

AEE 76

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

Em 2006 muda sua periodicidade para quadrimestral. E, a partir do n. 76, passa a ser apenas digital.

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

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

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP - Biblioteca Ana Maria Popovic (*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

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

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

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

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

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (*Brasil, Ibict*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)

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

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

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

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

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/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.serialsolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

E-MAIL

eae@fcc.org.br

PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Núcleo de Design / Fundação Carlos Chagas

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.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Editor-chefe*)
Adriana Bauer
Cláudia Oliveira Pimenta
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
Gabriella Fernandes Rampinelli – Assistente administrativo
Lucas dos Santos Medrado – 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

Autoavaliação: observando e analisando a prática docente 7

Autoevaluación: observando y analizando la práctica docente

Self-assessment: observing and analyzing the teaching practice

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA, DÂNIA BARRO, CLÓVIS TREZZI, MARIA LUISA SPICER-ESCALANTE,
VERA LUCIA FELICETTI

Análise da participação discente na avaliação docente no ensino superior 28

Análisis de la participación discente en la evaluación docente en la enseñanza superior

An analysis of student participation in teacher evaluation in higher education

MARIA CAROLINA TOMÁS, RAQUEL WANDERLEY D'ALBUQUERQUE, OTAVIANO FRANCISCO NEVES,
MAYTÊ CABRAL MESQUITA

Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal 50

Formando formadores: enseñanza y evaluación de la producción textual en la red municipal

Training trainers: textual production teaching and assessment in a municipal education system

LÍLIAN GHIURO PASSARELLI

Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno 76

Aprendizaje, expectativas docentes y relación profesor-alumno

Learning, teacher expectations and teacher-student relationship

FLAVIA PEREIRA XAVIER, VALÉRIA CRISTINA DE OLIVEIRA

Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória 104

Ideb y políticas educacionales en cuatro municipios del área metropolitana de Vitória
Ideb and education policies in four municipalities in Greater Vitória

ITAMAR MENDES DA SILVA, JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR, ANGELA MARIA DE ALMEIDA SILVA LADEIRA,
ANNA CAROLINE RAMALHO SANTOS

Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do Enem 134

El éxito escolar en contextos populares: un análisis a partir del Enem
School success in socially disadvantaged contexts: an analysis based on the Enem test

MATHEUS MONTEIRO NASCIMENTO, CLÁUDIO CAVALCANTI, FERNANDA OSTERMANN

Impacto do Prouni no desempenho acadêmico: uma análise de gênero e raça 164

Impacto del Prouni en el desempeño académico: un análisis de género y raza
The impact of Prouni on academic performance: an analysis of gender and race

RODRIGO MONTEIRO DA SILVA, MARINA SILVA DA CUNHA

Política, atores e implementação: análise do atendimento educacional especializado 195

Política, actores e implementación: análisis del atendimento educacional especializado
Policy, actors and implementation: an analysis of special education service

NAIARA CHIERICI ROCHA, ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

Metavaliação no ensino superior: raciocínio clínico em provas de Medicina 219

Metaevaluación en la educación superior: razonamiento clínico en pruebas de Medicina
Meta-evaluation in higher education: clinical reasoning in Medicine tests

BRUNA CASIRAGHI, JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO

Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos 231

Infraestructura escolar y Educación Física: tensiones y conflictos
School infrastructure and Physical Education: tensions and conflicts

RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO

ARTIGOS
ARTÍCULOS
ARTICLES

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v31i76.7010>

AUTOAVALIAÇÃO: OBSERVANDO E ANALISANDO A PRÁTICA DOCENTE

MARCELO ALMEIDA DE CAMARGO PEREIRA^I

DÂNIA BARRO^{II}

CLÓVIS TREZZI^{III}

MARIA LUISA SPICER-ESCALANTE^{IV}

VERA LUCIA FELICETTI^V

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da reflexão conduzida em duas aulas, por meio da ferramenta SATS (Self-assessment of Teaching Statement). A análise qualitativa da utilização da ferramenta foi realizada com base na gravação dessas aulas em duas IES (Instituições de Ensino Superior) distintas, originando metatextos. A partir dos quais descreve-se o “Aquecimento”, período inicial da aula em que se situa o estudante em relação à aprendizagem daquele dia; e o “Desenvolvimento da Aula”, com olhar atento às características: interação professor-aluno, uso de estratégias didáticas, tempo, e contextos reais utilizados. Os resultados apontam para as possibilidades de reflexão em e na ação pedagógica proporcionada pela ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM • PRÁTICA DOCENTE • AUTOAVALIAÇÃO • EDUCAÇÃO SUPERIOR.

I Universidade LaSalle; Bolsista Capes/Prosup (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior); Canoas-RS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5731-341X>; marceloacpereira@gmail.com

II Faculdade IDEAU, Getúlio Vargas-RS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1146-9555>; daniaisa09@gmail.com

III Universidade LaSalle, Canoas-RS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-5682-6579>; clovis.trezzi@unilasalle.edu.br

IV Utah State University, Logan, Estados Unidos da América; <https://orcid.org/0000-0003-3128-757X>; maria.spicer@usu.edu

V Universidade LaSalle; Pesquisadora CNPq2 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) Canoas-RS, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>; vera.felicetti@unilasalle.edu.br

AUTOEVALUACIÓN: OBSERVANDO Y ANALIZANDO LA PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de la reflexión realizada en dos clases, a través de la herramienta SATS (Self-assessment of Teaching Statement). El análisis cualitativo del uso de la herramienta se realizó a partir del registro de estas clases en dos Instituciones de Educación Superior diferentes, originando metatextos, a partir de los cuales se describe la “Preparación”, periodo inicial de la clase en la que se sitúa al estudiante en relación con el aprendizaje de ese día y el “Desarrollo de la clase”, con una mirada cuidadosa a las características: interacción profesor-alumno, empleo de estrategias didácticas, tiempo y contextos reales utilizados. Los resultados señalan las posibilidades de reflexión en la acción pedagógica proporcionada por la herramienta.

PALABRAS CLAVE PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE • PRÁCTICA DOCENTE • AUTOEVALUACIÓN • EDUCACIÓN SUPERIOR.

SELF-ASSESSMENT: OBSERVING AND ANALYZING THE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

Teachers' activities involve, among others, analyzing, assessing, reflecting on and improving their own classroom practice. Self-assessment may contribute to teaching and learning processes, as well as to personal development. This study presents the results of reflection about two classes where the SATS (Self-Assessment of Teaching Statement) model was applied. The use of the SATS tool was qualitatively analyzed based on the recording of two different classes at two distinct Higher Education Institutions, thus giving rise to metatexts. Based on these, the study describes the “Warm-Up”, i.e., the class' introductory stage in which students are prepared for the day's learning; and the “Classroom Development” itself, with particular attention to the following characteristics: teacher-student interaction, didactic strategies, timing, and the real contexts used. The results indicate the possibilities of reflection enabled by the tool on and in pedagogical practice.

KEYWORDS TEACHING AND LEARNING PROCESSES • TEACHING PRACTICE • SELF-ASSESSMENT • HIGHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Embora a prática de avaliar o desempenho docente com base na autoavaliação por pares tenha sido outrora considerada de pouco valor e vista como geradora de mais problemas do que soluções para profissionais reflexivos, pesquisas conduzidas na última década mostram diferença favorável e uma perspectiva promissora para sua utilização (SPICER-ESCALANTE; DEJONGE-KANNAN, 2016).

Quando a autoavaliação é amplamente e regularmente usada, pode se tornar uma ferramenta poderosa para contribuir com a qualidade do ensino. Essa possibilidade, entretanto, deve estar associada a uma mudança de atitude, com base em uma filosofia aberta em relação ao ensino, voltada para resultados e realizada em colaboração com avaliações de pares responsáveis e sensíveis às questões que permeiam a prática docente.

Dessa forma, percebe-se o modelo SATS (*Self-Assessment of Teaching Statement*) (Declaração de Autoavaliação Docente, em tradução livre) não como um conceito único, mas como uma abordagem completa, complexa e abrangente. O modelo envolve vários elementos concebidos para, de forma proveitosa, responsável e eficaz, avaliar o próprio desempenho docente para fins de autoaperfeiçoamento em uma área específica de ensino, os quais serão apresentados no referencial teórico deste trabalho (BARBER, 1990; ROBERTS, 1998; SPICER-ESCALANTE; DEJONGE-KANNAN, 2016; ZEICHNER; LISTON, 2014).

O presente artigo apresenta os resultados da reflexão realizada em duas aulas ministradas em 2017: uma disciplina intitulada Pesquisa e Ação Docente, do curso superior de Pedagogia, e outra aula na disciplina de Anatomia, do curso superior de Fisioterapia. A referida reflexão foi conduzida por meio do formulário do modelo SATS, o qual vem sendo desenvolvido por Spicer-Escalante e deJonge-Kannan (2016). O modelo se baseia na evolução e na concepção de passos e estratégias, apoiados pela literatura em várias áreas da educação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: introdução, onde o modelo SATS é descrito, assim como a estruturação desta pesquisa; a Autoavaliação, que apresenta o referencial teórico utilizado e a evolução da avaliação entre pares na prática docente; a metodologia, a qual mostra como os dados foram produzidos e analisados; a discussão dos dados, que discute as categorias emergentes de análise (aquecimento, desenvolvimento da aula, interação professor-aluno, uso de estratégias didáticas, tempo entre conteúdo e prática); as considerações finais, que apresenta as potencialidades e limitações do estudo; e as referências utilizadas.

A AUTOAVALIAÇÃO

Muitos aspectos motivam docentes a buscarem alternativas para tornar suas práticas de ensino mais efetivas, adotando possíveis “modelos” ou exemplos para o exercício da docência. Com o decorrer da nossa experiência como formadores de professores, notamos três desafios recorrentes da profissão:

1. O baixo impacto das observações e recomendações. Como supervisores de ensino, ao observar os professores iniciantes na carreira docente, identificamos aspectos a serem melhorados e são feitas algumas sugestões acerca de sua prática que, na maioria das vezes, são bem acolhidas. No entanto, se a atividade docente não for observada novamente depois de as sugestões serem fornecidas, é provável que os professores observados não sejam capazes de colocá-las em prática ou, se o fizerem, será depois de muito tempo das observações realizadas. Notamos que os professores se encontram, muitas vezes, presos em formas tradicionais de ensino que lhes são familiares. Portanto fazem na sala de aula o que sabem e vivenciaram na escolaridade pregressa e, por essa razão, acabam ensinando exatamente da maneira como foram ensinados. Eles reproduzem a mesma dinâmica de classe a que foram expostos quando estudantes (FARREL, 2008; SHRUM; GLISAN, 2016; VANPATTEN, 2017).
2. A falta de modelos ou diretrizes disponíveis para o *feedback* do professor, que forneça aos docentes observados uma abordagem mais construtiva, pessoal e sensível às suas habilidades de ensino, impede uma melhoria potencial associada ao próprio contexto das disciplinas. Nessa direção, surge a necessidade de diretrizes capazes de oferecer aos observados a possibilidade de refletirem sobre suas práticas de ensino, além da oportunidade de responderem às modificações ou medidas específicas tomadas durante o ato de ensinar, com base no contexto e de acordo com as necessidades de ensino. Como Zeichner e Liston (2014, p. 6) afirmam:

Um modelo em que os professores internalizam a disposição e as habilidades para estudar a forma como ensinam e se tornam melhores para ensinar ao longo do tempo, um compromisso de assumir responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, um modelo em que os professores observadores têm a oportunidade de informar, responder e ajudar seus observados de modo a melhorar as práticas de ensino por eles desenvolvidas.

3. Os relatórios de análise (cartas de avaliação), escritos por superiores ou pares quando observam a prática docente, apresentam análises fracas e vagas.

Na maioria das vezes, essas cartas carecem de sugestões específicas sobre como melhorar o ensino. Além disso, verifica-se que os observadores não compreenderam a complexidade das disciplinas ministradas, tampouco as razões pedagógicas as quais motivaram atividades específicas, ou modificações para o período de aula observado. Como o documento é escrito, não há um protocolo que permita que o professor observado responda a alguns dos comentários ou às críticas contidas nas cartas, o que as torna documentos unidirecionais, sem um possível diálogo entre os participantes.

Diante desses desafios, Spicer-Escalante e deJonge-Kannan (2016) desenvolveram o modelo SATS, o qual implica primeiramente um diálogo entre o professor observado e o observador, no qual ambos têm o comprometimento de desempenhar a sua parte de maneira consciente e responsável. O modelo SATS não ignora avaliações por pares, mas requer observações sensíveis e responsáveis que são fundidas posteriormente com a autorreflexão escrita pelo observado. Ou seja, no modelo SATS, conforme será apresentado na Figura 1, há um movimento dialético, no qual os observadores fazem comentários sobre os aspectos de ensino, que se relacionam com a reflexão do professor e *feedbacks*, que se retroalimentam e formam um diálogo em torno das melhorias na ação docente.

FIGURA 1 - Os quatro componentes da relação dialética (*The four components of the dialectical relationship*)



Fonte: Spicer-Escalante e deJonge-Kannan (2016, p. 639).

No modelo SATS, tanto os observadores quanto os observados compartilham responsabilidades iguais e espera-se que estabeleçam um diálogo do começo ao fim. Os observadores não podem mais apenas escrever comentários pertinentes, vagos ou fracos. Pelo contrário, há um espaço para inclusão de conselhos e recomendações de melhorias. Da mesma forma, o observado é responsável por fornecer, com antecedência, um plano de aula detalhado com objetivos claros para facilitar o *feedback* dos observadores. O protocolo SATS, desenvolvido por Spicer-Escalante e deJonge Kannan (2016), pode ser resumido da seguinte forma:

1. O professor observado envia, com antecedência, um plano de aula detalhado para os observadores, juntamente com o plano de estudos do curso e o formulário de observação, o qual tem três componentes não negociáveis: coisas que eu gosto, três coisas que eu teria feito de forma diferente se eu fosse o professor e comentários gerais/recomendações.
2. O professor observado grava a aula e o observador faz anotações no formulário de observação, enquanto assiste à gravação. O observador não compartilha suas notas com o observado até que ele envie uma autorreflexão inicial acerca da aula dada e por ele também assistida na gravação.
3. O observado assiste a si mesmo em vídeo e escreve uma autorreflexão, destacando aspectos específicos que ocorreram e incorporando aspectos para melhoria.
4. O observado envia essa autorreflexão ao observador, que encaminha as anotações feitas no formulário de observação.
5. Uma vez revisados os comentários e sugestões do observador, o observado mescla sua própria reflexão com as percepções e sugestões do observador e escreve a Declaração de Autoavaliação do Ensino, que é enviada ao observador para aprovação.

A partir dos passos apresentados, o modelo SATS requer a combinação de auto-observações e observações por pares. No tangente à dos pares, o professor observado torna-se responsável pelo processo, em vez do observador. Isso se dá devido ao fato de que o professor observado é aquele que escreve o autorrelato, levando em consideração o *feedback* e os *insights* oferecidos pelos pares, estabelecendo um diálogo com os observadores, como demonstrou a Figura 1.

O modelo SATS enfatiza a qualidade do *feedback* que os professores observados recebem de seus colegas. Sob esse modelo, os observadores estão empenhados em fornecer os *feedbacks* a fim de modificar e enriquecer as práticas de ensino na disciplina específica do professor que está sendo observado (DINKELMAN, 2003; DOCHY; SEGERS; SLUIJSMANS, 1999; HILL; CHARALAMBOUS; KRAFT, 2012;

KEARNEY, 2013). Em outras palavras, os avaliadores de pares não são mais apenas espectadores, mas participantes ativos e valorizados no desenvolvimento profissional. Espera-se que eles façam recomendações para melhorias e que haja um espaço específico para isso. Seus comentários e sugestões são valorizados e respeitados pelo professor observado, que os antecipa e os acolhe como um componente importante de sua autorreflexão e, em última análise, para o seu desenvolvimento docente. Como afirmam Spicer-Escalante e deJonge-Kannan (2016, p. 637, tradução nossa),¹ “o docente observado, que espera essas sugestões, tem a oportunidade não apenas de refletir sobre as sugestões oferecidas, mas também de responder a elas”.

Sob esse modelo dialético, os participantes envolvidos na autoavaliação estão inter-relacionados e constantemente nutrindo e transformando-se uns aos outros. Segundo Reagan e Osborn (2002, p. 22, tradução nossa),² “a prática reflexiva pode ser melhor compreendida como um processo cíclico, passando da reflexão-para-prática através da reflexão-na-prática e para a reflexão-em-prática, que então leva a uma nova reflexão-para-prática”. Na mesma linha, Schön (1983, 1987) descreveu a *Autoavaliação* baseado em uma contínua e constante reflexão na e em ação.

Diante do exposto, destaca-se que o modelo SATS não serve apenas como uma ferramenta para aprender mais sobre a forma como se ensina, mas que se trata, sobretudo, de uma oportunidade para que os observadores conheçam sobre as disciplinas ministradas e as complexidades envolvidas na formação de futuros professores. Destaca-se também que este trabalho apresenta a primeira aplicação do modelo SATS no contexto brasileiro, tendo a participação *in loco* de uma das autoras do modelo. No próximo item será apresentado o percurso metodológico para a condução da aplicação do SATS.

METODOLOGIA

O presente trabalho, de abordagem qualitativa (GIL, 2010), tem por finalidade analisar a utilização da ferramenta de *Autoavaliação*, a partir do formulário de observação proposto por Spicer-Escalante e para a deJonge-Kannan (2016) de modo a melhor compreender como ele pode contribuir para a prática docente. Com base em gravações de duas diferentes aulas ministradas em dois cursos distintos de duas Instituições de Educação Superior (IES), utilizou-se o formulário apresentado no Quadro 1, que elenca os componentes da aula, o que o observador gostou

1 Do original: “the observed instructor, who expects these suggestions, has the opportunity not only to reflect upon the offered suggestions but he/she is also able respond to them”.

2 Do original: “reflective practice can best be understood as a cyclical process, moving from reflection-for-practice through reflection-in-practice and on to reflection-on-practice, which then leads on to new reflection-for-practice”.

na aula gravada, o que teria feito de diferente, assim como o que aprendeu com a observação.

QUADRO 1 - Formulário de Observação

Nome do Professor Observado: _____		Data: _____
Nível _____		Instituição _____
1. Componentes da aula, em ordem, detalhadamente, em aproximadamente 7-10 minutos de intervalo;		
2. O que eu gostei;		
3. O que eu teria feito de forma diferente, se fosse o professor.		
<i>Três coisas que o professor fez:</i>	<i>Como eu teria feito de forma diferente:</i>	<i>Por que eu acho que a minha forma funcionaria melhor:</i>
1.		
2.		
3.		

Fonte: Spicer-Escalante e deJonge-Kannan (2016, tradução nossa).

Verifica-se no Quadro 1: os dados do professor, a data da observação, o nível (que neste estudo está direcionado à educação superior), a IES onde foi ministrada a aula e três questões que auxiliaram cada observador a elencar três aspectos notados nas aulas gravadas. A cada aspecto, a forma como faria diferente e a explicação do porquê ela funcionaria melhor, apoiada em argumentação e bibliografia.

Foram assistidos dois vídeos, um referente à aula ministrada da disciplina intitulada Pesquisa e Ação Docente, do curso superior de Pedagogia, e outra aula na disciplina de Anatomia, do curso superior de Fisioterapia. Ambos os cursos são ofertados em instituições de educação superior distintas no estado do Rio Grande do Sul. As referidas aulas serão aqui denominadas respectivamente de Aula 1 e Aula 2.

A Aula 1 foi gravada por um técnico da IES em uma sala de videoconferência usada esporadicamente pelos alunos. Não houve a necessidade de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos alunos, uma vez que eles não aparecem nas filmagens. A câmera foi direcionada somente ao professor.

Na aula da disciplina Pesquisa e Ação Docente, o professor discorre sobre a ética na pesquisa. Para tanto, ele apresenta conceitos de ética, com foco na pesquisa científica. O professor faz uso de situações reais e próximas dos alunos, como o plágio acadêmico e o autoplágio. O tempo de duração da gravação foi de 1 hora, 14 minutos e 40 segundos. O professor observado assinou termo de autorização de uso de imagem e sua identidade será preservada.

