é a vinda de avaliadores diferentes nos atos de autorizações e reconhecimento. (DF1)

[...] Avaliações mais periódicas e em conjunto com os órgãos do curso, como conselho. Outra questão que poderia mudar seria que um mesmo avaliador acompanhasse os processos de um curso, para que de fato ele compreenda as mudanças ocorridas. (CF1)

Os entrevistados reconhecem uma limitação no processo que diz respeito à mudança dos membros das comissões no momento da autorização e do

reconhecimento, descaracterizando o caráter processual da avaliação formativa, que possibilita uma análise mais ampla a respeito da evolução do curso. Apesar de estar alicerçado em questões técnicas, justificadas pela necessidade de conferir legitimidade à avaliação, o distanciamento entre os avaliadores e as instituições não pode resultar num afastamento amplo que venha a prejudicar o olhar sobre o curso avaliado devido ao desconhecimento do percurso percorrido de uma etapa para outra.

Dias Sobrinho (2010, p. 222) nos chama a atenção a respeito das limitações decorrentes da sobreposição do caráter técnico das avaliações ao caráter ético-político e filosófico da avaliação, que dizem respeito, justamente, à sua função de contribuir para a oferta de um modelo de educação superior voltado à promoção de uma formação integral e de elevação da humanidade:

[...] pois têm uma importante dimensão educativa, cultural e política que ultrapassam os interesses meramente economicistas. Por sua natureza e funções públicas, a universidade tem a responsabilidade de fomentar a integração das sinergias sociais que potenciam na medida do possível o desenvolvimento humano igualitário, sustentável, integral e ético.

Por fim, as entrevistas apontaram que a avaliação poderia se converter em uma oportunidade de se estabelecer uma comunicação prévia entre avaliador e IES. Ao fazer isso, o Estado, por meio do avaliador, deixaria de apenas constatar a realidade e passaria a ser promotor do conjunto da melhoria da IES junto à comunidade acadêmica:

[...] Melhoraria o processo de comunicação anterior à visita, até para que o processo seja mais fácil para ambas as partes. Outra situação seria a aproximação dos avaliadores na área do curso, para que se reduza a subjetividade. Mudaria também alguns critérios, por exemplo, laboratório de informática, neste momento em que toda a instituição deve ter um grande laboratório de informática, requer uma atualização do instrumento de avaliação. (CUI)

Em termos conclusivos, observamos que, em ambas as IES pesquisadas, a avaliação externa tem se caracterizado como um processo não dialógico, com poucas contribuições para o desenvolvimento da IES, que não constrói um diagnóstico capaz de promover mudanças efetivas consolidadas em políticas educacionais voltadas à ampla oferta de um ensino de qualidade para todos. Para os sujeitos da pesquisa, a avaliação institucional deveria se pautar em um processo integrado, estruturado e realizado por agentes internos e externos, por meio de uma avaliação processual, autônoma e voltada sobretudo à melhoria do ensino ofertado, em vez de se restringir à mera produção de resultados em atendimento aos índices.

Embora a proposta da CEA estivesse pautada em recursos e caminhos que poderiam transformar o sistema em um processo emancipatório, os dados demonstram que, com a atual estrutura do Sinaes, essas características se diluíram e o processo deixou de ser estruturado a partir da comunidade interna das instituições, passando seu controle exclusivamente aos agentes do Estado.

Desse modo, para remodelar o atual sistema avaliativo a partir das experiências aqui relatadas, conferindo a ele um viés formativo, três elementos, necessariamente, deverão ser reavaliados: primeiramente, a possibilidade de alteração expressiva da proposta da CEA a respeito da função e dos agentes da avaliação; em segundo lugar, a revisão dos objetivos que deverão nortear o processo de avaliação, atualmente voltado ao atendimento de interesses políticos e econômicos; por último, a revisão do papel do Estado nos processos de regulação da educação superior por meio da abertura de novos debates em torno de um projeto de contrarregulação que reestabeleça a autonomia das IES.

Concordamos com Dias Sobrinho (2016) que não há promoção da avaliação institucional sem a participação da comunidade acadêmica como protagonistas do processo. Consequentemente, somos todos convocados a despender nossos esforços para efetivar essa mudança crucial no campo da avaliação, reconhecendo a sua importância no delineamento de políticas educacionais que possam contribuir com avanço da educação superior no Brasil de maneira que ela venha a cumprir sua função científica e social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AMORIM, Antônio. *Avaliação institucional da universidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Chile, v. 6, p. 127-148, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160408>. Acesso em: 26 ago. 2018.