Devido ao fato de a Aula 1 ter ocorrido em outro ambiente que não a sala de aula, a disposição do seu espaço dificultou a interação entre professor e alunos. Esta também foi dificultada pela posição da filmadora, que era fixa em um canto do ambiente áulico. Já a Aula 2 transcorreu no ambiente normal da sala de aula, o que favoreceu a dinâmica da professora e a própria observação, contando ainda

com auxílio de um técnico de filmagem da própria IES. Os alunos assinaram um termo de autorização de imagem, apesar de não ser possível identificá-los nas gravações. Nessa aula, a professora apresenta uma revisão sobre a musculatura da região torácica utilizando-se de imagens e exemplos práticos. O tempo da gravação da aula é de 58 minutos e 53 segundos. Os nomes das IES, dos professores e dos alunos serão mantidos sob sigilo.

Os dois vídeos foram assistidos na íntegra por seis observadores, além dos dois observados. Esses fizeram uso do formulário apresentado no Quadro 1 para as anotações. Concluído o preenchimento do formulário, os observadores se reuniram para a discussão dos resultados apresentados. A partir dessa discussão, os formulários foram transformados em textos para formar documentos de análise, ou seja, o *corpus* a ser analisado na pesquisa. Esse conjunto, sob a forma textual, representa as interpretações dos observadores a partir de seus conhecimentos e teorias, assim como dos discursos nos quais estão inseridos. A partir do *corpus* de pesquisa, foi possível fazer o estabelecimento de novas relações, sob a forma de novas categorias emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2007), denominadas Aquecimento e Desenvolvimento, as quais serão apresentadas no próximo tópico.

Essas categorias permitirão enfatizar a interpretação e os processos de subjetividade e intersubjetividade dentro dos contextos históricos da constituição dos significados. Ainda que se pretenda obter análises mais objetivas e dedutivas, é na subjetividade e indutividade que se atingem os resultados mais criativos e originais, segundo Moraes e Galiazzi (2007).

Dessa forma, os dados obtidos no *corpus* e categorizados serão estudados via análise textual discursiva, que tem por objetivo a produção de metatextos, nos quais, a partir de um processo de categorizações e significações, assume-se a autoria com base nos discursos analisados, o que possibilita a emergência de novos sentidos e significados, correspondentes aos objetivos da análise, de forma criativa e original (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Salienta-se que as observações apresentadas se baseiam exclusivamente em uma única aula pré-gravada de cada disciplina, o que não é indicativo de que as práticas aqui descritas são utilizadas em todas as aulas ou disciplinas desses professores.

No próximo item serão apresentadas as categorias emergentes da análise do *corpus*: O Aquecimento e Desenvolvimento de Aula.

O AQUECIMENTO

Inicia-se a primeira categoria com a voz dos principais atores desta pesquisa, os professores das aulas 1 e 2, os quais relatam a sensação de terem suas aulas gravadas:

Foi muito interessante fazer essa aula sabendo que a mesma estava sendo gravada e seria assistida por outras pessoas e depois analisada. Acredito que se não existisse essa consciência, a aula fluiria diferentemente. Apesar disso, o fato de ter a aula filmada fez com que eu, como professor, prestasse atenção em uma série de coisas nas quais eu não presto habitualmente, como as palavras empregadas, o gestual, a movimentação pela sala... sinto que, nesse dia, a aula foi artificial, não fluiu, foi uma aula fria e focada apenas nos detalhes técnicos. Reconheço que a experiência não foi fácil. O fato de a aula ter sido em outro ambiente, também, contribuiu para que a dinâmica fosse outra e a própria aula fosse mais fria, já que era uma sala de videoconferência e não uma sala de aula. Contudo, isso aconteceu por ser um elemento novo na aula. Acredito que se houvesse o hábito de sempre filmar a aula ou de fazer a observação sistemática, tudo passaria a ser natural. (Docente da Aula 1)

A experiência de ter uma aula filmada foi um tanto difícil. A sensação de haver alguém observando apenas por observar (no caso o senhor que estava filmando), associada ao saber que essa aula seria “avaliada” por colegas, me deixou um pouco constrangida. Meus alunos também estavam apreensivos com a novidade, apesar de havermos conversado a respeito previamente. Posterior à filmagem, eles me relataram que estavam preocupados em não “incomodar” e prejudicar minha avaliação (recebi isso como um cuidado comigo, o que é bem gostoso de sentir). Porém foi uma boa experiência, aprendi muito observando a minha própria aula e com certeza mudarei algumas posturas. (Docente da Aula 2)

Verifica-se nas falas dos docentes que eles tiveram a preocupação com a gravação e a dificuldade de manter a naturalidade das aulas. Isso é justificável, uma vez que ambos os docentes estavam experienciando a gravação de suas aulas pela primeira vez. Para os alunos também foi algo novo, o que os deixou um tanto tímidos. As análises realizadas identificam tanto os aspectos comuns na prática dos docentes como os não comuns. Segundo os observadores, ambos os professores iniciaram as suas atividades retomando o que havia sido trabalhado nas aulas anteriores para, em seguida, apresentar o conteúdo previsto para aquela aula em particular e as suas etapas, convidando o aluno para a participação. Nesse aspecto, pode-se buscar em Lemov (2011, 2018) um embasamento para a pertinência do convite à participação do estudante. Para ele, “os professores que conseguem envolver os alunos para que eles se sintam parte da aula, terão mais alunos concentrados no seu trabalho acadêmico” (LEMOV, 2011, p. 129); ressaltamos, no entanto,

que esse convite e a possível participação do estudante somente serão possíveis se houver planejamento por parte do professor e a abertura da aula, com retrospectiva e prospectiva que demonstrem onde o professor quer chegar.

A introdução da aula é importante para a aprendizagem do estudante, uma vez que por meio dela se organiza a estrutura de funcionamento daquele momento de aprendizagem. Trata-se de uma atividade eficiente para começar a aula com uma curta revisão dos conhecimentos anteriores necessários ao aprendizado novo e, em seguida, explicar uma a uma as etapas a serem desenvolvidas de forma clara e detalhada (ROSENSHINE; STEVENS, 1986).

Gauthier *et al.* (2013) apresentam fatores que contribuem para a introdução de uma aula, chamada por eles de “abertura da aula”, visto que consideram uma etapa importante porque, ao mesmo tempo em que se apresenta a atividade, também se oferece caminhos e se motiva os alunos a chegarem ao resultado proposto por determinada atividade. Dentre esses fatores, considera-se: planejar formas de chamar a atenção dos alunos; planejar a explicação do objetivo da aula e certificar-se de que os alunos o compreenderam; planejar uma justificativa para a aula que mostre a relevância do que irão aprender, bem como a relação com outros conteúdos; planejar como ativar conhecimentos anteriores, visto que há uma sequência de conhecimentos e uma interdependência entre eles; planejar como apresentar o caminho que será seguido durante a aula, para que eles possam se preparar para o que vem a seguir; planejar uma simulação relativa ao conteúdo do objetivo de aprendizado, como estratégia de aguçar a curiosidade dos alunos, para só então discutir sobre ele.

A revisão de conteúdos no início da aula também é defendida por Hollingsworth e Ybarra (2009), os quais alertam que nem sempre é preciso fazer revisão diretamente, uma vez que a estratégia depende do objetivo da nova aula. Eles afirmam que é possível usar uma experiência pessoal ou a ativação de uma habilidade específica que exija sutilmente a memória do que já foi aprendido. Nesse tipo de estratégia, um cuidado importante a ser tomado é o de não incluir novos conceitos durante a simulação, ou a ativação da habilidade, pois a intenção não é confundir ou dificultar a revisão.

Nesse caminho, Butler (1987), Griswold *et al.* (1985), Rosenshine e Stevens (1986) afirmam que a revisão dos conteúdos anteriores fornece a oportunidade de o professor corrigir e ensinar novamente conteúdos com os quais os alunos enfrentaram dificuldades, e assim poder seguir com a aula, seguro de que os conhecimentos e habilidades necessários para avançar foram adquiridos e poder então ajustar o ritmo do que vem a seguir.

Lemov (2011, 2018), nessa direção, descreve uma técnica que denominou “Sem Escapatória” para tais situações, isto é, no momento em que o professor faz perguntas e os alunos tentam fugir sem respondê-las, pode-se criar a oportunidade de estimulá-los a responder, mesmo que as respostas estejam erradas. Para ele, “uma

sequência que começa com um aluno incapaz de responder a uma pergunta deve terminar, sempre que possível, com esse aluno respondendo à pergunta, de forma certa, mesmo que ele esteja apenas repetindo a resposta correta” (LEMOV, 2011, p. 46).

Com base nos autores apresentados anteriormente, pode-se verificar um consenso em retomar conteúdos anteriores e conhecimentos prévios, o que expressa uma estratégia adequada de ensino e aprendizagem, por permitir fazer um paralelo entre as representações que os estudantes constroem para si, assim como o processo de aquisição, partindo-se do pressuposto de que a mente do aluno não é uma caixa vazia, pois é um sujeito possuidor de ideias, conhecimentos prévios e interpretações (GAUTHIER *et al.*, 2013; FELICETTI; GIRAFFA, 2012).

Ao considerar que a parte inicial de uma aula contempla a apresentação da sua organização, bem como a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, destaca-se a importância do planejamento. Para Lemov (2011), planejar a aula é fundamental para o bom desempenho do professor. Nesse aspecto, o plano de aula é uma ferramenta poderosa nas mãos dos professores, pois permite concentrar-se no que os alunos estão fazendo, ou seja, o professor que planeja as suas aulas prevê as respostas que os alunos podem dar para as suas perguntas, bem como pode propor atividades extras, caso haja necessidade.

Contudo, ao perceber a diferença entre as duas aulas observadas no que tange à questão da revisão de conteúdos, mais uma vez reporta-se a Gauthier *et al.* (2013, p. 231), que afirmam que “quanto mais o aluno revisar e reutilizar os conhecimentos ensinados, mais se tecerão laços entre as informações armazenadas na memória e mais sólidas estas últimas se tornarão”. Assim, além das retomadas periódicas de conteúdos, percebe-se que é fundamental dedicar um tempo suficiente a cada aula para consolidar os conteúdos estudados. Para Hollingsworth e Ybarra (2009), a verificação da compreensão é o ponto central da aula, pois caso ela não ocorra, há uma grande chance de o professor ter surpresas negativas na avaliação. Butler (1987) afirma, inclusive, que toda aula deve iniciar com uma retomada dos conteúdos anteriormente trabalhados, pois a redundância sempre é positiva no que se refere ao aproveitamento das aulas.

Com a prática do “aquecimento”, ou seja, de retomar conteúdos, os alunos se sentem motivados e convidados a participarem da aula, sendo possível então iniciar discussões e debates importantes que colaboram para um aprendizado significativo, conforme será verificado na categoria apresentada a seguir.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

No item anterior foram apontados aspectos sobre a parte introdutória das aulas observadas, cuja dinâmica auxilia na condução da aula, assim como na retomada e fixação

de conhecimentos desenvolvidos em encontros anteriores. Ruma-se então à nova categoria “Desenvolvimento da Aula”, a qual se debruça sobre aspectos instrumentais analisados nas gravações. O presente item se divide em: Observações gerais; Interação professor-aluno; Uso de estratégias didáticas; Tempo; e, por fim, Contextos reais.

Observações gerais

Em relação ao desenvolvimento das aulas, todos os observadores avaliaram que elas transcorreram sem nenhum incidente que tenha merecido atenção. Para eles, ambos os professores realizaram uma boa aula, trabalhando com segurança e confiança, demonstrando conhecimento sobre o conteúdo que estavam desenvolvendo. As aulas foram expositivo-dialogadas – onde há exposição oral dos conteúdos como pretexto para impulsionar a participação dos estudantes (HAIDT, 2000) – e nelas foram utilizados *slides* como material complementar, tendo os professores buscado a interação com os alunos através de perguntas, com uma oscilação dos alunos em termos de participação. De maneira geral, houve uma boa participação dos alunos, mas considera-se que uma abordagem mais direcionada dos professores poderia ter facilitado ou ampliado a participação dos estudantes, com perguntas mais diretas e interativas, por exemplo.

O trabalho com as perguntas, segundo Gauthier *et al.* (2013), deve ocupar entre 10 e 16% do tempo de interação de classe, o que destaca a sua importância. As perguntas, nesse aspecto, têm intuito de manter a atenção dos estudantes, sendo aconselhável que várias perguntas sejam feitas não apenas a voluntários, mas a diversos alunos da aula indicados pelo nome. Essa prática, no entanto, deve ser realizada considerando diferentes perfis socioeconômicos de turmas: estudantes de nível socioeconômico carente apresentam bons resultados com essa prática, enquanto para níveis mais elevados, o uso de perguntas direcionadas pode se mostrar contraproducente, segundo os autores supracitados. Além disso, o tempo dado à resposta pelo aluno precisa ser dado, isto é, quando o professor faz um determinado questionamento, o aluno precisa de certo tempo para pensar, processar e responder. O que, em ambas as aulas, de certo modo não ocorreu, dando os professores eles próprios as respostas na sequência dos seus questionamentos.

Outro aspecto importante no uso de perguntas é a clareza. O enunciado não pode ser vago ou ambíguo, assim como o quesito estímulo das perguntas, as quais devem integrar habilidades criativas e ideias pessoais dos estudantes (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Interação professor-aluno

Os observadores perceberam que houve uma certa movimentação dos professores na sala de aula. Na Aula 1, verificou-se que a movimentação do professor foi muito limitada, restringindo-se a alguns passos em frente à turma. Tal fato

deveu-se, entre outros fatores, à disposição do ambiente, que não era o mesmo da sala de aula. Percebeu-se que isso dificultou a interação e deixou os alunos mais tímidos. A Aula 2, por sua vez, teve mais interação, no entanto, verificou-se que a participação dos alunos também foi modesta.

Rosenshine e Stevens (1986) corroboram a ideia sobre a movimentação do professor em sala de aula. Para esses autores, o fato de o professor circular em sala pode aumentar em 10% os resultados dos estudantes em trabalhos individuais. Haidt (2000, p. 57) destaca que a intervenção do professor em sala de aula por meio de sua interação com a classe auxilia o estudante a transformar a curiosidade em esforço cognitivo, saindo de um saber “confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso”.

Ambos os professores utilizaram aulas expositivo-dialogadas, o que sugere o uso de perguntas e respostas, numa interação direta com os alunos. Na Aula 1, percebe-se que o professor teve dificuldade nessa interação, deixando pouco tempo para as respostas e não incentivando a discussão entre os alunos. Em relação à interação professor-aluno, Gauthier *et al.* (2013, p. 221) afirmam que a utilização de perguntas feitas pelos professores “desempenha um papel importante dentro do conceito de ensino explícito”. Algo semelhante também foi observado na Aula 2, onde nas palavras de um dos observadores o professor concedia: “pouco tempo para as respostas dos alunos às perguntas feitas”. Nesse aspecto, o autor supracitado destaca que os professores devem permitir um tempo de três a cinco segundos para reflexão dos estudantes, e recomenda-se a insistência nas perguntas em caso de não respostas, fator que gera ganhos de aprendizagem.

Gauthier *et al.* (2013) reconhecem que a qualidade da compreensão dos alunos está diretamente ligada à habilidade do professor para fazer perguntas e obter respostas. Afirmam que o bom êxito dessa prática está correlacionado com a designação direta de alguns alunos para darem as respostas. Para os autores, perguntas feitas genericamente não costumam ter resultados satisfatórios.

Um importante elemento destacado pelos mesmos autores em relação às perguntas é o fato de que elas necessitam ser claras, diretas, estimulantes e de acordo com o nível cognitivo dos alunos. Porém reforçam que “professores eficientes fazem pausas adequadas quando interrogam os alunos” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 227) e insistem nas perguntas, dando pistas ou mudando a formulação para que elas sejam mais bem assimiladas.

Nesse sentido, cabe a crítica feita por um dos observadores relativa à Aula 1, ao afirmar que o professor deixou pouco tempo para os alunos responderem ao que foi questionado. Percebe-se na aula que o silêncio para cada pergunta não respondida não ultrapassou dez segundos, tempo não suficiente para a elaboração das respostas, e que não houve a insistência do professor no sentido de conseguir

uma resposta dos alunos. Esse fato foi percebido pelo docente da Aula 1 em sua autoavaliação, ao reconhecer o efeito que a “gravação” de uma aula pode provocar:

No meu caso, a pouca interação nessa aula específica deu-se especialmente pelo fato de a aula estar sendo gravada. Me senti mais nervoso e ansioso, e notei os alunos mais tímidos. Em parte, também, a preocupação com o tempo da aula e da gravação da mesma – queria que a aula inteira coubesse em uma gravação de uma hora – também dificultaram nesse processo, e por isso também os tempos curtos para as respostas. Contudo, ao assistir a filmagem da aula, dei-me conta de que, no processo pedagógico, de fato a minha ansiedade por ter as perguntas respondidas no menor tempo possível muitas vezes atrapalha o andamento da aula. É melhor que haja mais perguntas respondidas pelos alunos do que mais perguntas respondidas pelo professor. (Docente da Aula 1)

A mesma reflexão, quanto ao tempo para respostas, foi feita pela docente da Aula 2:

Com certeza mudaria o tempo destinado para as respostas dos alunos, ou seja, após um questionamento meu, terei mais paciência para esperá-los processar a resposta a ser dada. Percebi, ao ver o vídeo, que eles sabiam a resposta, mas eu me antecipei respondendo por eles como se não soubessem. Percebi também, que por conta da programação que eu havia feito para a aula, e a preocupação com a filmagem me fizeram acelerar o conteúdo em alguns momentos, e continuando as aulas na semana seguinte, foi justamente esse conteúdo que eu tive que repetir a pedido da turma. (Docente da Aula 2)

Verifica-se, por meio das autoavaliações dos professores que tiveram suas aulas observadas e discutidas no grupo maior, o efeito da filmagem sobre a aula, que interferiu tanto nas relações professor-aluno, como na timidez dos estudantes e na ansiedade dos docentes, assim como no planejamento da aula, que centrou-se no tempo de gravação da atividade, o que sugere maior atenção para futuras pesquisas envolvendo aulas gravadas.

Uso de estratégias didáticas

O uso de *slides* para apresentar conteúdos foi observado nas duas aulas analisadas. Na Aula 1 foram apresentadas ilustrações, frases e imagens que ajudaram na compreensão do texto, enquanto, na Aula 2, desenhos de músculos em detalhes foram exibidos. Há uma concordância unânime entre os observadores de que isso,

associado ao fato de os *slides* serem bem elaborados, ajudou na compreensão dos conteúdos pelos alunos.

O uso de estratégias didáticas auxilia no incentivo à aprendizagem, segundo Haidt (2000). Essa autora apresenta alguns procedimentos que corroboram o processo:

- Articulando-se o que está sendo ensinado, a partir do real, do vivencial do estudante, até as abstrações e teorizações;
- Apresentando os novos conteúdos a partir de uma questão problematizadora ou situação-problema;
- Usando procedimentos ativos de ensino e aprendizagem, pelos quais podem observar, comparar, classificar, ordenar e manipular dados concretos;
- Incentivando o estudante a se autossuperar gradualmente;
- Planejando as atividades do dia a dia em conjunto com a classe;
- Esclarecendo os objetivos a serem atingidos com determinada atividade e sua relação com a sua prática diária;
- Mantendo um clima agradável em classe, estimulando a cooperação entre os membros;
- E, por fim, informando regularmente os alunos de seus progressos e resultados.

À luz das estratégias de Haidt (2000), verifica-se que ambos os professores aqui analisados das Aulas 1 e 2 fizeram uso desses procedimentos. O professor da Aula 1 fez uso de exemplos políticos para apresentar conceitos de ética; a professora da Aula 2, ao fazer com que os estudantes localizassem em seu corpo as partes que estavam vendo nas imagens, também usou um procedimento ativo, mantendo um clima agradável em sala de aula.

O incentivo e a interação em classe também são abordados transversalmente por Meirieu (1998). Para ele, o uso das didáticas e das interações resulta que o estudante deseje aprender. Nesse aspecto, cabe ao professor “*fazer do saber um enigma*” (MEIRIEU, 1998, p. 92, grifos do autor), isto é, mostrar o conteúdo e comentar sobre ele para entrever seu interesse e riqueza, e assim suscitar a vontade de desvendá-lo. Um aspecto importante trazido pelo autor é que, em aulas expositivas, o docente tende a antecipar as explicações, matando já no início a mobilização em torno da aprendizagem. Essa premissa apontada pelo autor pode ser relacionada aos tipos de aula analisados pelos professores das aulas 1 e 2, a expositiva, onde o professor era o cerne das questões e da maior parte das respostas.

Ainda referente à Aula 2, pondera-se que existem outros recursos que poderiam ter sido explorados, como imagens tridimensionais ou o uso de bonecos, o que geraria uma visualização melhor da musculatura apresentada. Um dos observadores acrescenta ainda que o corpo dos alunos foi pouco explorado. Esse poderia

ter sido um recurso didático interessante para demonstrar o funcionamento dos músculos, o que ocorreu apenas uma vez durante a aula. Nesse aspecto, a docente dessa aula reconhece que

[...] poderia ter antecipado a parte mais prática da aula, pois a turma cansou bastante na primeira parte da aula, é claro que para tal depende a organização prévia de laboratório, mas não é impossível. Eu não previ que aquela quantidade grande de informações precisava de uma pausa, ou uma atividade mais dinâmica para ficar mais leve. (Docente da Aula 2)

Gauthier *et al.* (2014, p. 178) recordam que “além de explicações teóricas, o aluno precisa ver um fenômeno concreto correr diante de seus olhos”, o que implica na “manipulação de objetos pelos alunos”. Pela análise dos observadores, percebe-se que a manipulação que poderia ter ocorrido na Aula 2 acabou não acontecendo.

No chamado ensino explícito, o uso de estratégias didáticas é muito importante. Dentre as estratégias aparecem as diversas modalidades de trabalho em grupo (GAUTHIER *et al.*, 2014), que, além de favorecer a interação, têm a função de facilitar o desempenho dos alunos mais fracos, porém não foi registrado esse tipo de atividade nas aulas observadas.

Tempo entre conteúdo e prática

De acordo com os observadores, na Aula 2 foram identificados três momentos: o primeiro denominado aquecimento inicial; o segundo, desenvolvimento; e o terceiro, fechamento da aula. Destaca-se o fato de que o tempo foi efetivamente bem distribuído. Merecem destaque dos observadores as atividades de revisão feitas pela professora para reforçar os conteúdos já trabalhados. Na Aula 1 o tempo não foi tão bem distribuído, embora também tenha havido uma abertura, um desenvolvimento e um fechamento, porém de forma menos sistematizada.

Gauthier *et al.* (2014, p. 155) apresentam como fundamental a gestão do tempo: “quanto mais os alunos estiverem ativamente envolvidos em atividades de aprendizado de nível apropriado, mais as possibilidades de eles aprenderem serão maximizadas”. Nesse sentido, discordam Archer e Hughes (2011), ao compreenderem que a relação entre tempo e aprendizagem não é uma relação necessária, para eles, existem outras variáveis envolvidas, entre elas a qualidade do material oferecido. Também afirmam que, de maneira geral, em média, 70% do tempo é utilizado nas aulas com atividades ligadas à aprendizagem dos conteúdos. Um aumento nesse tempo, associado à qualidade de sua utilização, traria melhorias na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas aulas tiveram início, meio e fim, de acordo com os observadores. Isso favoreceu o desenvolvimento de cada uma delas. Referente à Aula 1, os observadores avaliaram como correta a abordagem ao se utilizarem *slides* com imagens, charges e exemplos do cotidiano, pois isso motiva os alunos a participarem. No entanto, verificou-se que os exemplos poderiam ter sido mais bem elaborados: aqueles relacionados à ética na política referiram-se a apenas uma posição política, manifestando uma tendência ideológica e não propiciando a pluralidade e múltiplas visões dos problemas políticos os quais exemplificava.

A prática de utilizar exemplos está ligada à ideia de uma exposição mais clara possível de conteúdos. As aulas ilustradas com exposições mais factuais, associadas à vida dos alunos, são mais exitosas. Além dos exemplos da vida cotidiana oferecidos pelo professor, a solicitação de participação aos alunos pode ser no sentido de cooperar com exemplos que ajudem a ilustrar o que estão aprendendo. Gauthier *et al.* (2013) afirmam que a participação dos alunos nesse sentido é parte fundamental da aprendizagem. Segundo esses autores, os professores considerados mais eficientes dedicam cerca de 50% da aula à prática de atividades. Nesse aspecto, o emprego de bons exemplos e analogias está diretamente relacionado a um nível elevado de êxito em aula.

Embora os resultados obtidos por este estudo sejam muito valiosos, evidenciase a necessidade de serem realizadas maiores pesquisas nesse âmbito, de modo a ampliar a visão, tanto dos aspectos positivos quanto das desvantagens do modelo SATS. Estudos com a abordagem SATS não foram encontrados em nossa revisão de literatura no contexto brasileiro.

Algumas das limitações do presente estudo incluem, por exemplo, a quantidade de participantes, que reuniu dados de apenas duas aulas. Assim, para aprimorar, refinar e tornar esse modelo mais acessível para outros professores, seria necessário expandir a amostra e conduzir a mesma pesquisa em mais salas de aula, incluindo professores experientes e iniciantes. Da mesma forma, é desejável também coletar dados de práticas de ensino com o SATS em diferentes disciplinas. Pesquisas futuras devem ser focadas nesses aspectos para que, assim, se possa ter uma melhor compreensão sobre os potenciais que a abordagem SATS pode fornecer para que os professores, formadores de futuros professores, possam melhor exercer a profissão docente. A esse respeito, Spicer-Escalante e Checketts (2019) integraram aspectos da SATS e da docência compartilhada para explorar outras estratégias em sua busca da excelência no ensino.

Finalmente, os autores deste artigo concluem que esses exemplos de SATS mostram a importância de aprender a ser um professor reflexivo. Entretanto, mais importante que isso é a evidência de que a prática aqui desenvolvida, no contexto da

docência enquanto professores formadores de professores, necessita ser ampliada de modo a fazer o ensino e aprendizagem mais efetivos. Isso se justifica, pois quanto mais bem desenvolvido o processo de ensino na atuação com futuros professores, eles melhor aprendem a serem professores no futuro. Nessa direção, quando se continua a observar e a refletir sobre a prática, ocorre a possibilidade de ela ser melhorada, em conjunto com o exercício docente, para que cumpra sua função: contribuir para a formação de professores, independentemente da área em que atuarão.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, A. L.; HUGHES, C. A. *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press, 2011.
- BARBER, L. Autoavaliação. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (org.). *The new handbook of teacher evaluation*. Londres: SAGE, 1990. p. 216-229. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986250.n13>.
- BUTLER, J. A. Effective schools' practices: a research synthesis. In: DRUIAN, G.; BUTLER, J. A. *Research you can use*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 1987. p. 56-75.
- DINKELMAN, T. Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, Georgia, v. 54, n. 1, p. 6-18, 2003. <https://dx.doi.org/10.1177/0022487102238654>.
- DOCHY, F. J. R. C.; SEGERS, M.; SLUIJSMANS, D. The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, v. 24, n. 3, p. 331-350, 1999. <https://dx.doi.org/10.1080/03075079912331379935>.
- FARRELL, T. *Novice language teachers. Insights and perspectives for the first year*. UK: Equinox Publishing, 2008.
- FELICETTI, V. L.; GIRAFFA, L. M. M. *MATOFOBIA: auxiliando a enfrentar este problema no contexto escolar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GAUTHIER, C. et al. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRISWOLD, R. A. et al. *Effective compensatory education sourcebook*. Portland: Northwest Educational Laboratory, 1985.
- HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- HILL, H. C.; CHARALAMBOUS, C. Y.; KRAFT, M. A. When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, v. 41, n. 2, p. 56-64, 2012. <https://dx.doi.org/10.3102/0013189X12437203>.

- HOLLINGSWORTH, J.; YBARRA, S. A. *The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.
- KEARNEY, S. Improving engagement: The use of “Authentic self-and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 38, n. 7, p. 875-891, 2013. <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>.
- LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.
- LEMOV, D. *Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MEIRIEU, P. *Aprender sim, mas como?*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- REAGAN, T. G.; OSBORN, T. A. *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- ROBERTS, J. *Language teacher education*. London: Arnold, 1998.
- ROSENSHINE, B.; STEVENS, R. Teaching functions. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SHRUM, J. L.; GLISAN, E. W. *Teacher’s handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle, 2016.
- SPICER-ESCALANTE, M. L.; CHECKETTS, H. B. *Exploring the integration of co-teaching and autoavaliação: Modeling for preservice teachers*. In: EMPOWERING TEACHING EXCELLENCE CONFERENCE. Logan, UT: USU, 2019.
- SPICER-ESCALANTE, M. L.; DEJONGE-KANNAN, K. Reflective practitioners: Foreign language teachers exploring autoavaliação. *Studies in English Language Teaching*, Los Angeles, v. 4, n. 4, p. 634-649, 2016. <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v4n4p634>.
- VANPATTEN, B. *While we are on the topic on language acquisition and classroom practice*. Alexandria: ACTFL Publications, 2017.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: An introduction*. New York: Taylor & Francis, 2014.

NOTA: Os autores deste artigo colaboraram conjuntamente com a sua construção, ou seja, sua estruturação, fundamentação teórica, análise e discussão dos dados tiveram a participação de todos os integrantes, sob a coordenação da Dra. Vera Lucia Felicetti. Todos participaram de reuniões *on-line* e uma presencial, que ocorreu durante a visita *in loco* da Dra. Spicer-Escalante na Universidade La Salle em 2019. Foi uma escrita em conjunto, não houve delimitações ou partes designadas a cada um dos autores.

Recebido em: 01 DEZEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 21 FEVEREIRO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.6815>

ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

MARIA CAROLINA TOMÁS^I

RAQUEL WANDERLEY D'ALBUQUERQUE^{II}

OTAVIANO FRANCISCO NEVES^{III}

MAYTÊ CABRAL MESQUITA^{IV}

RESUMO

O objetivo do artigo é compreender quais fatores influenciam a participação dos alunos em um processo de avaliação docente, identificando os perfis mais e menos propensos a participar, incluindo características individuais e dos cursos aos quais estão vinculados. Os dados analisados são da avaliação docente semestral de uma IES privada entre 2016 e 2018. O modelo de análise é a regressão logística multinível. Os resultados apontam que características individuais e também dos cursos, afetam a probabilidade de participação discente na avaliação dos professores: ser mulher, acima de 41 anos de idade, beneficiário de programas de financiamento ou bolsa de estudos, em um curso de licenciatura ou em um curso integral tendem a aumentar a probabilidade de participação na avaliação docente.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DOCENTE • EDUCAÇÃO SUPERIOR • PARTICIPAÇÃO DO ALUNO.

^I Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-0811-4320>; mctomas@pucminas.br

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-6043-7613>; raquel.dalbuquerque@gmail.com

^{III} Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-5776-3154>; otaviano@pucminas.br

^{IV} Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-9583-8353>; maytemesquita@pucminas.br

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DISCENTE EN LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

RESUMEN

El objetivo del artículo es comprender qué factores influyen en la participación de los estudiantes en un proceso de evaluación docente, identificando los perfiles con mayor y menor probabilidad de participar, incluyendo las características individuales y los cursos a los que están vinculados. Los datos analizados provienen de la evaluación docente semestral de una IES privada entre los años 2016 y 2018. El modelo de análisis es la regresión logística multinivel. Los resultados muestran que las características individuales, así como las de los cursos, afectan a la probabilidad de participación discente en la evaluación de los profesores: el ser de género femenino, mayor de 41 años, beneficiario de programas de financiamiento o becas, en un curso de licenciatura o en un curso integral, aumenta la probabilidad de participar en la evaluación docente.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DOCENTE • EDUCACIÓN SUPERIOR • PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO.

AN ANALYSIS OF STUDENT PARTICIPATION IN TEACHER EVALUATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The article aims to understand what factors are associated to student participation in teaching evaluations by identifying students' profiles that are more and less likely to participate. We consider students' individual characteristics and programs' characteristics. The data are from the semiannual teaching evaluation from a private higher education institution between 2016 and 2018. We used multilevel logistic regression and the results indicate that both individual and program characteristics can affect the probability of student participation in teaching evaluation, i.e., being female, over 41 years old, receiving funding or scholarship, as well as being enrolled in a teacher licensure program or a full-time program are associated to higher probability of participating in teaching evaluations.

KEYWORDS EVALUATION OF TEACHING • HIGHER EDUCATION • STUDENT PARTICIPATION.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender quais são os fatores que influenciam a participação de discentes em um processo de avaliação docente. Deseja-se saber quais são as características individuais e dos cursos aos quais os alunos estão vinculados que se relacionam à participação no processo de avaliação. Ressalta-se que, no caso analisado, todos os discentes são convocados a participar. Isso significa que esta é uma pesquisa intencionalmente censitária e não amostral. Entretanto, sabe-se que, pelo fato de nem todos os alunos participarem, pode-se ter vieses; portanto conhecer o perfil dos respondentes é importante para a análise dos resultados. Além disso, a partir dos resultados, é possível elaborar estratégias para elevar a participação dos estudantes.

O campo de estudos em que se encontram as investigações acerca da avaliação discente sobre os professores é internacionalmente conhecido como *student evaluation of teaching* (SET). Nesse campo, diversas são as contribuições científicas que buscam compreender o que determina a avaliação dos professores, ou seja, quais são os fatores que explicam a nota que discentes atribuem a docentes que lecionam disciplinas no ensino superior. Dentre os fatores, são analisadas características dos professores, dos cursos, das disciplinas e dos próprios alunos que estão avaliando, e os resultados encontrados são diversos (McPHERSON; JEWELL; KIM, 2009; ANDRADE; ROCHA, 2012; JOYE; WILSON, 2015; CHOI; KIM, 2014; DURAKU, 2014; FAH; OSMAN, 2011; GRUBER *et al.*, 2012; SPOOREN *et al.*, 2017).

A maior parte desses estudos, entretanto, enfrenta problemas quanto à falta de diversidade e heterogeneidade dos dados, pois a maioria se refere a pequenos conjuntos de estudantes de cursos específicos e em determinados períodos de tempo, não sendo possível realizar análises de séries temporais (McPHERSON, 2006). Os processos avaliativos explorados pelos trabalhos em SET, usualmente, acontecem em sala de aula através do preenchimento de questionários físicos sobre um determinado professor por uma amostra de estudantes selecionados previamente. Nesse sentido, o interesse está na compreensão das notas dadas pelos estudantes selecionados, já que elas representam a população de estudantes, ou seja, parte-se do pressuposto de que as amostras selecionadas não são marcadamente enviesadas.

O caso que avaliamos neste trabalho tem um cenário diferente: os questionários são disponibilizados para a população de casos (todos os estudantes de cursos de graduação da instituição) em formato *on-line* com prazo de 30 dias para preenchimento. Nesse contexto, o objetivo do estudo é analisar o contexto anterior à explicação das notas atribuídas pelos estudantes aos professores, já que tem como foco compreender o que leva os estudantes a participar dos processos de avaliação docente. Dito de outra forma, a pergunta que guia este trabalho é:

quais características dos estudantes e do curso estão associadas à participação discente na avaliação docente no ensino superior? Embora se busque uma resposta geral que possa auxiliar inclusive melhorias nas taxas de participação nas avaliações conduzidas por instituições de ensino superior, sabe-se que o contexto analisado apresenta características específicas.

Parte-se de uma análise exploratória de dados referentes ao último semestre de um ciclo de seis semestres de avaliação docente. Participaram discentes de 163 cursos de graduação da modalidade presencial, de diferentes áreas do conhecimento, em uma instituição privada de ensino superior. Além dos estudos que compõem o campo de avaliação de professores por estudantes, o trabalho se embasa também na literatura acerca de metodologias de aplicação de pesquisas do tipo *survey* e suas consequências para os resultados em termos de quantidade e qualidade das respostas coletadas.

A dificuldade de garantir a participação dos respondentes em pesquisas realizadas em ambientes *on-line* é uma das principais desvantagens e dificuldades apontadas pela literatura para esse tipo de pesquisa (WACHELKE *et al.*, 2014; ANDERSON; CAIN; BIRD, 2005; FAN; YAN, 2010). Assim como não é possível garantir a participação, também não é possível controlar o possível viés de autoseleção nos resultados. Ou seja, o método de realização da pesquisa não permite controlar a possibilidade de que indivíduos de um determinado perfil apresentem uma taxa de participação maior ou menor e, portanto, de que os resultados da coleta possam refletir esses perfis.

Sendo assim, faz-se necessário pensar em estratégias de elevação das taxas de respostas dos *surveys on-line* a fim de minimizar possíveis vieses. Para tanto, primeiro, é necessário conhecer o perfil dos respondentes e, principalmente, quais fatores determinam sua participação ou não em pesquisas dessa natureza. No caso analisado, a hipótese central é que características individuais dos alunos e dos cursos influenciem sua probabilidade de participar ou não da avaliação docente. A discussão sobre participação é fundamental para se buscar elementos para motivar os alunos a participar das avaliações conduzidas na universidade, bem como entender os próprios resultados, tendo em vista a análise de possíveis efeitos de seletividade entre os respondentes. Portanto, a importância do estudo é tanto metodológica quanto analítica.

A análise considerou tanto estatística descritiva quanto inferencial, com uso de regressão logística multinível, a fim de se considerar os dois níveis na análise (indivíduo e curso). Os principais resultados apontam que características individuais e dos cursos influenciam a probabilidade de participação dos discentes na avaliação dos professores, de modo que estudantes do sexo feminino, com idade acima de 41 anos e que sejam beneficiários de programas governamentais

de financiamento ou bolsas de estudos têm maior probabilidade de participação. Além disso, estudantes matriculados que estejam em estágios iniciais do curso, e com carga de dedicação de 26 e 30 horas semanais também tendem a ter maiores chances de participar da avaliação. Por fim, estar vinculado a cursos de licenciatura, a cursos de turno integral ou com menor média de idade parecem aumentar a probabilidade de os alunos participarem da avaliação docente.

Este trabalho é composto por quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Primeiro, apresenta-se o estudo de caso em questão: a avaliação docente como é realizada na instituição. Em seguida, discute-se o panorama teórico no qual se fundamenta a pergunta de pesquisa e a análise proposta. Na terceira parte, apresentam-se os dados e métodos utilizados. E, por fim, na última seção, os resultados das análises empreendidas.

AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: NOSSO ESTUDO DE CASO

A avaliação docente nessa instituição decorre da necessidade de se estabelecer um instrumento para gerar subsídios para avaliação das atividades desempenhadas pelos docentes, sendo regulamentada através do Estatuto da Carreira Docente, com o objetivo de proporcionar sua autorreflexão e promover melhorias no exercício de sua atividade. Além disso, a avaliação docente formaliza a percepção que os alunos e professores da graduação têm sobre a atuação dos docentes da universidade referente ao semestre em curso. Por fim, ressalta-se que a avaliação docente é um subsídio para as políticas de recursos humanos, os diagnósticos dos cursos e o desenvolvimento dos professores.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é o órgão responsável por realizar a avaliação das atividades desenvolvidas pelos professores em aulas na graduação (presencial e virtual), atuação como coordenador de curso e membro de colegiado¹. No que se refere à atividade aula na graduação, o docente é avaliado no tocante à condução do ensino em disciplinas dos cursos de graduação, sejam elas presenciais ou a distância, nos diferentes cursos de graduação, em diversos *campi*/ unidades da instituição.

O processo constitui-se das seguintes etapas: (1) definição de critérios, instrumentos e metodologia de pesquisa²; (2) desenvolvimento e disponibilização de

1 Este formato da avaliação das atividades docentes foi aplicado no período de 2016 a 2018 e sofreu alterações a partir de 2019, devido a mudanças na estruturação dos colegiados e dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação.

2 No que diz respeito à definição dos instrumentos utilizados no processo, todos os questionários são disponibilizados a toda a comunidade acadêmica para consulta pública em um momento anterior à sua implementação, por cerca de 30 dias, de modo a convocar todos a se engajarem em um processo coletivo e participativo de definição dos instrumentos para condução da avaliação. Assim sendo, a definição é

instrumentos no sistema da instituição para a coleta de dados; e (3) divulgação dos resultados às pessoas avaliadas e às instâncias de deliberação da universidade (diretores, chefes de departamento e coordenadores de curso). Por ser realizado periodicamente, constitui-se um processo permanente de avaliação das aulas na graduação e do trabalho do colegiado.