ASSIS, Lucia Maria de; OLIVEIRA, João Ferreira. Repercussões das políticas públicas para a avaliação das IES na prática pedagógica de professores em instituições privadas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 111-131, mar. 2007.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo executivo para a reformulação da Educação Superior. *Relatório GERES*. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Decreto Federal n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Eletrônico, p. 2, 10 jul. 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10 jan. 2001b, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira*. Brasília: Inep, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria SESU/MEC n. 11, de 28 de abril de 2003. Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 abr. 2003b. Seção 2, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria SESU/MEC n. 19, de 27 de maio de 2003. Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, maio 2003c.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 9 abr. 2018

BRASIL. Decreto Federal 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. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 6, 10 maio 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota técnica n. 38/2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n38_2017_cgqes_daes_calculo_cpc.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

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

DIAS SOBRINHO, José. Autonomia, formação e responsabilidade social. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, Ilhéus, v. 4, n. 2, p. 13-30, bianual 2016. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/01/Revista-Forges-v4-n2-2016.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; CAPARETO, Naura Syria (org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 109-130.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SGUISSARD, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

Recebido em: 15 JULHO 2018

Aprovado para publicação em: 12 MARÇO 2019



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



DIRETRIZES AOS AUTORES

DIRECTRICES A LOS AUTORES

GUIDELINES TO AUTHORS

Para submeter um manuscrito a *Estudos em Avaliação Educacional* (EAE), é necessário fazer o cadastro no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas como Leitor e Autor, criando *login* e senha de acesso.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Nome do autor	O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.
Tamanho do título e subtítulos	Títulos e subtítulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.).
Tamanho do resumo	<p>Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas (ou 800 caracteres com espaços), com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo.</p> <p>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.</p>
Palavras-chave	Ao final dos resumos, devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no Thesaurus Brasileiro de Educação, no Thesaurus de Educação da Unesco (IBE Education Thesaurus) ou no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos.
Tabelas, gráficos, quadros e figuras	<p>Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão <i>on-line</i>) –, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores. As figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.) devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs.</p> <p>Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.</p>
Notas de rodapé	<p>As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.</p> <p>Não usar <i>idem</i>, <i>ibidem</i> ou <i>id</i>.</p>
Siglas e abreviaturas	As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<p>Metodologia estatística</p>	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, <i>p-values</i>, 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 possam 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 <i>softwares</i> estatísticos utilizados.
<p>Citação no texto</p>	<p>As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, em caixa alta, ano da publicação e número da página. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.).</p> <p>As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto, sem necessidade de informar a página. Ex.: Segundo Fonseca (1986).</p>
<p>Referências</p>	<p>As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2018), apresentando o título das obras em itálico. Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão <i>et al.</i> (com itálico).</p>
<p>Espaço entre linhas</p>	<p>Espaçamento de 1,5 entre as linhas.</p> <p>Sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos.</p>
<p>Margens</p>	<p>3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita.</p>
<p>Tamanho da fonte</p>	<p>corpo 12</p>

Tipo de letra	Times New Roman
Tamanho da folha	A4
Número de páginas	Artigos, ensaios teóricos e relatos de experiência não podem exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras, anexos ou apêndices e referências. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

No ato de submissão, solicitam-se dos autores: nome completo; vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular, *e-mail* de contato e Orcid. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado.

Deverão ser enviados dois arquivos do manuscrito: um em versão PDF e outro em formato .doc ou .docx. Como *Estudos em Avaliação Educacional* adota o sistema duplo-cego de avaliação, é necessário que não haja identificação de autoria no corpo do texto ou em notas de rodapé, nem nas propriedades do arquivo em PDF.

O autor deve acessar o sistema, clicar no [link Nova submissão](#) e preencher as informações necessárias nos cinco passos, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão. Preenchimento obrigatório dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão; Declaração de direito autoral. Comentários para o editor são opcionais.

Passo 2. Transferência do manuscrito em PDF: esta versão destina-se à avaliação, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação). Inclusão dos dados de todos os autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de colaboradores e agências de fomento (se for o caso) e das referências citadas no texto. Os coautores também devem ser cadastrados no sistema.

Passo 4. Documentos suplementares. Nessa etapa, deve ser transferido/enviado o manuscrito

COMPLETO em formato “.doc” ou “.docx”: esta versão deverá conter todas as informações sobre autoria e filiação, além dos gráficos, quadros, tabelas e figuras nas devidas posições no texto.

Ainda nesta etapa também devem ser enviados os gráficos, quadros, tabelas e figuras em arquivos abertos e editáveis, separados, em Word ou Excel, e numerados com algarismos arábicos.

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.

FOCO/ESCOPO

Estudos em Avaliação Educacional é um periódico científico quadrimestral da Fundação Carlos Chagas (FCC). Criado em 1990, 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. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos já publicados em revistas estrangeiras, que tragam uma contribuição relevante para o campo.

Os textos são publicados em português e em espanhol, em versão impressa e *on-line*, no Portal de Publicações da FCC e em diversas bases indexadoras. Trabalhos submetidos em outros idiomas são traduzidos para o português, sendo o original disponibilizado apenas *on-line*.

A cada número, também são publicadas versões em inglês de artigos escolhidos pelo Comitê Editorial, a serem disponibilizados *on-line*.

Os manuscritos aprovados passam por revisão textual e estatística e são divulgados no formato *ahead of print*, antes mesmo da publicação do número impresso.

O EAE não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (articles processing charges – APC). A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito.