A coleta de dados é semestral, referente ao semestre em curso, como forma de garantir que o aluno tenha recente em sua memória sua experiência com o docente. Ela é intencionalmente censitária e se dá através de questionários cadastrados em um sistema próprio da instituição, que são disponibilizados de forma eletrônica para participação dos alunos e docentes. Os questionários devem ser respondidos por todos os professores (que realizam sua autoavaliação), pelos alunos (referente à atuação do professor em cada disciplina em curso no semestre) e pelo colegiado do curso (em cada curso em que o professor leciona), no que diz respeito à atividade do docente.

O acesso aos questionários se dá por meio de uma interface *web* através de *login* e senha de usuário, durante, aproximadamente, 30 dias do semestre letivo, com início cerca de 40 dias antes do final do semestre, para que a avaliação não seja influenciada pelas notas finais dos alunos. Como forma de mobilizar as pessoas a participarem e, conseqüentemente, maximizar a taxa de resposta, é realizada a divulgação do processo de avaliação por meio de afixação de cartazes na entrada dos *campi*, do envio de *e-mails* informativos e de chamadas em outras mídias internas da instituição. Os dados advindos das avaliações que serão analisados neste trabalho se referem apenas à participação dos alunos na avaliação dos professores em sua atividade letiva presencial na graduação.

REFLEXÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS

Os estudos que tratam da avaliação docente (ou *student evaluation of teaching*) constituem um debate em desenvolvimento desde a década de 1970, principalmente nos Estados Unidos. Esses estudos tendem a focar, em sua maioria, em quais fatores determinam as notas que os professores recebem de seus alunos. São observadas (i) características referentes às turmas em que são lecionadas as disciplinas, tais como número de alunos matriculados, turno, número de aulas por semana, nível da disciplina (básico, intermediário e avançado); (ii) características dos discentes que fazem a avaliação, como sexo, raça, idade, área do conhecimento do curso de origem; e (iii) características dos próprios professores que estão sendo

feita por meio de uma construção coletiva dos questionários. A CPA está sempre atenta em equilibrar as contribuições da comunidade acadêmica, a literatura internacional e nacional sobre metodologia de pesquisa e avaliação e as especificidades da instituição.

avaliados, como sexo, raça, idade, tempo de experiência como docente, nível de formação, qualificação em didática, dedicação de tempo de ensino à instituição (McPHERSON; JEWELL; KIM, 2009; ANDRADE; ROCHA, 2012; JOYE; WILSON, 2015; CHOI; KIM, 2014; DURAKU, 2014; FAH; OSMAN, 2011; GRUBER *et al.*, 2012; SPOOREN *et al.*, 2017).

É fundamental também levar em consideração os estudos acerca de métodos e técnicas de aplicação de questionários, especialmente *surveys on-line*. Essa é uma área amplamente desenvolvida, cujos trabalhos tratam desde aspectos cognitivos associados à construção de questionários (BOWLING, 2005) até ferramentas para melhorar a implementação desse tipo de coleta de dados (CARNEIRO; DIB, 2011; WACHELKE *et al.*, 2014). Um dos fatores fortemente discutidos pela literatura é o problema encontrado em *surveys on-line* de um modo geral: a baixa taxa de participação dos respondentes.

Diversos autores apontam que a implementação de *surveys* através de plataformas *on-line* tem implicações práticas positivas e negativas. Dentre as vantagens elencadas, destacam-se a redução significativa dos custos para aplicação para grandes amostras e a possibilidade de atingir grupos de indivíduos muito específicos, além da inclusão de rotinas automatizadas para tabulação e análise dos dados coletados. Já a principal desvantagem desse tipo de pesquisa é a dificuldade de garantir a participação dos respondentes. Estudos evidenciam que levantamentos de dados baseados em recrutamento pela internet tendem a apresentar taxas de participação menores que métodos tradicionais de aplicação presencial ou de recrutamento via correio tradicional – esta última mais comum nos Estados Unidos (WACHELKE *et al.*, 2014; ANDERSON; CAIN; BIRD, 2005; FAN; YAN, 2010).

Diante desse diagnóstico, diversos são os esforços no sentido de identificar alternativas para aumentar a participação dos respondentes nos *surveys on-line*. Isso porque as vantagens de aplicar esse tipo de coleta trazem muitos benefícios para as pesquisas, de modo geral, além de representar a evolução esperada da digitalização dos métodos e processos de pesquisas. Dito de outra forma, a baixa taxa de resposta em *surveys on-line* é um problema que deve ser resolvido, ou minimizado. Dentre os esforços identificados na literatura, a maior parte diz respeito ao processo de coleta de dados, ou seja, atribui-se a baixa taxa de resposta à dificuldade de acesso aos questionários.

Cabe aqui fazer uma ressalva: existe uma diferença importante entre as pesquisas realizadas nos moldes tratados por esses autores e a avaliação docente realizada pelos alunos da instituição. Primeiramente, a plataforma utilizada para hospedar a pesquisa consiste em um sistema da instituição ao qual todos os alunos têm acesso para realização de outras atividades e informações acadêmicas.

Sendo assim, é um sistema *on-line* no qual o acesso dos estudantes aos questionários é facilitado. Além disso, os procedimentos de recrutamento realizados pela instituição não se baseiam apenas no formato *on-line*, como já mencionado.

Moss e Hendry (2002) defendem que, para utilização de *surveys on-line* para avaliação de cursos ter sucesso, os questionários não devem ser aplicados frequentemente e devem ser curtos, ter desenhos simples, não requerer senha de acesso, além do anonimato das respostas coletadas. Além disso, os autores destacam a importância de oferecer incentivos para participação, como devolutivas dos resultados da pesquisa. Os autores concluem que, além da maior eficiência em termos de menores custos para aplicação, os *surveys on-line* podem ser administrados com maior rapidez e permitem o cálculo e distribuição dos resultados com maior agilidade. Logo, quando utilizada metodologicamente e operacionalmente de forma correta, essa tecnologia proporciona maior capacidade de os professores fornecerem *feedbacks* aos estudantes e de implementar melhorias reais nos cursos a partir dos insumos oferecidos pelas pesquisas.

Já Bowling (2005) aponta que as principais razões para a não participação incluem a falta de vontade do respondente de participar da pesquisa, o pesquisador não conseguir ou não poder contatar os respondentes (atividade de monitoramento) ou alguma barreira de comunicação. Assim, para o autor, a não participação e, conseqüentemente, a baixa taxa de resposta são influenciadas pela forma como o questionário é administrado. Entretanto, argumentamos aqui que a participação pode ser influenciada por esses fatores, mas não determinada, uma vez que a motivação do respondente em querer ou não participar da pesquisa depende de fatores além da forma de o questionário ser administrado.

Nesse sentido, Wachelke *et al.* (2014) propõem a implantação de sistema de recrutamento e monitoramento dos respondentes que denominam Coleta *On-line* com Recrutamento Presencial (CORP). Com esse procedimento, seria possível aumentar a participação dos respondentes através do recrutamento presencial dos participantes seguido de coleta realizada em plataforma *on-line*, com lembretes periódicos e contatos realizados com os respondentes, e, por fim, a realização de uma devolutiva *on-line* com emissão de certificado de participação ou dos resultados da pesquisa para conhecimento do respondente.

No que se refere ao engajamento estudantil, Nair, Adams e Mertova (2008) avaliam que o baixo nível de envolvimento de discentes em pesquisas de avaliação da qualidade do ensino superior se deve à falta de incentivos para participação. Para os autores, soluções passam pela criação de um canal de comunicação com os discentes de modo a destacar a importância e relevância da avaliação docente para a instituição e, conseqüentemente, para eles próprios. As avaliações institucionais são consideradas importantes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento

do ensino, bem como para condicionar a gestão do crescimento do ensino, entre outros fatores.

Fan e Yan (2010) fazem uma revisão sistemática da literatura sobre *surveys* realizados na internet e indicam que a taxa de resposta média a esse tipo de pesquisa é menor que 11%. Isso significa que a cada 100 potenciais respondentes, apenas 11 de fato participam *on-line*. Além disso, os autores defendem que as taxas de respostas podem ser afetadas por diversos fatores de naturezas distintas. Mais uma vez, ressalta-se que o contexto da pesquisa que é aqui objeto de análise é diferente: em vez de um *survey* com recrutamento amplo pela internet, a avaliação ocorre no ambiente *on-line* com o direcionamento específico do grupo de alunos que tem acesso ao sistema onde podem participar da pesquisa. No Quadro 1, apresenta-se uma síntese dos fatores/pesquisas anteriores.

A sistematização da literatura realizada pelos autores nos auxilia a delimitar a pergunta de pesquisa e hipótese central deste trabalho. Antes disso, cabe sinalizar que, apesar de sistematicamente tratados de forma separada para fins das análises empreendidas, todos os fatores elencados são inter-relacionados. No que se refere à análise que realizamos aqui, o que interessam são os fatores cuja natureza esteja relacionada à decisão de participar do *survey*, especificamente as características dos respondentes.

QUADRO 1 - Síntese de fatores que afetam a taxa de resposta em surveys *on-line*

NATUREZA	FATORES
Desenvolvimento	Conteúdo dos questionários
	Apresentação dos questionários
Aplicação	Método de amostragem
	Formas de contato e entrega dos questionários aos respondentes
	Formato dos convites para participação no <i>survey</i>
	Utilização de notificações prévias e lembretes
	Sistema de incentivos à participação
Decisão de participar	Desejabilidade social ³
	Características dos respondentes
Captação dos dados	Software utilizado
	Segurança dos dados

Fonte: Adaptado de Fan e Yan (2010).

3 No original, são fatores *social-level* e *sample-level*. A primeira diz respeito a um conjunto de características globais de qualquer sociedade que tem impacto na participação em *surveys*, incluindo o grau de *surveys fatigue* de uma determinada sociedade (que é exposta a uma quantidade alta de pesquisas desse tipo), a coesão social e as atitudes expressas da opinião pública em relação à indústria dos *surveys*. Segundo os autores, esses fatores são importantes porque podem afetar as tendências de taxas de resposta em diferentes formas de *surveys* (*on-line* ou não) em toda a sociedade.

Destaca-se que as características dos respondentes vêm sendo tratadas pela literatura por diferentes abordagens: (i) comparando taxas de resposta de um único *survey* entre diferentes populações; (ii) estudando como características sociodemográficas afetam as taxas de resposta; e (iii) mensurando quando e como características de personalidade afetam a decisão de participar (FAN; YAN, 2010). O enfoque desse trabalho é, especificamente, compreender quais características individuais dos alunos e dos cursos influenciam a probabilidade de participar ou não da avaliação docente. Dessa forma, a hipótese central é de que as características tanto individuais (como sexo e idade) quanto coletivas (como tipo de curso) afetam a probabilidade de participação dos discentes na avaliação dos professores.

DADOS E MÉTODOS

As análises a seguir utilizam os dados dos questionários de avaliação docente aplicados pela CPA em alunos de graduação presencial e as informações desses mesmos alunos do sistema de informações acadêmicas da instituição. A partir dos dados foi possível chegar a um conjunto de variáveis, apresentado no Quadro 2, que corresponde a dois níveis de mensuração: características dos alunos e características dos cursos aos quais os alunos estão vinculados⁴.

QUADRO 2 - Variáveis e mensuração

	VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	MENSURAÇÃO
Resposta	Participação	Indica se o aluno participou ou não da avaliação docente	Não participa = 0 Participa = 1
Explicativas: Nível 1 - Aluno	Sexo	Indica o sexo do aluno, se feminino ou masculino	Feminino = 0 Masculino = 1
	Faixa etária	Classifica a idade do aluno conforme faixas etárias estabelecidas	16 a 18 anos = 1 19 a 22 anos = 2 23 a 25 anos = 3 26 a 30 anos = 4 31 a 40 anos = 5 Acima de 40 anos = 6
	Prouni ou Fies	Indica se o aluno é beneficiado por programa governamental de bolsa ou financiamento no momento do ingresso	Não = 0 Sim = 1
	Dedicação de horas semanais	Indica a carga horária dedicada semanalmente pelo aluno ao curso no semestre	Até 15h semanais = 1 De 16 a 20h semanais = 2 De 21 a 25h semanais = 3 De 26 a 30h semanais = 4 Acima de 30h semanais = 5
	Estágio de conclusão do curso	Indica o quanto da carga horária do curso já está concluída no semestre	Até 25% = 1 De 26 a 50% = 2 De 51 a 75% = 3 De 76 a 100% = 4 Mais de 100% = 5
Explicativas: Nível 2 - Curso	Tipo	Indica o tipo de curso ao qual o aluno está vinculado	Bacharelado = 0 Licenciatura = 1 Tecnólogos = 3 Outro (cursos livres e alunos matriculados em disciplinas isoladas) = 4
	Turno	Indica se o turno do curso ao qual o aluno está vinculado é integral ou não	Não = 0 Sim = 1
	Média de idade	Média de idade dos alunos vinculados ao curso	Média da idade dos alunos matriculados no curso
	Média de horas de dedicação	Média de horas de dedicação dos alunos vinculados ao curso	Média de horas de dedicação dos alunos matriculados no curso
	Proporção de mulheres	Proporção de alunas mulheres vinculadas ao curso	Frequência relativa de mulheres matriculadas no curso
	Proporção de Prouni ou Fies	Proporção de alunos do curso que ingressaram via Prouni ou Fies	Frequência relativa de alunos ingressantes via Prouni ou Fies matriculados no curso

Fonte: Dados da Avaliação docente.

A primeira etapa da análise é de natureza descritiva, com a exploração das taxas de participação de todos os semestres que compuseram o ciclo de avaliações docentes. Em seguida, parte-se para análise da associação entre características de discentes e seus cursos com a participação, através de cruzamentos simples e testes de associação⁵. Através da primeira análise, é possível conhecer as característi-

5 O teste qui-quadrado expressa o grau de associação entre duas variáveis qualitativas (neste caso, a participação por alguma característica do estudante ou do curso). Já o teste T avalia a hipótese de diferenças de médias de grupos distintos (neste caso, participantes e não participantes).

cas dos indivíduos que compõem os nossos dados, além de proporcionar indícios de tendências gerais de comportamento das variáveis, que serão inseridas no modelo explicativo. Esse modelo corresponde justamente à segunda etapa da análise: opta-se pela modelagem dos dados com a finalidade de atingir maiores níveis de controle e identificar o grau de associação entre as características dos discentes e dos cursos com a participação na avaliação docente.

Por se tratar de uma variável categórica cujos valores assumidos são zero (não participa da avaliação) ou um (participa da avaliação), utiliza-se um modelo de regressão logística. Esse tipo de análise visa a identificar explicações para a variação da participação discente na avaliação dos professores. Entretanto, como estamos lidando com variáveis situadas em dois níveis de mensuração, será utilizado o modelo logístico hierárquico (ou multinível), que possibilita mensurar as associações tanto no nível individual (aluno), quanto no nível agregado (curso). Esse tipo de modelo possibilita especificar cada nível da hierarquia e, em seguida, reuni-los em um único modelo, incorporando efeitos aleatórios a cada um dos níveis. Tais efeitos aleatórios são, em realidade, “erros aleatórios que representam as diferenças existentes entre as unidades de cada nível quanto à variável de interesse do estudo, mesmo após o controle de outras variáveis” (NATIS, 2001, p. 4). Dessa forma, é possível alcançar maior controle das variações através da modelagem ao reconhecer os diferentes níveis da hierarquia, ou seja, ao especificar que os indivíduos do grupo analisado estão agregados por outro nível (do sistema educacional que os agrupa por cursos), estamos aumentando nosso nível de controle sobre as variações e possíveis variáveis omitidas que influenciam a variável resposta justamente por características do segundo nível.

Através da análise dos dados dos seis semestres de avaliação docente, apresentados na Tabela 1, observou-se que não há variações significativas das características dos discentes entre os semestres. Por essa razão, as análises realizadas adiante serão referentes apenas ao último semestre da avaliação, ou seja, referentes à avaliação docente realizada no segundo semestre de 2018. A maior parte dos alunos é do sexo feminino (52,7%), tem entre 19 e 22 anos (48,7%) e não é beneficiado por programas de bolsa ou financiamento governamental para se manter na universidade (80,50%). A maioria também dedica de 21 a 25 horas (30,6%) ou de 26 a 30 horas semanais ao curso (22,2%). Além disso, 37,5% dos alunos do segundo semestre de 2018 havia completado até 25% da carga horária do curso, ou seja, estavam nos estágios iniciais dos cursos de graduação.

TABELA 1: Distribuição de frequência das características dos alunos quanto ao semestre de avaliação

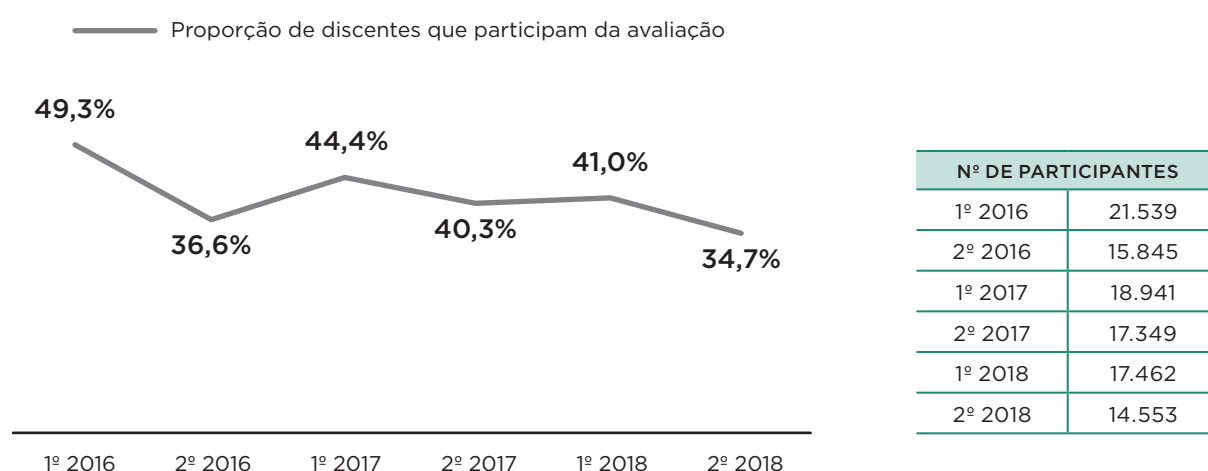
CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS	2016						2017						2018					
	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Participação	Não Participa	22.156	50,7	27.447	63,4	23.762	55,6	25.750	59,7	25.148	59,0	27.349	65,3					
	Participa	21.539	49,3	15.845	36,6	18.941	44,4	17.349	40,3	17.462	41,0	14.553	34,7					
Sexo	Feminino	23.269	53,3	23.122	53,4	22.667	53,1	22.873	53,1	22.463	52,7	22.083	52,7					
	Masculino	20.426	46,7	20.170	46,6	20.036	46,9	20.226	46,9	20.147	47,3	19.820	47,3					
Faixa etária	16 a 18 anos	3.717	8,5	3.033	7,0	3.286	7,7	2.595	6,0	3.381	7,9	2.749	6,6					
	19 a 22 anos	20.344	46,6	20.848	48,2	20.309	47,6	20.779	48,3	20.172	47,4	20.391	48,7					
	23 a 25 anos	9.052	20,7	8.879	20,5	8.824	20,7	9.101	21,1	8.810	20,7	8.712	20,8					
	26 a 30 anos	5.501	12,6	5.429	12,6	5.304	12,4	5.427	12,6	5.188	12,2	5.025	12,0					
	31 a 40 anos	3.667	8,4	3.643	8,4	3.539	8,3	3.655	8,5	3.507	8,2	3.469	8,3					
Prouni ou Fies	Acima de 40 anos	1.381	3,2	1.418	3,3	1.417	3,3	1.492	3,5	1.531	3,6	1.513	3,6					
	Não	36.745	84,1	35.416	81,8	35.228	82,5	34.467	80,0	34.507	81,0	33.744	80,5					
	Sim	6.950	15,9	7.876	18,2	7.475	17,5	8.632	20,0	8.103	19,0	8.159	19,5					
Dedicação de horas semanais ao curso	Até 15h	5.082	11,6	5.232	12,1	5.068	11,9	5.621	13,0	5.575	13,1	5.922	14,1					
	De 16 a 20h	7.321	16,8	7.521	17,4	7.437	17,4	7.575	17,6	7.744	18,2	8.304	19,8					
	De 21 a 25h	13.778	31,5	12.815	29,6	13.610	31,9	13.240	30,7	13.640	32,0	12.823	30,6					
	De 26 a 30h	11.203	25,6	11.299	26,1	10.874	25,5	10.797	25,1	10.308	24,2	9.309	22,2					
	Acima de 30h	6.269	14,3	6.383	14,7	5.679	13,3	5.838	13,5	5.311	12,5	5.508	13,1					
Estágio de conclusão do curso	Até 25%	17.032	39,0	15.837	36,6	16.134	37,8	16.156	37,5	16.520	38,8	15.700	37,5					
	De 26 a 50%	11.162	25,5	11.427	26,4	10.788	25,3	10.853	25,2	10.372	24,3	10.627	25,4					
	De 51 a 75%	8.372	19,2	8.772	20,3	8.788	20,6	8.699	20,2	8.555	20,1	8.169	19,5					
	De 76 a 100%	6.439	14,7	6.717	15,5	6.495	15,2	7.004	16,3	6.774	15,9	7.097	16,9					
Mais de 100%	690	1,6	539	1,2	498	1,2	387	0,9	389	0,9	310	0,7						

Fonte: Avaliação docente, 2016-2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O alto engajamento e o aumento da participação dos respondentes em pesquisa do tipo *survey on-line* consistem um desafio para esse tipo de coleta de dados, conforme identificado pela literatura (BOWLING, 2005; CARNEIRO; DIB, 2011; WACHELKE *et al.*, 2014; ANDERSON; CAIN; BIRD, 2005; FAN; YAN, 2010; MOSS; HENDRY, 2002). No caso que analisamos, a realidade não é tão diferente: tem-se uma taxa de resposta que, apesar de ser maior do que a obtida por muitos questionários *on-line*, ainda tem potencial de crescimento.

GRÁFICO 1 – Taxa de participação dos discentes na avaliação docente, 2016 a 2018



Fonte: Avaliação docente, 2016-2018.

O Gráfico 1 retrata a distribuição da taxa de participação dos discentes na avaliação docente, de modo que são considerados como participantes apenas os discentes cujas respostas contemplaram todas as 16 questões acerca dos professores⁶. Cabe aqui fazer uma importante ressalva: essas taxas de resposta são muito superiores àquelas consideradas esperadas em pesquisas do tipo *survey on-line*, de 11%, conforme Fan e Yan (2010). Acredita-se que isso se justifique porque, ao contrário

6 Para cada item listado, o aluno deve atribuir uma nota de 1 a 5 a cada um dos professores do semestre. Os 16 itens (ou questões) são: (1) Trata os alunos de maneira respeitosa e igualitária; (2) Mantém a liderança e o domínio em sala de aula, promovendo ambiente propício à aprendizagem; (3) Cumpre os horários com pontualidade; (4) Comparece às aulas com assiduidade; (5) Trabalha questões para além do conteúdo, favorecendo uma formação mais ampla e humanista; (6) Soluciona as dúvidas dos alunos; (7) Apresenta o plano de ensino da disciplina (conteúdo, objetivos, metodologias, avaliação e bibliografia); (8) Distribui com equilíbrio o conteúdo da disciplina ao longo do semestre; (9) Expõe com clareza o conteúdo da disciplina; (10) Nas atividades avaliativas propõe questões coerentes com o conteúdo lecionado; (11) Discute e analisa o resultado das avaliações com os alunos em sala de aula; (12) Mantém a coerência entre a ementa/plano de ensino e o conteúdo ministrado na disciplina; (13) Utiliza diferentes recursos didáticos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem; (14) Distribui as avaliações conforme resolução do curso; (15) Apresenta e cumpre cronograma de atividades e avaliações para a disciplina; (16) Divulga e/ou publica as notas dentro dos prazos previstos.

de *surveys* elaborados em plataformas *on-line* e disponibilizados para qualquer pessoa ter acesso na internet e participar, a presente pesquisa tem um enfoque na população de interesse como respondente, isto é, nos discentes dos cursos de graduação da modalidade presencial em uma instituição privada de ensino superior. Além disso, a universidade adota diferentes medidas *on-line* e presenciais para divulgação do processo de avaliação.

Na Tabela 2, é possível encontrar as análises descritivas realizadas, levando em consideração a participação ou não dos discentes da universidade no semestre em questão. No que se refere a características individuais, nota-se que discentes do sexo feminino tendem a participar da avaliação em maior proporção que aqueles do sexo masculino. Os mais jovens, com idade na faixa etária de 16 a 22 anos, são os que mais participam, além daqueles com idade maior que 40 anos. O resultado nos mostra que a relação entre idade e participação na avaliação não é linear, pois os grupos que mais participam proporcionalmente estão nos extremos da distribuição por idade.

TABELA 2 - Características dos alunos pela participação na avaliação

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS		NÃO PARTICIPA		PARTICIPA		QUI-QUADRADO
		N	%	N	%	
Sexo	Feminino	13.509	61,2	8.573	38,8	344,19*** g.l. = 1
	Masculino	13.840	69,8	5.980	30,2	
Faixa etária	16 a 18 anos	1.564	56,9	1.185	43,1	235,25*** g.l. = 5
	19 a 22 anos	12.957	63,5	7.434	36,5	
	23 a 25 anos	6.079	69,8	2.632	30,2	
	26 a 30 anos	3.466	69,0	1.559	31,0	
	31 a 40 anos	2.320	66,9	1.149	33,1	
	Acima de 40 anos	944	62,4	569	37,6	
Prouni ou Fies	Não	23.024	68,2	10.719	31,8	671,80*** g.l. = 1
	Sim	4.325	53,0	3.834	47,0	
Dedicação de horas semanais	Até 15h	4.619	78,0	1.302	22,0	625,15*** g.l. = 5
	De 16 a 20h	5.543	66,8	2.761	33,2	
	De 21 a 25h	7.738	60,3	5.085	39,7	
	De 26 a 30h	5.749	61,8	3.560	38,2	
	Acima de 30h	3.676	66,7	1.832	33,3	
Estágio de conclusão do curso	Até 25%	9.712	61,9	5.987	38,1	210,47*** g.l. = 4
	De 26 a 50%	6.940	65,3	3.687	34,7	
	De 51 a 75%	5.415	66,3	2.754	33,7	
	De 76 a 100%	5.039	71,0	2.058	29,0	
	Mais de 100%	243	78,4	67	21,6	

Fonte: Avaliação docente, 2º semestre de 2018.

Encontra-se uma relação semelhante quanto à dedicação em horas semanais: os participantes da avaliação tendem a ter uma dedicação maior ao curso (acima

de 20 horas semanais); porém, aqueles alunos com dedicação maior que 30 horas semanais tendem a participar menos, o que pode ser reflexo de menor disponibilidade de tempo para realizar a avaliação. O mesmo não ocorre quando analisamos o estágio de conclusão do curso: os alunos que mais participam da avaliação são aqueles que estão no início dos cursos. Ou seja, quanto mais adiantados no curso, menos os alunos participam da avaliação docente. Pode-se esperar que isso se deva à maior quantidade de obrigações desses discentes, como estágio, trabalho ou uma questão de motivação no sentido de resultados palpáveis como consequência de realizar a avaliação. Ou seja, uma vez que as mudanças advindas através de processos avaliativos tendem a ser incrementais e progressivas, estudantes que estejam mais próximos do fim do curso podem tender a crer que não serão beneficiados por tais mudanças e, por isso, não participam da avaliação.

TABELA 3 - Características dos cursos pela participação na avaliação

CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS		NÃO PARTICIPA		PARTICIPA		QUI-QUADRADO
		N	%	N	%	
Tipo	Bacharelado	26.220	65,8	13.628	34,2	161,16*** g.l. = 3
	Licenciatura	814	52,0	750	48,0	
	Tecnológico	205	56,6	157	43,4	
	Outro	110	85,9	18	14,1	
Turno	Não integral	25.213	65,5	13.299	34,5	8,31** g.l. = 1
	Integral	2.136	63,0	1.254	37,0	

	NÃO PARTICIPA		PARTICIPA		TESTE T ^a
	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	
Média de idade	25,53	3,48	25,36	3,29	4,799*** g.l. = 41.900
Média de carga horária	22,8	2,41	23,1	2,2	-12,630*** g.l. = 41.900
% de mulheres	50,34	19,56	52,38	20,7	-9,959*** g.l. = 41.900
% de alunos Prouni/Fies	14,83	12,55	16,9	14,29	-15,277*** g.l. = 41.900

Fonte: Avaliação docente, 2º semestre de 2018.

Significância: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

^a Variâncias iguais assumidas com F significativo para todos os casos.

Quando se analisa a forma como se mantém na universidade, ou seja, se o aluno está na graduação com auxílio de programa de bolsa ou financiamento governamental, nota-se que a proporção dos que participam da avaliação é maior entre os que são beneficiados. Essa pode ser inferida como uma dimensão aproximada para condições socioeconômicas dos estudantes que nos revela maior participação na avaliação entre aqueles que têm menores níveis de renda. Além disso,

o fato de serem contemplados com essas bolsas e financiamento pode fazer com que esses alunos tenham um maior compromisso institucional e priorizem participar da avaliação.

Já quando o enfoque está nas características dos cursos aos quais os alunos estão vinculados, observa-se maior participação entre aqueles que estão cursando licenciaturas e cursos classificados como tecnológicos. É possível supor que isso se deve ao interesse de avaliar os professores dos indivíduos que estão se formando para seguir carreiras de docência. Quanto ao turno, observa-se que a maior participação de discentes em cursos de turno integral, o que pode ser atribuído a maior exposição a notícias acerca da avaliação devido às estratégias de divulgação já mencionadas.

Por fim, quando analisamos as médias das variáveis contínuas de acordo com a participação ou não dos discentes dos cursos, nota-se que os discentes participantes da avaliação estão vinculados a cursos que são, em média, compostos por mais jovens, com carga horária média mais elevada, maior proporção de mulheres e de discentes que se beneficiam de programas governamentais (Prouni e Fies).

Para todas essas análises foram realizados testes de associação entre as variáveis, e todos os resultados se mostram estatisticamente significativos, ou seja, os resultados dos testes qui-quadrado e T apontam que há associação entre as características dos estudantes e dos cursos e o fato de participarem ou não da avaliação. Sendo assim, a partir desse primeiro exercício de exploração dos dados, parte-se agora para uma análise multivariada através de um modelo logístico hierárquico, cujos resultados são apresentados a seguir.

Na Tabela 3, apresentam-se os modelos de regressão logística multinível, cuja variável dependente é a participação ou não na avaliação docente, e as independentes são as características dos discentes e dos cursos aos quais estão vinculados. O passo inicial para essa análise foi construir um modelo multinível apenas com as características dos alunos, mas com a agregação pelo curso de origem. Sendo assim, o resultado do Modelo 1 aponta que há diferença entre os grupos com a expressão significativa da constante, o que significa que o agrupamento dos alunos por curso é um importante elemento para explicar a participação como segundo nível de análise. Logo, segue-se para a construção do segundo modelo, inserindo as variáveis com as características dos cursos, e nota-se que não há praticamente nenhuma mudança nos resultados referentes às características dos estudantes entre os dois modelos. Cabe ainda uma importante ressalva: foram realizadas diversas análises que não são apresentadas, inclusive controlando os efeitos pelo semestre de avaliação, mas não houve qualquer diferença relevante entre os resultados encontrados. Logo, a análise foi realizada considerando apenas o último semestre de avaliação, conforme apresentado no modelo a seguir, cujos resultados estão expressos em razão de chance.

TABELA 4 - Regressão logística multinível para a participação na avaliação docente

NÍVEL 2		
Feminino	Referência	Referência
Masculino	0,684*** (0,0163)	0,683*** (0,0163)
16 a 18 anos	Referência	Referência
19 a 22 anos	0,878*** (0,0406)	0,877*** (0,0406)
23 a 25 anos	0,813*** (0,0427)	0,810*** (0,0426)
26 a 30 anos	0,971 (0,0553)	0,968 (0,0551)
31 a 40 anos	1,227*** (0,0747)	1,224*** (0,0745)
41 anos ou mais	1,465*** (0,109)	1,466*** (0,109)
Ingresso sem Prouni/Fies	Referência	Referência
Prouni ou Fies	1,663*** (0,0457)	1,658*** (0,0456)
Até 15h semanais	Referência	Referência
De 16 a 20h semanais	1,734*** (0,0725)	1,730*** (0,0724)
De 21 a 25h semanais	2,163*** (0,0886)	2,149*** (0,0881)
De 26 a 30h semanais	2,095*** (0,0922)	2,132*** (0,0941)
A partir de 31h semanais	1,812*** (0,0873)	1,833*** (0,0884)
Até 25%	Referência	Referência
De 26 a 50%	0,892*** (0,0350)	0,888*** (0,0348)
De 51 a 75%	0,813*** (0,0380)	0,808*** (0,0378)
De 76 a 100%	0,698*** (0,0354)	0,694*** (0,0352)
Mais de 100%	0,653*** (0,100)	0,646*** (0,0991)
NÍVEL 1		
Bacharelado	-	Referência
Licenciatura	-	2,156*** (0,641)
Tecnológico	-	2,307* (1,066)
Outro	-	1,035 (0,986)
Turno não integral	-	Referência
Turno integral	-	0,622*** (0,0525)
Média de idade	-	0,901*** (0,0230)
Média de carga horária	-	1,041 (0,0385)
% de mulheres	-	0,565 (0,254)
% de alunos Prouni/Fies	-	0,881 (0,535)
Constante	0,273*** (0,0296)	2,429 (2,915)
Observações	41.821	41.821
Número de grupos	163	163
Chi2	1.201,58 g.l. = 15	1.265,48 g.l. = 23

Fonte: Avaliação docente, 2º semestre de 2018.

Erro-padrão entre parênteses. Significância: *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1.

A partir da análise do Modelo 2, observa-se que todas as características observadas, para o Nível 1 (características dos alunos), as razões de chance são significantes ($P<0,01$), exceto para variável faixa etária de 26 a 30 anos. Considerando a variável sexo observa-se que o fato de o aluno ser do sexo feminino aumenta a

chance em 46,2% (0,683)⁷ em relação aos alunos do sexo masculino. Em relação à faixa etária, observa-se que os alunos com o perfil na faixa etária acima de 40 anos são os que mais participam. Nessa faixa, a chance de participação é 46,6% (1,466) maior do que a faixa etária de 16 a 18 anos (faixa considerada como referência pelo modelo). Ser bolsista do Prouni/Fies aumenta em 65,8% (1,658) a chance de participação dos demais alunos. Em relação a horas de dedicação ao curso, a maior chance é observada na faixa de 21 a 25 horas semanais: nessa faixa, a chance é 114,9% (2,149) maior do que a faixa de até 15 horas semanais. Em relação ao percentual de conclusão, observa-se que os alunos na fase inicial do curso têm uma chance maior de participação: um aluno com até 25% de conclusão possui uma chance 54,6% (0,646) maior do que um aluno próximo de conclusão (mais de 100%). Dessa forma observa-se que um aluno do sexo feminino, na faixa etária acima de 40 anos, com bolsa do Prouni/ Fies, tendo de 21 a 25 horas de dedicação ao curso e na fase inicial do curso são os que têm maior chance de participar da avaliação docente.

Considerando todas as características observadas, para o Nível 2 (referentes aos cursos), tem-se que as licenciaturas são as que mais contribuem na participação dos alunos. A chance de um aluno do curso de licenciatura participar é 115,6% (2,156) maior do que um aluno de bacharelado. Observa-se também que o turno do curso influencia na participação dos alunos: a chance de um aluno do turno integral participar é 60,8% (0,622) maior que um curso não integral. A média de idade no curso também se mostrou significativa na participação dos alunos, observando-se um aumento de 11,00% (0,901) na chance de participação na medida em que a média da idade dos alunos diminui em uma unidade, ou seja, a cada decréscimo de um ano. As demais variáveis, apesar de estudadas, não se mostraram significativas no Nível 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do enfoque nas características individuais e dos cursos dos respondentes para compreender a participação no *survey on-line*. Especificamente, buscou-se compreender quais os fatores relacionados a tais características influenciam a participação de discentes em um processo de avaliação docente no ensino superior. Portanto, o objetivo foi identificar os perfis de alunos mais e menos propensos a participarem da avaliação.

7 Os valores entre parênteses correspondem à razão de chance da variável, encontradas na Tabela 3. A interpretação em pontos percentuais é feita de duas formas: (i) quando o valor da razão de chance é negativo (menor que um), utiliza-se $(1/\text{razão de chance}) \times 100$; (ii) quando o valor da razão de chance é positivo (maior que um), utiliza-se $(\text{razão de chance} - 1) \times 100$.

Os resultados da probabilidade de participação na avaliação docente apontam que as características individuais dos estudantes e aquelas relacionadas aos cursos aos quais estão vinculados são importantes para sua compreensão. Discentes do sexo feminino, com idade acima de 40 anos e que sejam beneficiários de programas governamentais de financiamento ou bolsas de estudos têm maior probabilidade de participação. De forma semelhante, estudantes matriculados que estejam em estágios iniciais do curso e com dedicação de 26 a 30 horas semanais ao curso têm maior probabilidade de participação. Finalmente, alunos vinculados a cursos de licenciatura, cursos de turno integral ou cursos com menor média de idade entre os estudantes também tendem a ter maiores chances de participar da avaliação.

A partir desses resultados, é possível concluir que, para além de fatores ligados ao desenvolvimento, aplicação e captação dos dados através de *surveys on-line*, é importante explorar aqueles que impactam na decisão do respondente em participar. Cabe aqui destacar, portanto, que o fato de mulheres participarem mais do que homens, e pessoas de faixa etária mais avançada participarem mais do que os mais jovens dão indícios de que essas características afetam a decisão de participar da avaliação docente. Isso porque os fatores ligados (i) ao desenvolvimento do *survey* (conteúdo abordado e forma de apresentação dos questionários), (ii) à aplicação do *survey* (definição de quem serão os respondentes, formas de contato ou convite e monitoramento das respostas) e (iii) à captação dos dados visam à inclusão de todo o corpo discente na avaliação, sendo assim, é possível concluir que os fatores ligados à decisão de participar ou não da avaliação importam.

Entretanto, há que se fazer uma ressalva quanto à necessidade de investimento em um sistema de incentivos à participação que possa aumentar as chances de participação também de outros grupos de estudantes. Resgatando o proposto de Nair, Adams e Mertova (2008), argumentamos pela necessidade de reforçar as formas já existentes e criar outras formas efetivas de comunicação com o corpo discente a fim de destacar a importância e relevância da avaliação docente para a instituição e, por consequência, para si próprio.

Finalmente, o presente trabalho contribuiu para a discussão da avaliação docente, tomando por base essa literatura, além de trazer indícios de que é importante considerar as características de diferentes níveis de mensuração. Isto é, faz-se necessário um olhar para as características dos indivíduos e também das estruturas (ou organizações) que eles compõem. Posto de outra forma: para compreender a dinâmica de participação discente na avaliação docente no ensino superior, é necessário olhar para as características dos alunos e também dos cursos aos quais estão vinculados. Sendo assim, é possível supor que a análise dos próprios resultados da avaliação, ou seja, o desempenho aferido dos docentes, deva ser feita pela mesma perspectiva – esse ponto compõe nossa agenda de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, H.; CAIN, F.; BIRD, E. Online student course evaluations: Review of literature and a pilot study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, v. 9, n. 1, p. 34-43, 2005.
- ANDRADE, E.; ROCHA, B. Factors affecting the student evaluation of teaching scores: Evidence from panel data estimation. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 129-150, jan./mar. 2012.
- BOWLING, A. Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. *Journal of Public Health*, v. 27, n. 3, p. 281-291, 2005.
- CARNEIRO, J.; DIB, L. O uso da internet em surveys: oportunidades e desafios. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 641-670, out./dez. 2011.
- CHOI, B.-K.; KIM, J.-W. The influence of student and course characteristics on monotonic response patterns in student evaluation of teaching in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, v. 15, n. 3, p. 483-492, 2014.
- DURAKU, Z. H. Student personality traits' influence on professor evaluation and on their academic achievement in Kosovo. *European Scientific Journal*, v. 1, Special Edition, p. 580-584, 2014.
- FAH, B.; OSMAN, S. A case study of student evaluation of teaching in university. *International Education Studies*, v. 4, n. 1, p. 44-50, 2011.
- FAN, W.; YAN, Z. Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, v. 26, n. 2, p. 132-139, 2010.
- GRUBER, T.; LOWRIE, A.; BRODOWSKY, G.; REPPPEL, A.; VOSS, R.; CHOWDHURY, I. N. Investigating the influence of professor characteristics on student satisfaction and dissatisfaction: A comparative study. *Journal of Marketing Education*, v. 34, n. 2, p. 165-178, 2012.
- JOYE, S.; WILSON, J. Professor age and gender affect student perceptions and grades. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 15, n. 4, p. 126-138, 2015.
- McPHERSON, M. Determinants of how students evaluate teachers. *Journal of Economic Education*, v. 37, n. 1, p. 3-20, 2006.
- McPHERSON, M.; JEWELL, R. T.; KIM, M. What determines student evaluation scores? A random effects analysis of undergraduate Economics classes. *Eastern Economic Journal*, v. 35, p. 37-51, 2009.
- MOSS, J.; HENDRY, G. Use of electronic surveys in course evaluation. *British Journal of Educational Technology*, v. 33, n. 4, p. 583-592, 2002.
- NAIR, C.; ADAMS, P.; MERTOVA, P. Student engagement: the key to improving survey response rates. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 225-232, Nov. 2008.
- NATIS, L. Modelos lineares hierárquicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 3-29, jan./jun. 2001.
- SPOOREN, P.; VANDERMOERE, F.; VANDERSTRAETEN, F.; PEPERMANS, K. Exploring high impact scholarship in research on student's evaluation of teaching (SET). *Educational Research Review*, v. 22, p. 129-141, 2017.