Aceitam-se para apreciação textos em português, espanhol, francês e inglês.

A submissão a *Estudos em Avaliação Educacional* deve ser exclusiva, isto é, os textos não poderão ser enviados a outros periódicos simultaneamente.

Os manuscritos devem ser inéditos, ou seja, não podem ter sido publicados anteriormente com atribuição de DOI (Document Object Identifier), ISSN (International Standard Serial Number; sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas) ou ISBN (International Standard Book Number).

Todo manuscrito submetido a *Estudos em Avaliação Educacional* é analisado em programa antiplágio, antes de ser encaminhado para avaliação. A finalidade do procedimento é identificar plágio e autoplágio. Considera-se plágio a cópia do trabalho intelectual de outrem, seja o conjunto da produção, seja um fragmento desse trabalho, sem que lhe seja atribuído o devido crédito. Autoplágio é a reprodução, total ou parcial, de um trabalho de própria autoria, já publicado anteriormente, sem sua devida identificação. Situações de autoplágio têm sido recorrentes quando, por exemplo, relatórios de pesquisa, teses e/ou dissertações e trabalhos apresentados em eventos científicos são publicados literalmente em formato de artigo. Nesses casos, a revista aceitará o manuscrito, desde que haja um investimento de autoria no sentido de reformular a versão anterior e menção clara da produção original.

É vetada a inclusão de novos autores após a aprovação do artigo. No ato da submissão, todos os autores deverão ser indicados.

Será respeitado o intervalo de pelo menos seis meses para a publicação de artigos de um mesmo autor.

As ideias e opiniões expressas nos artigos publicados são de exclusiva responsabilidade dos

seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do periódico.

A revista permite-se realizar, durante o processo de revisão, pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores.

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”.

Outras formas de publicação do trabalho só poderão ocorrer depois de decorridos 12 meses de sua edição neste periódico, desde que solicitada ao Comitê Editorial e indicada explicitamente sua fonte.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

Os originais recebidos passam por quatro etapas:

- 1) Submissão a programas de controle de plágio e autoplágio: o objetivo é verificar o ineditismo do texto.
- 2) Avaliação prévia pelo Comitê Editorial: o Comitê julga a adequação dos textos à linha editorial da revista; às normas de publicação por ela estabelecidas; e à qualidade do trabalho, isto é, o seu potencial de publicação.
- 3) Processo duplo-cego: caso passem por essa triagem inicial, os textos serão encaminhados para serem avaliados quanto ao mérito científico por especialistas da área.
- 4) Decisão final: os pareceres emitidos passarão pela análise do Comitê Editorial, que dará decisão final emitindo um parecer consolidado.

Estudos em Avaliação Educacional adota o sistema duplo cego para avaliação dos manuscritos pelos pares, preservando a identidade do autor em relação ao parecerista e vice-versa. A avaliação envolve, pelo menos, dois pareceristas.

No parecer consolidado, emitido pelo Comitê Editorial, os autores receberão uma comunicação informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de alterações para publicação. No último caso, o artigo reformulado é submetido a nova rodada de avaliação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar artigos cujas modificações não atendam a contento às solicitações encaminhadas.

As submissões na forma de entrevistas, relatos de experiência e resenhas são avaliadas pelo Comitê Editorial, que decidirá pela pertinência de sua publicação, conforme os objetivos de cada seção e demandas da revista.

DIRETRIZES PARA AVALIADORES

Os especialistas devem redigir seu parecer, de forma circunstanciada, contemplando os seguintes critérios:

- 1) Relevância do tema para a área de estudo.
- 2) Diálogo com o conhecimento já produzido sobre a temática.
- 3) Pertinência e atualidade da bibliografia.
- 4) Clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa.
- 5) Rigor na utilização dos conceitos.
- 6) Consistência teórico-metodológica.
- 7) Pertinência, clareza e fundamentação da Metodologia Estatística empregada.
 - a) Avalie e comente.
 - b) Considera necessário para o caso em tela que, além da sua avaliação, seja feita para itens da Metodologia Estatística a avaliação de um estatístico?
- 8) Adequação, fundamentação e solidez argumentativa da análise.
- 9) Boa estruturação do texto, com clara articulação entre as ideias.

Ao final da avaliação, o avaliador tem a possibilidade de escolher uma das seguintes opções oferecidas pelo sistema de gerenciamento eletrônico da revista:

Aceitar

- Correções obrigatórias
- Submeter novamente para avaliação
- Submeter a outra revista
- Rejeitar
- Ver comentários

A opção “correções obrigatórias” deve ser utilizada nas situações em que o manuscrito tenha efetivo potencial de publicação. No caso de textos que exijam significativas modificações, indica-se sua rejeição. A opção “submeter novamente para avaliação” deve ser utilizada quando o parecerista considerar necessário o encaminhamento para outro especialista. A opção “ver comentários” só deve ser utilizada quando o avaliador estiver em dúvida sobre sua decisão.

No último número de cada volume, é publicada uma lista completa com os nomes de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