WACHELKE, J.; NATIVIDADE, J.; ANDRADE, A.; WOLTER, R.; CAMARGO, B. Caracterização e avaliação de um Procedimento de Coleta de Dados Online (CORP). *Avaliação Psicológica*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 143-146, 2014.

NOTA: A professora Maria Carolina Tomás fez a concepção geral do artigo, realizou as primeiras análises de dados e a redação da primeira proposta, bem como acompanhou a revisão e reelaboração do trabalho para submissão. A autora Raquel Wanderley D’Albuquerque realizou as análises estatísticas e participou ativamente das mudanças entre a primeira versão e a reelaboração para a submissão. O autor Otaviano Francisco Neves participou do processo de análise dos dados e interpretação dos resultados obtidos. A autora Maytê Cabral Mesquita participou da concepção inicial do artigo e da escrita da parte teórica da primeira versão, bem como da elaboração final do trabalho para submissão. Embora haja uma divisão do trabalho, todos os autores participaram da elaboração e revisão do artigo; foram realizadas diversas reuniões com a presença de todos para discussão e alinhamento da proposta

Recebido em: 9 SETEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 11 FEVEREIRO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.6292>

FORMANDO FORMADORES: ENSINO E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM REDE MUNICIPAL

LÍLIAN GHIURO PASSARELLI^I

RESUMO

Este estudo averigua percepções de participantes de formação em contexto sobre ensino e avaliação da produção textual, que tiveram por incumbência constituírem-se como multiplicadores dos docentes de Língua Portuguesa de rede municipal na região Sudeste. A análise dos dados aponta que as percepções dos sujeitos (i) destacam a colaboração como princípio estruturante da formação, compartilhando saberes e experiências entre formandos e formador em interação; (ii) espelham o papel da teoria de base sociointeracionista, sustentando a reflexão sobre a prática; (iii) elegem a transformação da prática pelo pressuposto teórico-metodológico da avaliação para a aprendizagem como processo formativo, evidenciando que a qualidade da avaliação do texto do estudante pode ser auferida pela compatibilização da abordagem criterial com as perspectivas experienciais dos sujeitos-professores.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM • FORMAÇÃO DE FORMADORES • PRODUÇÃO TEXTUAL • AVALIAÇÃO FORMATIVA.

^I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, São Paulo-SP, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3892-7840>; lghiuro@pucsp.br

FORMANDO FORMADORES: ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA RED MUNICIPAL

RESUMEN

Este estudio indaga en la percepción de los participantes de formación dentro del contexto de la enseñanza y la evaluación de la producción de textos, que han tenido como objetivo constituirse en multiplicadores de los docentes de Lengua Portuguesa en la red municipal de la región Sudeste. Los análisis de los datos arrojan que en la percepción de los sujetos (i) se destaca la colaboración, como principio estructurante de la formación, compartiendo saberes y experiencia entre el formador y los que se forman; (ii) se refleja el papel de la teoría basada en la interacción social que sostiene la reflexión sobre la práctica; (iii) se elige la transformación de la práctica por el presupuesto teórico-metodológico de la evaluación para el aprendizaje como proceso formativo, evidenciando que la calidad de la evaluación del texto del estudiante, se puede obtener a través de la compatibilización del abordaje criterial con las perspectivas de las experiencias de los sujetos-profesores.

PALABRAS-CLAVE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE • FORMACIÓN DE FORMADORES • PRODUCCIÓN TEXTUAL • EVALUACIÓN FORMATIVA.

TRAINING TRAINERS: TEXTUAL PRODUCTION TEACHING AND ASSESSMENT IN A MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

This study examines the perceptions of training participants in a context of textual production teaching and assessment; the participants were being trained to be Portuguese teacher trainers for a municipal education system in Brazil's Southeast region. The data analysis shows that the participants' perceptions (i) highlight collaboration as a structuring principle of training, through the sharing of knowledge and experiences between participants and the trainer; (ii) reflect the role of social interactionist theory in supporting reflection about practice; (iii) choose the transformation of practice through the theoretical-methodological assumption of assessment for learning as a training process, thus showing that the quality of assessment of students' texts can be reached by making the criterial approach compatible with the experiential perspectives of subject-teachers.

KEYWORDS ASSESSMENT FOR LEARNING • TRAINING OF TRAINERS • TEXTUAL PRODUCTION • FORMATIVE ASSESSMENT.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É consensual que merecem investimentos tanto o ensino da produção textual como a forma com que têm sido avaliados os produtos realizados pelos estudantes da escola básica. Não que se trate de objetos distintos, uma vez que ensinar implica avaliar, adotando, segundo Hadji (2001, p. 19), a função da avaliação formativa como contribuição a “uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”.

Práticas pautadas em genéricas injunções – “redija um texto sobre política”, por exemplo (texto que será corrigido e avaliado apenas com base na “higienização” e no prodígio da nota) – precisam de outro enfoque. Entendida como a “limpeza” da produção do estudante, a higienização prima por cuidar de aspectos alusivos à superfície textual, ao normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções. Em lugar de uma frase imprecisa e, na maioria das vezes, oralizada, sobre o que terão que escrever, os estudantes têm direito de receber por escrito a proposta de produção textual, contendo não só as orientações norteadoras sobre todos os elementos que envolvem o contexto da tarefa,¹ mas também os critérios com os quais será avaliado o desempenho dos estudantes, de modo a “possibilitar que eles tenham um claro entendimento tanto dos objetivos do trabalho quanto do que significa fazê-lo com sucesso” (BLACK *et al.*, 2018, p. 166).

É preciso substituir o burocratismo utilitarista que apenas “limpa” o texto pelo comprometimento com o projeto de dizer do estudante e “ressignificar o ensino da escrita via intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (PASSARELLI, 2012, p. 64).

A ressignificação do ensino da escrita inclui, necessariamente, a avaliação como recurso metodológico que, no processo ensino-aprendizagem,² auxilia a (re)organizar o trabalho para que os alunos aprendam mais e melhor.

Certo é que o ensino da produção textual demanda domínio da teoria que fundamenta a escrita processual, o que requer o desapego do professor a determinadas práticas prescritivistas e/ou higienistas para assumir-se como mediador de aprendizagens e conceber que avaliar é atribuir valor ou mérito (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

1 Os elementos peculiarmente presentes no contexto da tarefa estão explicitados quando da explanação acerca da primeira etapa do processo da escrita.

2 Ainda que ensino e aprendizagem sejam conceitos distintos, o emprego da expressão *ensino-aprendizagem*, neste estudo, alude à relação pedagógica construída processualmente pela mediação docente, que demanda comprometimento com a formação do sujeito-aprendente e com a construção de saberes que, entendidos como os que estão diretamente relacionados ao objeto de ensino e os que estão ligados a como aprender, reverberam também, o mais autonomamente possível, na construção dos saberes dos próprios ensinantes de como aprender.

Pela assunção do que referem Jorba e Sanmartí (2003, p. 26), esse desapego implica apropriar-se do “caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento de mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa”.

Outro essencial cuidado diz respeito à atenção demasiadamente voltada ao instrumento ou ao método de avaliação, como advertem Vargas, Peres e Dias (2019). Procedimentos metodológicos desconectados da realidade em que se inserem acarretam empecilhos que comprometem a percepção da conexão das avaliações com as práticas, pois “a centralidade do método é tamanha que se perde de vista a avaliação como processo, seu caráter de saber construído – pautado em escolhas, valores e princípios – e sua relação intrínseca e necessária com a aprendizagem” (VARGAS; PERES; DIAS, 2019, p. 143).

Diante da complexidade atinente à prática de ensinar o não menos complexo ato de escrever, tem havido esforços de secretarias municipais e estaduais de educação em promover formações para esse ensino. Considerando uma de tais formações, este estudo se propõe averiguar as percepções de participantes sobre a proposta desenvolvida numa formação em contexto destinada ao ensino e à avaliação da produção textual. Esses sujeitos frequentaram o curso tendo por incumbência se constituírem como multiplicadores/formadores junto aos demais docentes de Língua Portuguesa de rede municipal na região Sudeste.

Com Matos e Jardimino (2016, p. 27), acata-se percepção como “‘organização e interpretação de sensações/dados sensoriais’ que resultam em uma ‘consciência de si e do meio ambiente’, como uma ‘representação dos objetos externos/exteriores’”. Nessa concepção, os autores destacam a interpretação, uma vez que “não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 27).

Daí por que a opção pelos pressupostos da pesquisa qualitativa que, como afirmam Bogdan e Biklen (2013), analisa dados de forma indutiva, isto é, ainda que a experiência sirva de base e integre o olhar da investigação, o objetivo não é confirmar hipóteses anteriormente construídas, pois os dados se prestam mais à elucidação de perspectivas que merecem de fato atenção. No caso em análise, o desenho da formação em contexto, alinhado à reorientação das práticas de avaliação da produção textual, como “elemento promotor da qualidade das aprendizagens e, simultaneamente, como dispositivo transformador” (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 580) das práticas referentes ao ensino da escrita, foi posto sob escrutínio mediante identificação das percepções avaliativas sobre o curso, obtidas a partir de dados que, posteriormente tratados, foram coletados por meio de instrumento avaliativo no qual os participantes procederam à avaliação do curso e à sua autoavaliação.

Assim, neste trabalho, em relação à produção textual, o aporte teórico-metodológico da avaliação subsidia seu ensino como recurso pedagógico e formativo para promover melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita processual. Já no que se refere à metodologia deste estudo, a avaliação, como produção de julgamentos do valor do que está sendo avaliado (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), recorre às abordagens empregadas que partem da descrição do que foi desenvolvido no curso e que seguem, com base em Jorba e Sanmartí (2003, p. 25), as três etapas do processo avaliativo, as quais servem para (i) recolher informação, por meio do instrumento aplicado aos participantes ao final da formação em contexto; (ii) analisar a informação coletada, mediante categorias sistematizadoras que também foram contempladas no curso, com fechamento sobre o resultado da análise; e (iii) tomar decisões norteadas por esse fechamento, sinalizando o que precisa ser mudado/melhorado/substituído em outras formações em contexto.

Para alicerçar seus propósitos, além dessas considerações iniciais e das considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, este texto organiza-se em partes, a saber: avaliação para a aprendizagem no ensino da produção textual; ensino da produção textual na visão sociointeracionista; produção textual como processo de construção; tábuas de correção para avaliar o texto-produto; e contextualização da coleta de dados e análise das percepções dos sujeitos.

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Inicialmente, é preciso discernir três conceitos que, embora fortemente relacionados, requerem iluminação: aprendizagem, ensino e avaliação.

Aprendizagem enreda transformação em processo. Aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”, nas palavras de Freire (1997, p. 61). Longe da trivial transmissão em que o professor “passa” conteúdos, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1997, p. 26). Ser sujeito, pois, é arrogar a construção da própria aprendizagem.

O ensino engloba o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pela reflexão crítica sobre a prática, recobrando mais uma vez o pensamento de Freire (1997, p. 43-44). Abarca diversificada gama de práticas como a troca de ideias e sugestões de atividades entre colegas (até mesmo de modo informal, nos corredores da escola); a produção de relatos reflexivos sobre o que se realiza em sala de aula; e a tematização da prática. Pressupõe ser construído a partir da competência do professor que planeja, pesquisa e sempre se revê por meio

da autoavaliação. Reside aqui a ideia de professor como pesquisador que, “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições”, constitui-se como um ser crítico e inquiridor, consciente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 47). Para além de ensinar um dado conteúdo, ensinar é desafiar o aluno a se perceber – na e pela própria prática – como sujeito que é capaz de saber. Ao tratar da temática referente ao conteúdo da disciplina, que é tanto o objeto de ensino do professor como da aprendizagem dos alunos, o papel do professor é ajudá-los a se reconhecer “como *arquiteto[s]* de sua própria prática cognoscitiva”, ainda nas palavras de Freire (1997, p. 121, grifo do autor). Num esforço de consciência reflexiva, o ensinante se revê para interpretar sua ação e a realidade vivida e passa a pensar a avaliação do rendimento escolar não só direcionada aos aprendentes, mas também a si próprio.

Avaliação demanda acompanhamento do processo de construção do saber que o sujeito-aprendente desenvolve pela mediação do sujeito-ensinante. Aqui, acompanhar tem relação com o processo que – continuada e interventivamente – acontece, de modo a identificar o que o estudante sabe, o que ainda não sabe e o que precisa ser feito para ele enfrentar e superar o que está dificultando a construção de saberes.

O que perpassa os três conceitos – aprendizagem, ensino e avaliação – é que todos constituem-se como processos, dos quais faz parte a experiência numa perspectiva crítico-reflexiva que, mediada pelo professor, uma vez que, comprometida com a construção do sujeito-aprendente, tem aclaramento na citação:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1997, p. 116).

Esse desvelamento aquilata que a essência de qualquer processo avaliativo pondera a qualidade do que se pretende avaliar, o que implica identificar evidências que revelem tal qualidade. Como orienta Fernandes (2013), é imprescindível caracterizar e discutir as abordagens utilizadas para delinear a qualidade de um objeto que, no caso deste estudo, diz respeito ao curso desenvolvido junto aos multiplicadores da secretaria de educação municipal (conforme consta na parte deste artigo que contextualiza a coleta de dados).

Consentindo com Fernandes (2013, p. 30) que a avaliação propicia o discernimento da qualidade, que é viável a partir do uso “complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas”, articular essa complementaridade enseja a obtenção de “melhores avaliações e melhores juízos acerca do mérito e do valor” de qualquer que seja o objeto da avaliação (FERNANDES, 2013, p. 27). Essa articulação da avaliação de natureza criterial, cuja característica é a busca pela objetividade, com abordagens escoradas nas experiências, portanto mais subjetivas, podem conferir mais credibilidade à interpretação dos fenômenos educativos.

Na abordagem criterial, “a qualidade é determinada através da comparação entre as evidências obtidas no processo de avaliação e os critérios definidos de acordo com uma variedade de processos” (FERNANDES, 2013, p. 19), o que conduz à posse da qualidade considerada como real, mais objetiva e não atrelada a quem avalia. A abordagem da qualidade embasada na experiência e nas práticas dos envolvidos assenta-se “essencialmente na descrição, análise e discussão das percepções que os intervenientes no processo têm dessa mesma qualidade” (FERNANDES, 2013, p. 19) que, construída socialmente, baseia-se também “na proximidade do avaliador com o objeto de avaliação no seu contexto” (FERNANDES, 2013, p. 21) em busca da apreensão dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos que vivenciam.

A atenção e o cuidado requeridos para trabalhar com o ensino da produção textual sinalizam que os pressupostos da avaliação formativa (BLACK; WILLIAM, 1998; HADJI, 2001) são os que mais se coadunam a orientar o aprendiz quanto ao trabalho escolar e subsidiar o professor a conhecer mais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como sobre suas estruturas de pensamento, a ponto de entender por que eles estão (ou não) aprendendo. Ao possibilitar a detecção de dificuldades, do tipo de erro que o aluno comete e do raciocínio empregado para resolver o que lhe é proposto, não focalizando apenas o resultado, o professor pode ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão seu progresso na apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de competências.

Esse ponto de vista epistemológico, com base na vertente processual da avaliação em seu viés formativo, adota como princípio estruturante a avaliação para a aprendizagem, com base em Black *et al.* (2018, p. 156), que a concebem como qualquer processo avaliativo que prioriza promover as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, ela [a avaliação para a aprendizagem] difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências.

Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que aja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes. (BLACK *et al.*, 2018, p. 156)

Como o ensino da produção textual, mais especialmente na educação básica, tem primado por atividades que nem sempre prezam a mediação do professor em favor do aprimoramento da escrita, essa concepção de avaliação acolhe que o ato de avaliar é praticado a serviço do conhecimento, em associação imediata com a ação ética da avaliação que, regida por valores e princípios para sustentar a ação, garante que a função formativa se efetive. Daí Santos Guerra (2007, p. 17) assumir a avaliação como um fenômeno moral por repercutir significativamente nas pessoas, nas instituições e, evidentemente, na sociedade. “Na avaliação há poder (que deve se colocar a serviço das pessoas) e deve haver ética”.

Ao conhecer mais sobre o que seus estudantes estão (ou não) realizando, com a detecção de dificuldades e do tipo de erro, o professor busca o que fazer com o que precisa de investimento. Por isso, o erro é encarado como inerente à aprendizagem, e o professor o tem como “um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar”, já que é de uma dada fase de construção da aprendizagem “em que os alunos não se situam no mesmo ponto” (AZEVEDO, 2000, p. 66). Ou seja: deve-se julgar o erro como normal e característico de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem, como “um instrumento de construção do saber”, de acordo com Serpa (2010, p. 63), bem como “fonte de reorientação”.

ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

As ações formativas voltadas ao professor de Língua Portuguesa em serviço são organizadas em torno de atividades linguísticas – epilinguísticas e metalinguísticas –, priorizando exercícios de prática da língua e não de mera análise. As epilinguísticas implicam trabalho de reflexão voltado para o uso no próprio interior da atividade linguística em que se realiza, com a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação. As atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos, com a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões (GERALDI, 1995).

Os postulados da construção textual sob o enfoque sociointeracionista se ancoram na dimensão social que tem a língua escrita como um objeto cultural com funções sociais diversas materializadas em textos, visto que a prática da língua se dá por textos e não por frases estanquamente agrupadas.

Considerar as funções sociais da escrita vincula o ensino à vida para além da escola e contribui para lidar com a relutância de alguns estudantes em relação à tarefa de escrever. Tanto as funções sociais como os propósitos comunicativos dizem respeito aos objetivos que orientam o sujeito a produzir seu texto. Daí a existência, de acordo com o que se quer veicular, de diferentes suportes que variam e extrapolam os materiais tradicionais de impressão para acompanhar as necessidades que emergem de nosso contexto culturalmente pluridiverso e toda a plurifacetária materialização dos textos em gêneros “com os quais os sujeitos interatuam com suas variadas linguagens na vida cotidiana destes tempos” (PASSARELLI, 2019, p. 80).

Esclarecer o propósito comunicativo – o motivo por que escrevemos para atender às prerrogativas atuais de nossa sociedade – em diferentes situações do contexto multimidiático, quer da vida cotidiana, quer da escolar, pode ser um exercício de reflexão também para o desbloqueio frente ao papel em branco.

Como as relações humanas são permeadas e estabelecidas pela linguagem, a escola, por ser instância pública de uso da linguagem, precisa propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo. Essa linha de ação ampara-se na concepção de linguagem como *processo* interacional “entre sujeitos que usam a língua em suas variedades” (PASSARELLI, 2012, p. 120) não só para se comunicar, como também para exteriorizar pensamentos e informações e, especialmente, para praticar ações com o outro, exercer ações sobre o outro. “A linguagem é atividade constitutiva histórica e social” (PASSARELLI, 2012, p. 120), produzida por sujeitos, que interagem, na maioria das vezes, por textos, seguindo padrões dos lugares sociais estipulados pela sociedade da qual fazem parte. Nessa interatuação, como cada sujeito se constitui diferente do outro, a liberdade de cada um é preservada.

No trabalho com a linguagem em uso na perspectiva textual, é preciso atentar para que as ideias estejam interligadas de maneira lógica, com organização coerente, tendo como ponto de partida o contexto de uso e não a regra gramatical. O trabalho com os aspectos gramaticais é relevante para a produção e a recepção, na medida em que recorrer a tais aspectos auxilia na construção dos sentidos. Não se trata da gramática como fim, mas como meio para alimentar tal construção.

Como objeto cultural, a língua escrita, materializada em textos construídos de modo a atender necessidades sociais, precisa ser contemplada em funcionamento. Por essa razão o pleno conhecimento das peculiaridades estruturais, linguísticas e discursivas dos gêneros e tipos textuais regularmente produzidos na escola é

condição *sine qua non* para que o professor possa aplicar e corrigir propostas de produções textuais.

PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO³

Ensinar a escrita como processo envolve a mediação do professor que investe ativamente em todas as etapas do processo: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração. Como mediador que incentiva e participa da construção do texto de seus alunos, essa produtiva parceria merece destaque nas etapas de revisão e conseqüente reescrita. O professor não mais se manifesta como um simples higienista do texto do aluno, mas como um coparceiro que explora o “para que” dizer, a quem dizer, por que dizer. Para além de apenas “passar a limpo” o texto, de acordo com Fabre-Cols e Cappeau (1996, p. 54) a reescrita é formada por episódios práticos de modificação, por intermédio dos quais vários estados do texto em processo constituem as sequências retomadas, que resultam no texto-produto.

Como há procedimentos específicos que exigem muita dedicação, a explicitação do que cada uma dessas quatro etapas constitutivas do processo de escrever demanda é de vital atenção, como está posto a seguir, ainda que muito sucintamente.

Na primeira etapa, a do planejamento, dá-se uma série de operações, como seleção de informações relevantes e organização de ideias, sempre reputando o perfil do futuro leitor. Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal, busca de fontes, tentativas de expressão –, esse é o estágio do processo de composição em que, hesitantemente, o produtor começa a encontrar o circuito de seu tema. Para muitos, planejar lhes parece pura perda de tempo e equivale a adiar o momento de escrever. Todavia planejar é justamente o contrário, pois tudo que é bem pensado previamente propicia economia de tempo por estimar, dentro do tempo de que se dispõe, como contemplar todas as peculiaridades do contexto da tarefa que devem constar da proposta de produção textual: o gênero/tipo textual; o propósito comunicativo; a natureza da informação ou conteúdo (assunto); o contexto de circulação e seu(s) leitor(es); o registro linguístico em uso na situação interlocutiva; a extensão do texto; e a fundamental forma com que o texto será corrigido e avaliado.

A segunda etapa – a da tradução de ideias em palavras – cuida da primeira versão do texto. É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que pressupõe organizar o texto em unidades de base – os parágrafos – de modo que a sua interligação não configure o texto como uma colcha de retalhos mal alinhavados. Essa conversão em língua escrita das ideias articuladas, segundo o

3 Essa parte baseia-se em especial nos estudos de Passarelli (2012) sobre alguns modelos que tratam processualmente o ato de escrever.

que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então e, como tal, a ser revisto.

A terceira etapa diz respeito à revisão e, conseqüentemente, à reescrita. Além do próprio produtor, pode ser realizada também pelos colegas e/ou pelo professor. A função da revisão é proceder à leitura do material textual produzido, a fim de ajustar aspectos voltados à adequação da língua escrita de acordo com o contexto de produção. De escritor, o sujeito passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma frase ou outra, descarta um parágrafo, insere frases de transição entre parágrafos, examina detalhadamente sua produção de acordo com aquilo que a língua escrita convencionou, verifica a exatidão quanto ao significado e analisa a acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. O professor pode monitorar a reescrita já nessa fase, ainda que seja comum indicar ao aluno somente após a editoração a necessidade de reescrita do texto. O indispensável é que existam orientações para além daquelas imprecisas “dicas”: “falta coesão”, “rever pontuação”, “a gramática precisa ser revista”, etc. Os alunos também podem trocar seus textos provisórios, comentar e sugerir ajustes uns aos outros, o que costuma conduzir o próprio autor a perceber lacunas, inadequações e outros problemas localizados em relação aos procedimentos coesivos, por exemplo. Há também aqui a necessidade do exercício do desapego, da exclusão de redundâncias, o que para o escritor iniciante é uma verdadeira proeza. É difícil tomar a decisão de descartar excessos que deram tanto trabalho para existir. Outra estratégia que contribui para uma revisão mais eficaz é deixar “o texto dormir”. Quanto mais distantes ficam a revisão e a conseqüente reescrita da primeira versão, mais condições o produtor do texto tem de ser de fato leitor dele mesmo.

Quanto à intervenção do professor, que orienta a reescrita durante a revisão e/ou depois da editoração, sempre a serviço do projeto de dizer do produtor do texto, vale o conhecimento prático da gramática para que o efeito de sentido pretendido seja alcançado com adequação do ato verbal à situação de interação.

O imprescindível é que o professor realmente faça a devolutiva da produção do estudante, pois um dos desgastes do ensino da produção está na ausência de *feedback*. Com base na avaliação formativa, a devolutiva ao estudante requer dar retorno ao aprendiz sobre o que ele sabe e o que precisa saber para aprimorar seus textos. Aprender a partir do próprio texto tem sido, sem dúvida, um esclarecimento de que o ensino da produção textual não pode prescindir. Black e Wiliam (1998) defendem que, na avaliação formativa, o *feedback* é o ponto nevrálgico para incitar as próximas fases a serem percorridas pelos estudantes.

A quarta etapa – editoração – pressupõe cuidados pelo caráter público, mesmo que relativo, que o texto pode assumir, como advertem Hayes e Flower (1980), em função da preocupação constante dos escritores em adequar o texto ao

público-leitor. Como o processo da escrita envolve recursividade, não é raro que o sujeito mais consciente das demandas de cada etapa da escrita revise novamente o texto ao editorá-lo. Por isso, uma estratégia que costuma funcionar é conceder um intervalo maior de tempo também entre a revisão e a editoração (“deixar o texto dormir”), a fim de que o produtor, ao reler o texto para dar forma final ao que já escreveu, possa ser mais crítico. No contexto escolar, a editoração não deveria restringir-se meramente a “passar a limpo” o texto que, em geral, é lido somente pelo professor que corrige e atribui uma nota. Ao criar situações em que os alunos socializam suas produções, é importante que esteja claro na proposta de produção o que se pretende fazer com o produto final. Nas situações em que o texto não sai da classe, a leitura dos colegas pode propiciar um empenho mais significativo por parte dos produtores.

Há também um componente atuante em todas as etapas da escrita, monitorado pelo produtor do texto – nomeado “guardião do texto” –, cuja função é orientar o produtor-escritor para a manutenção de metas daquilo que ele se propôs escrever. A partir de uma espécie de noção intuitiva que perpassa todo o processo de escritura, há um elemento de “vigilância” que se mantém ativo e intervém para produzir ajustes, servindo de controle para verificar todos os aspectos e ângulos do que está sendo produzido. Ou seja, se as condições da produção estão sendo satisfatórias, tendo em vista a coerência textual. Tal elemento de vigilância considera aspectos da experiência de vida do escritor: o bom senso do sujeito (pautado na realidade concreta), sua intuição (mundo das possibilidades), seus sentimentos (valores pessoais), enfim, sua experiência de vida. A ativação desse componente é intermitente, e as interferências que dele decorrem acontecem durante todo o processamento do texto, de forma não linear e bastante pessoal, pois cada um tem o seu modo de organizar as ideias. Assim o ponto de vista e o objetivo a ser alcançado podem ser alterados durante a escritura, porque existem alguns intercâmbios ao longo do processo de construção do texto que contribuem para efetuar alterações em todos os seus momentos.

TÁBUAS DE CORREÇÃO⁴ PARA AVALIAR O TEXTO-PRODUTO

Longe da pretensão de se constituírem como fonte para escorar com total objetividade a correção das produções textuais, as tábuas de correção, segundo Black *et al.* (2018), têm a função de sistematizar os critérios de avaliação do desempenho

⁴ As tábuas de correção foram originalmente elaboradas com base na literatura e no que se tem feito em termos de avaliação em larga escala em processos de correção *on-line* (PASSARELLI, 2012, p. 235, 261, 271), de modo a subsidiar e assistir o professor-corretor e, como decorrência, minorar a subjetividade inerente ao processo de correção de textos.

dos estudantes a fim de propiciar, tanto para eles como para o professor, o entendimento dos objetivos do trabalho escrito e o que sinaliza escrever com êxito.

O acesso dos estudantes aos critérios de avaliação canaliza suas energias para a produção textual mais assertivamente, por criar um clima favorável de trabalho, mais compatível com a natureza complexa da tarefa de escrever. Nada mais justo do que esclarecer ao próprio produtor como seu produto final será avaliado. Serpa (2010, p. 109) reitera essa perspectiva ao ponderar que “a avaliação necessita partir de referentes partilháveis e de acatar o acordado entre avaliadores e avaliados”.

As tábuas foram organizadas em quatro eixos cognitivos,⁵ cada um deles subdividido em categorias avaliativas segundo os conceitos ótimo, bom, regular e insuficiente. O primeiro eixo reporta à organização/estruturação do texto. O segundo, a aspectos composicionais e constitutivos do tipo/gênero. O terceiro, aos expedientes da coesão textual, por meio dos quais são articuladas as partes do texto, com recursos coesivos referenciais e sequenciais para garantir unidade e progressão textual e construir com adequação a situação de interlocução. O quarto eixo é o da modalidade formal da língua portuguesa, a norma culta, que está propositalmente em último lugar para que não “roube a cena” da avaliação do texto.

Em suma: como a avaliação, por sua natureza, imbuí-se de subjetividade, a função das tábuas é municiar a correção de modo que ela não penda para um dos eixos em detrimento de outro(s) e, com isso, *minimize a subjetividade* com que se costuma corrigir. A ação mediadora que favorece a construção do projeto de dizer dos alunos, assegurando que as ações interventivas desencadeadas pelo processo avaliativo se prestem para a tomada de decisões sobre tais ações, sustenta-se na abordagem criterial utilizada nas tábuas de correção e na abordagem baseada nas práticas e experiências dos sujeitos com os objetos de avaliação.

Tendo por base essas perspectivas, o ensino da produção textual pode obter resultados mais satisfatórios. Por fim deve-se acrescentar: o professor não precisa ser um exímio escritor, mas deve dominar e praticar o que o ensino implica, tanto em relação à perspectiva processual da escrita, como à prática avaliativa de caráter formativo, para que seus estudantes aprendam de forma significativa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS E ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS

As abordagens empregadas para averiguar as percepções dos multiplicadores de Língua Portuguesa da rede de ensino municipal da região Sudeste sobre a qualidade

5 Um quinto eixo pode constar da tábua de correção de textos argumentativos, atinente à realização da proposta de intervenção, acompanhando as competências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme ilustrado em Passarelli (2012, p. 261).

da proposta de ensino e de avaliação da produção textual, desenvolvida na formação em contexto, consideram que “o propósito da avaliação é sempre o mesmo – determinar o valor ou mérito”, como ponderam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 272).

A formulação de juízos de valor e mérito funciona para subsidiar formações em serviço, percorrendo as três etapas do processo avaliativo (JORBA; SANMARTÍ, 2003), segundo as quais aconteceram (i) a aplicação de instrumento aos sujeitos-participantes ao final da formação para recolha de dados; (ii) a análise de tais dados por meio de categorias que, também trabalhadas durante o curso, sistematizam os resultados; e (iii) a tomada de decisões decorrente de tais resultados, sinalizando o que precisa ser mudado/melhorado/substituído em futuras formações em contexto.

Ainda que em linhas bem gerais, registra-se que a inicial demanda da secretaria de ensino era implementar critérios de correção para os textos produzidos pelos alunos do ensino fundamental. Isso suscita recuperar a crítica de Vargas, Peres e Dias (2019) sobre a prevalência do modo de avaliar em detrimento da finalidade da avaliação e das concepções teóricas atinentes ao ensino e à avaliação da produção textual. Na formação oferecida, essa demanda foi negociada tendo por escopo o ensino e a avaliação da produção textual.

A formação para trinta professores multiplicadores aconteceu no segundo semestre de 2017 no próprio município, em quatro encontros semanais de oito horas cada um, dinamizados por uma mesma mediadora. Para cada um desses encontros formativos foi produzido, também pela mediadora, material pedagógico específico com propostas conectadas às atividades diárias dos professores e, sobretudo, à reflexão sobre a própria prática. As propostas tiveram apoio na base teórico-prática delineada, ainda que não exaustivamente, nas partes precedentes deste estudo. Ao final dos quatro encontros formativos foi realizado, a pedido dos próprios participantes, mais um encontro de quatro horas a fim de reforçar reflexivamente o que seria desenvolvido pelos professores na oficina de oito horas a ser conduzida por eles, dirigida à multiplicação de perspectivas teórico-metodológicas e de práticas da ação formativa sobre ensino e avaliação da produção textual. Nesse último encontro, estiveram presentes 24 participantes aos quais foi aplicado o instrumento para coleta das informações que compõem a análise aqui proposta.

Inicialmente, para lidar com a ressignificação do ensino da escrita que pressupõe, inquestionavelmente, a avaliação das produções textuais, foi abordado o saber pedagógico e as três dimensões da prática: *Saberes*, os acervos teóricos para construção contínua de conhecimentos teóricos e profissionais; *Saber-fazer*, a aplicabilidade dos saberes tanto em relação à vida profissional como à social; e *Saber-ser*, o papel social do sujeito e sua disposição de rever-se.

Os alicerces dessa abordagem decorrem especialmente de Tardif (2011) e Therrien (1998). O saber docente, como o concebe Tardif (2011, p. 54), é “essencialmente heterogêneo”, por ser “um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Com Therrien (1998), sustenta-se a assunção de que os formadores produzem saberes específicos ao longo de sua práxis educativa por não serem meros repassadores dos saberes produzidos por outros. Além disso, tratar das dimensões da prática pedagógica implica pensar a própria natureza do fazer pedagógico e da historicidade da práxis: uma reflexão crítica permanente sobre a dicotomia teoria e prática, no sentido de minimizar o hiato entre o plano teórico e o prático. Práxis, aqui, como o elo entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz, como atividade humana integral, transformadora e emancipatória, segundo pressupostos freireanos, recuperando, em particular, Freire (1987) e Schön (2000). Para enfrentar problemas e dificuldades inerentes ao fazer pedagógico, Hargreaves (1998, p. 277), em anuência a tais reflexões, propõe: “O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam”. Acrescenta o autor que, ao aprenderem uns com os outros, os professores não só compartilham, mas também aprimoram suas competências.

Por isso, Passos e André (2016, p. 12) reiteram que a formação precisa ser centrada “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho”. As autoras advertem, no entanto, que colaboração é um termo que não deve ser empregado ingênua e/ou indiscriminadamente, nem de modo a estimular a ideia de que toda a problemática que envolve a escola possa ser resolvida caso as relações entre os sujeitos dela aconteçam mais colaborativamente.

Sem descuidar dessa advertência, foi ressaltado na parceria instaurada entre participantes e mediadora que o investimento na proposta do processo de ensino da escrita implica a “avaliação como um caminho que diagnostica – dá a conhecer e entender o que acontece e por que acontece – revê a rota, ajusta o foco, decide o que mudar/o que manter” para promover a aprendizagem (PASSARELLI, 2018, p. 247) em pleno acordo com a concepção de avaliação formativa.

A propósito, Barbier (2013, p. 33) esclarece que parceria não é a mera promoção de um modelo de colaboração entre participantes, mas “um início de análise para identificar os respectivos lugares dos atores no que diz respeito ao seu compromisso com as atividades”. Inclui-se nessa definição de parceria a explicitação de Nóvoa (1992, p. 26): “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços

de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A explanação das dimensões da prática docente para a proposta formativa desenvolvida nos encontros, além das noções teórico-práticas constantes neste artigo sobre o ensino e a avaliação da produção textual, contemplou também as especificidades estruturais, linguísticas, composicionais e constitutivas de textos narrativos, argumentativos e de correspondência.

Ainda que o processo formativo tenha se guiado sob a égide do princípio da colaboração (HARGREAVES, 1998), foi na (re)construção das tábuas que tal princípio se manifestou mais efetivamente. Com o propósito de sistematizar os critérios de correção para que sirvam de parâmetro para professor e estudantes, as tábuas apresentadas como ponto de partida sofreram vários ajustes que, fomentados pelo exercício conjunto de avaliação de textos autênticos de estudantes da escola básica, foram sugeridos pelos participantes em adequação às características do próprio contexto da rede municipal, o que reforça a relevância de serem articuladas a abordagem criterial e as perspectivas experienciais dos participantes (FERNANDES, 2013).

Para identificar as percepções avaliativas sobre o curso destinado ao ensino e à avaliação da produção textual, acompanhando o desdobramento das etapas apresentadas por Jorba e Sanmartí (2003) referentes à avaliação como processo, segue o detalhamento do expediente mediante o qual foram coletadas as manifestações dos participantes. Aplicado na última formação, o instrumento dava ao participante a opção de identificar-se ou não para registrar seus dizeres a partir de duas consignas (Quadro 1).

Quadro 1 – Atividade de avaliação: percepções dos professores sobre atividades dinamizadas

(1) Teça comentários sobre o que realizamos, considerando as três dimensões da prática pedagógica:
Saberes: acervos teóricos para construção contínua de conhecimentos teóricos e profissionais;
Saber-fazer: aplicabilidade dos saberes na vida profissional e social;
Saber-ser: papel social do sujeito e sua disposição de rever-se.

Você poder mencionar em seu depoimento se nosso convívio contribuiu (ou não) para com o desenvolvimento de seu desempenho profissional, se você tem sugestões a dar, críticas a fazer sobre a metodologia, a didática, os conteúdos, o que mais gostou, o que menos gostou, enfim, tudo que você considerar pertinente para que possa haver aprimoramento.

Fique bem à vontade para elaborar o texto – pode ser discursivo ou em tópicos.
[linhas disponíveis para construção da resposta]

(2) Considerando o que assinalou, que *feedback* você daria a si mesma/a si mesmo?
[linhas disponíveis para construção da resposta]

Fonte: Elaboração da autora.

A nomeação autoexplicativa do instrumento “Atividade de avaliação: percepções dos professores sobre atividades dinamizadas” já oferece pistas quanto ao

objetivo de os participantes tecerem comentários avaliativos sobre o curso (enunciado 1). No último enunciado (enunciado 2), o *feedback* se constitui em uma espécie de autoavaliação.

O critério de operacionalização da análise para averiguar as percepções dos professores foi agrupar as manifestações deles em categorias relacionadas às três dimensões da prática docente, uma vez que tais dimensões fizeram parte das atividades desenvolvidas nas propostas do curso, além de integrarem o próprio instrumento aplicado.

Portanto, eis como se configuram as categorias de análise:

- categoria *Saberes*, envolvendo a perspectiva do preparo de natureza mais teórica, conceitual, os saberes relacionados com abordagens/conteúdos disciplinares;
- categoria *Saber-fazer*, incluindo as alusões à aplicabilidade dos saberes e à experiência com a qual o sujeito recupera o acervo teórico e redimensiona a prática profissional, relacionando-a à vida social dos atores da escola;
- categoria *Saber-ser*, englobando o princípio da colaboração, as inclinações de natureza afetiva, as impressões valorativas, a percepção de o sujeito se rever e se ver, ele próprio, como eterno aprendiz e como mediador das aprendizagens.

Como o presente estudo prioriza analisar qualitativamente os dados resultantes do trabalho empírico, elegeram-se alguns exemplos representativos das manifestações, a fim de ilustrar como tais categorias funcionam para sistematizar as percepções dos sujeitos. Além disso, há casos em que algumas respostas agrupadas numa categoria apresentam aspectos relativos às outras duas categorias, o que será comentado na análise.

(1) Trechos dos comentários e *feedbacks* dos participantes com base nas três dimensões da prática pedagógica:⁶

Categoria Saberes

- S1. Os encontros foram muito importantes e engrandecedores para minha prática profissional porque propiciaram o debate sobre tópicos e saberes (teorias e práticas) de extrema pertinência na vivência em sala de aula, com professores, colegas, tão competentes, comprometidos e dispostos a se reverem.
- S2. Partindo para a teoria, o embasamento foi bem explanado e administrado pelo grupo e com o grupo com bastante tranquilidade.

6 A reprodução da escrita dos sujeitos participantes [identificados S1, S2, etc.] foi realizada tal qual o original. Apenas foram suprimidas passagens com as quais fosse possível identificá-los.

- S3. A teoria apresentada e os novos critérios abriram novas possibilidades, facilitando a avaliação dos textos da garotada. Com certeza, usaremos todo esse conhecimento nas futuras formações de professores.
- S4. A medida que os fundamentos teóricos foram apresentados as subjetividades que envolviam o processo da produção escolar (elaboração da proposta, tempo de produção dos alunos e correção) deram lugar a necessidade de se estabelecer parâmetros claros e honestos para os alunos e professores.
- S5. Durante o Curso, tivemos acesso a conhecimentos teóricos e profissionais que irão interferir diretamente no trabalho com nossos alunos. Outro diferencial deste curso foi a aplicabilidade dos saberes trabalhados. Além do conhecimento teórico, tivemos a oportunidade de entender e discutir estratégias para aplicar estes saberes e de rever nossa prática e nosso papel na Educação.
- S6. No primeiro encontro fiquei impactada com o conteúdo, mas percebi que precisava estudar e já comecei. Estou lendo mais, articulando meus saberes, prestando atenção nos conteúdos sobre a escrita. Resumindo: estou aplicada!
- S7. Primeiramente estudar mais sobre o assunto. Vou buscar a bibliografia sugerida para acrescentar mais e mais ao meu trabalho. Segundo, considerando a minha formação e a minha prática, discutir com meu grupo de trabalho novos caminhos, [...] como trabalhar com alunos as dificuldades apresentadas, levando-os à reescrita do texto.
- S8. Apropriação maior da teoria se faz necessária, para um embasamento coerente com a prática possa acontecer. Acho que participei produtivamente e aprendi muito com [nome da mediadora] e os colegas.

As percepções dos sujeitos na categoria *Saberes*, revelando aspectos relacionados à consistência teórica e conceitual, reforçam a recomendação de Zeichner (2000) sobre a necessidade de um trabalho que busque equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, por meio da mediação de quem atua nesses dois redutos, destacando que a teoria não deve direcionar a prática, uma vez que sua função é sustentar uma reflexão sobre a prática.

Grande parte dos professores destaca a necessidade de investir mais nos próprios estudos (S6 e S7) e a relevância da teoria para subsidiar a reflexão sobre a prática (S8). Na percepção dos sujeitos participantes, investir no ensino da produção textual para melhorar o aprendizado dos estudantes pleiteia conciliar teoria e prática pela compreensão da prática e pelo fazer reflexivo (NÓVOA, 1992, 2000). Esse tipo de necessidade sinaliza a percepção dos sujeitos para o investimento em mais situações de formação continuada, ainda que por própria iniciativa.

Declarar que o aparato teórico contribui/contribuiu para a prática pedagógica também foi uma marca em todo o elenco de manifestações registradas. Mas há também casos que projetam para o futuro os usos do conhecimento teórico contemplado no curso, representados mais deliberadamente por S3 e S5.

Em relação à incumbência de trabalhar como multiplicadores, S3 representa outros dizeres. Pela presença do modalizador “com certeza”, a percepção de assertividade aufere que o conhecimento será usado “nas futuras formações de professores”.

Em S3 e S4, alusões à “avaliação dos textos da garotada” e a “parâmetros claros e honestos para os alunos e professores” remetem ao saber prático sobre avaliação e,

portanto, à categoria *Saber-fazer*. Em S5 também transparece a associação dos saberes teóricos à aplicabilidade, uma percepção constante nas declarações dos sujeitos.

Tipicamente atreladas à categoria *Saber-ser*, S1 e S5 revelam que o processo formativo desencadeou a predisposição de os sujeitos em se reverem. S1 e S2 relacionam o aparato teórico a perspectivas concernentes à categoria *Saber-ser*, considerando a relevância do estar-junto colaborativamente. S2 pontua que o aparato teórico foi abordado e administrado “com o grupo e pelo grupo”, retratando o princípio da colaboração. Além de ter sido trabalhado em parceria e coautoria, afere “com bastante tranquilidade” a percepção de carga valorativa favorável. O compartilhamento de saberes, a troca de experiências e a própria aprendizagem do formador (S8) reforçam uma das orientações sinalizadas pela pesquisa destinada à formação continuada:

Analisar, experimentar, avaliar, modificar, enfim, revisar criticamente os conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem em parceria com outrem (colegas, professores-formadores etc.), de modo a gerar um conhecimento profissional ativo e autônomo, uma vez que ensinar é aprender continuamente de forma colaborativa e participativa. (PASSARELLI, 2002, p. 205)

Categoria *Saber-fazer*

- S9. A reforma que se propôs (nos critérios de correção) é um importante passo, pois pretende fazer com que os professores conduzam seus olhares para os processos de crescimento dos alunos dentro e fora dos muros da escola, não dissociando o fazer escolar dos outros afazeres que permeiam suas vidas.
- S10. Se um dos compromissos da escola é formar cidadãos, é importantíssimo capacitar nossos alunos para reconhecer e produzir textos que atendam as demandas sociais [...] Participar do curso nos fez reconhecer que mudar é preciso.
- S11. Os encontros contribuíram para refletirmos sobre a dificuldade do ato de escrever e de que este processo não pode ser encarado apenas como um exercício escolar, mas sim como uma prática associada à realidade de todos.
- S12. As tábuas de correção, utilizadas como ferramentas de análise do texto, sugerem crescimento, tanto do professor que corrige, como do aluno que escreve.
- S13. Acredito que o material utilizado para fazer as correções será importante para analisarmos as produções de uma maneira construtiva e significativa para o professor pensar ou repensar a sua prática e assim considerar o nível de desenvolvimento da produção escrita do aluno.
- S14. As tábuas [...] me apresentam parâmetros para reflexão, permitindo um olhar mais limpo sobre a intencionalidade das produções textuais, se sobrepondo ao foco principal que era a norma escrita.
- S15. A nova mecânica de correção foi compreendida, tendo sido o ponto alto a adequação coletiva das tábuas à realidade de nossa rede.
- S16. Como foi importante entender que o ensino dos gêneros textuais irá ajudar seus alunos a melhorar na produção textual e que a devolutiva auxiliará a cada um melhorar e aprimorar seu texto final. Quanto aos conteúdos apreendidos, eles estarão dando um outro rumo a seu trabalho a partir de agora.

Em relação às percepções dos sujeitos na categoria *Saber-fazer*, quanto à aplicabilidade dos saberes e à experiência com a qual o sujeito recupera o acervo teórico e redimensiona a prática, S9, S10 e S11 vinculam-se a alusões de natureza social, uma vez que se relacionam, respectivamente, ao “crescimento dos alunos dentro e fora dos muros da escola”, à produção de “textos que atendam as demandas sociais” e ao ato de escrever “como uma prática associada à realidade de todos”.

Nesse mesmo agrupamento categórico, as percepções dos sujeitos sobre as ações formativas ponderam um viés mais reflexivo e analítico, confirmando a relevância de se pensar e fundamentar a formação “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 12), como pode ser visto nos excertos: “Os encontros contribuíram para refletirmos sobre a dificuldade do ato de escrever” (S11); “o material utilizado para fazer as correções será importante para analisarmos as produções de uma maneira construtiva e significativa para o professor pensar ou repensar a sua prática” (S12); as tábuas de correção “como ferramentas de análise do texto” (S13); as tábuas como “parâmetros para reflexão, permitindo um olhar mais limpo sobre a intencionalidade das produções textuais” (S14). Vincular o *Saber-fazer* à reflexão retoma Nóvoa (2000), considerando que o fazer reflexivo tem, simultaneamente, uma dimensão individual – autorreflexão – e uma dimensão coletiva – reflexão partilhada.

Ainda em relação a S12, o sujeito participante da pesquisa se apercebe das tábuas como ferramentas que servem para analisar o texto, considerando que elas “sugerem crescimento, tanto do professor que corrige, como do aluno que escreve”, intertextualizando com Serpa (2010, p. 109) quanto à necessidade de a avaliação “partir de referentes partilháveis e de acatar o acordado entre avaliadores e avaliados”.

Ao deliberarem reflexivamente sobre as tábuas de correção e sobre a devolutiva do professor ao estudante com as orientações para reescrita, as percepções dos sujeitos convergem ao modelo de formação proposto por Chantraine-Demilly (1992), por abrangerem a formação vinculada à resolução de problemas reais – como avaliar a produção textual dos estudantes minimizando a subjetividade inerente ao processo de correção –, contando com a colaboração dos pares em situação de trabalho. De acordo com S15, na categoria *Saber-fazer*, a “nova mecânica de correção” é enaltecida como “o ponto alto [na forma de] adequação coletiva das tábuas à realidade de nossa rede”. A presença do adjetivo “nova” para caracterizar a percepção da participante sobre a tábua é uma marca recorrente em vários outros dizeres que aferem percepções de ineditismo – “novos critérios, novas possibilidades” (S3), “novos caminhos” (S7).

A devolutiva do professor apareceu em várias manifestações, sempre relacionada ao fazer reflexivo, canalizado a cooperar para a construção do projeto de dizer consistente dos estudantes, como bem ilustra S16. Aliás, esse participante, além de também projetar para o futuro alterações à prática pedagógica (como S3 e S5), reitera nuances da categoria *Saberes* e recupera o que Passarelli (2002) adverte sobre trabalhar a prática. Não se trata da simples aplicação de um conjunto de saberes. A associação entre saber e fazer – teoria e prática – é viável de ser pensada quando se propicia aos sujeitos pensar sobre sua ação, com base em como conteúdos e formas dos saberes em que se apoiam para fundamentar a ação ganham consistência e reverberam nas práticas.

De um modo geral, as percepções alocadas na categoria *Saber-fazer* reforçam o que Alves e Cabral (2015, p. 660) recomendam sobre os necessários “modos de trabalho mais interativos e colaborativos”, em que “seja possível conjugar a liberdade, a autonomia e a responsabilidade profissional”, assumindo “dimensões éticas e axiológicas que não podem ficar ao livre arbítrio individual”.

Categoria *Saber-ser*

- S17. O curso nos permitiu repensar nossa prática pedagógica e construir em equipe propostas didáticas que tem como objetivo tornar o aluno um escritor mais habilitado, sabendo não só escrever o texto escolar sem erros ortográficos, mas também tendo consciência do que pretende dizer.
- S18. Também proporcionou trocas pedagógicas com o grupo a fim de que pudéssemos repensar e replanejar a prática pedagógica visando sempre alcançar qualidade na aprendizagem dos alunos.
- S19. Sinto-me feliz pelas trocas e debates intensos, me fizeram reavaliar minha prática e buscar melhorá-la. Creio que agora não sou apenas [nome do participante], mas carrego cada um comigo na caminhada de professor.
- S20. Sinto-me feliz e agradecida por ter participado do curso de produção textual. Superou minhas expectativas. O professor precisa de um espaço de troca, e foi dessa forma que eu percebi os encontros.
- S21. Considero muito adequado tudo que nos foi oferecido e a abertura que tivemos de opinar e rejeitar o que não tinha a cara da rede.
- S22. Outro ponto importante foi poder rever as tábuas de correção dos gêneros e tipos textuais, tendo uma total abertura, liberdade e diálogo (interação) principalmente por parte da mediadora.
- S23. Outro ponto positivo foi ela [mediadora] estar aberta a ouvir as angústias e sugestões dos professores com relação ao atual esquema da secretaria para proposta, escrita e correção (critérios) de Produção Textual.
- S24. A proposta de avaliação como forma de aprendizagem é possível! Eu acredito neste trabalho, onde o aluno é protagonista de sua aprendizagem e o professor torna-se apenas mediador deste processo. As tábuas de correção serão facilitadoras da aprendizagem. A partir delas poderemos otimizar o trabalho e o conhecimento, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais efetiva e eficiente!
- S25. Pensar a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva processual traz à baila saberes significativos para a construção contínua do conhecimento.

A parceria e a troca, recuperando Barbier (2013) e Nóvoa (1992), imprimem diferencial substantivo às percepções, uma vez que os sujeitos associam seu compromisso com a prática pedagógica voltada ao ensino e à avaliação da produção textual pelo compartilhamento de saberes, pela troca de experiências, como se verifica em todos os dizeres referentes à categoria *Saber-ser*. Manifestações alusivas à abertura com que foram aceitas as intervenções dos professores e à atuação da mediadora, como S21, S22 e S23, reiteram a proposta do modelo interativo-reflexivo de formação de professores que se processa numa relação em que formadores e formandos são colaboradores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992) e acrescentam a relevância do exercício da escuta ativa nos processos formativos em serviço, até mesmo no que diz respeito às “angústias” dos participantes.

Manifestações reflexivas, reiterando a perspectiva de reflexão como uma prática que instaura a possibilidade de reconstruir posicionamentos e condutas, estão na predisposição com que os sujeitos se revelam para repensar, replanejar e reavaliar a prática pedagógica, em especial como consta em S17, S18 e S19. Reafirmando a vocação do ensino como uma prática reflexiva, tem-se, assim, o *Saber-ser* a serviço dos *Saberes*.

Representando outras ocorrências de crivo mais propriamente valorativo presentes no elenco de respostas, o emprego dos adjetivos “feliz” (S19 e S20) e “agradecida” (S20) alude ao espírito que parece ter predominado nos sujeitos participantes. Essa carga de afetividade é reforçada positivamente pelo enunciado “Superou minhas expectativas”, que demarca, também como em outras percepções, que a formação surpreendeu.

O princípio da colaboração também se manifesta em relação às tábuas de correção (S22) que, quando submetidas à apreciação dos professores, sofreram ajustes por meio de “trocas e debates intensos” (S19), em favor da construção do projeto de dizer dos alunos e da minimização da subjetividade com que se costuma corrigir, tendo por pauta alterações “com a cara da rede” (S21).

S23, S24 e S25 enfatizam a pertinência do trabalho de (re)construção conjunta das tábuas de correção, corroborando com a relevante valorização da abordagem criterial articulada à abordagem baseada nas experiências e práticas dos sujeitos (FERNANDES, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi trabalhado na formação e considerando o objetivo do estudo de averiguar as percepções dos sujeitos participantes sobre a qualidade da proposta desenvolvida na formação em serviço destinada ao ensino e à avaliação da produção textual, a perspectiva empírica que sistematiza as percepções em categorias atinentes às três dimensões da prática pedagógica se mostra conveniente.

A análise dos dados recolhidos a partir do instrumento aplicado aos participantes ao final da formação em contexto revela que as percepções dos sujeitos, de um modo mais global, sinalizam que as ações formativas realizadas em consonância com os princípios da colaboração, sobretudo pela reflexão sobre a própria prática mediada pelo formador em escuta ativa, permitem alegar o curso como contribuição para consolidar a práxis – lugar de produção do saber para além da apropriação do plano conceitual –, reafirmando, com Day (1999, p. 102), que a mediação no processo formativo propicia aos professores “examinar as suas percepções”, “comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam)”. Ratificam também o que as experiências de Black *et al.* (2018, p. 175) patentearam sobre a necessidade de reavaliação do objetivo central do ensino, quanto à ampliação da aprendizagem dos alunos, por demandar “disposição para repensar o planejamento das aulas, em conjunto com uma prontidão para mudar os papéis que tanto os professores quanto os alunos desempenham no processo de aprendizagem”.

Os resultados também convergem para espelhar o papel da teoria sustentando a reflexão sobre a prática. Constituindo-se em possibilidade formativa para preparar formadores que formam professores, os ajustes realizados conjuntamente aos critérios das tábuas de correção, além de conferirem o estatuto da coautoria pela parceria, pelo compartilhamento de saberes, pela troca de experiências, destacam a relevância de efetuar devolutivas consistentes e consolidam o olhar dos multiplicadores para a vocação do ensino e da avaliação da produção textual como prática reflexiva. “Ver com outros olhos – os olhos do outro – se configura como uma fonte eficaz para acessar e burilar os saberes conceituais sobre avaliação e associá-los com a prática” (PASSARELLI, 2018, p. 260).

Por fim, as percepções de carga valorativa favorável atestam que a pedra de toque da formação se consolida na parceria e na troca, legitima o trabalho colaborativo e enseja a transformação da prática pelo pressuposto teórico-metodológico da avaliação para a aprendizagem como processo formativo, desenvolvido a partir do modelo interativo-reflexivo, evidenciando que a qualidade do objeto da avaliação – o texto do estudante – pode ser auferida pela compatibilização das abordagens criteriosas e das perspectivas alicerçadas nas experiências e nos saberes práticos dos sujeitos-professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 23, p. 630-662, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3690/3113>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- AZEVEDO, F. *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BARBIER, J. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília: Liber, 2013.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLACK, P. et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. *Cadernos Cenpec-Nova série*, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.
- DAY, C. A relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 102-114.
- FABRE-COLS, C.; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture/écriture/réécriture. *Études de linguistique appliquée*, Paris, v. 101, p. 46-59, 1996.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538144002>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.). *Cognitive process in writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. (org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, v. 1, p. 20-31, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9513/1/ARTIGO_ConceitosConcep%C3%A7%C3%A3oPercep%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9-33.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000.

PASSARELLI, L. G. *Teoria e prática na educação linguística continuada*. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, L. G. A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 245-262, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019. p. 75-86.

PASSOS, L.; ANDRÉ, M. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 9-23.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671/3111>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SANTOS GUERRA, M. A. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

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

SERPA, M. D. *Compreender a avaliação: fundamentos e práticas educativas*. Lisboa: Colibri, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THERRIEN, J. Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (ed.). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: PUF, 1998. p. 231-259.

VARGAS, A. C.; PEREZ, T.; DIAZ, P. Avaliação de projetos e desenvolvimento do pensar avaliativo: relato de um percurso. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 138-168, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5821>. Acesso em: 12 jun. 2019.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

Recebido em: 24 JANEIRO 2019

Aprovado para publicação em: 07 FEVEREIRO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.6487>

APRENDIZADO, EXPECTATIVAS DOCENTES E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO¹

FLAVIA PEREIRA XAVIER^I

VALÉRIA CRISTINA DE OLIVEIRA^{II}

RESUMO

Este artigo analisa as inter-relações entre o desempenho escolar e fatores que caracterizam os processos e ambiente da sala de aula, se concentrando nos efeitos diretos e indiretos das atitudes docentes (relação professor-aluno percebida e expectativas docentes) sobre proficiência em Matemática de estudantes do ensino fundamental. A análise empírica contou com a estimação de um modelo estatístico de equações estruturais ajustado a partir de dados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (Geres) realizado nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande e Salvador, entre 2005 e 2008. Os resultados indicaram que: as expectativas docentes possuem efeitos diretos sobre o desempenho do aluno; fatores de composição das turmas afetam a formação das expectativas; e a relação professor-aluno afeta diretamente os ganhos de aprendizado, sendo influenciada pelo sexo, situação de atraso escolar do aluno e clima disciplinar da turma.

PALAVRAS-CHAVE ATITUDE DO PROFESSOR • RENDIMENTO ESCOLAR • RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO • EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS.

¹ Esta pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8609-2756>; flaviapx@ufmg.br

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2158-3191>; valcrisoli@ufmg.br

APRENDIZAJE, EXPECTATIVAS DOCENTES Y RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

RESUMEN

Este artículo analiza las interrelaciones entre el rendimiento escolar y los factores que caracterizan a los procesos y al ambiente del aula, centrándose en los efectos directos e indirectos de las actitudes docentes (relación profesor-alumno percibida y expectativas docentes) sobre la proficiencia en Matemáticas de estudiantes de la enseñanza fundamental. El análisis empírico contó con la estimación de un modelo estadístico de ecuaciones estructurales ajustado a partir de datos del Estudio Longitudinal de Generación Escolar (Geres) realizado en las ciudades de Río de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande y Salvador, entre los años 2005 y 2008. Los resultados indicaron que: las expectativas docentes tienen efectos directos en el rendimiento del alumno; los factores de composición de los grupos afectan a la formación de expectativas; y que la relación profesor-alumno afecta directamente a los beneficios del aprendizaje, siendo influenciada por el género, el atraso escolar del estudiante y el ambiente disciplinario de la clase.

PALABRAS CLAVE ACTITUD DEL PROFESOR • RENDIMIENTO ESCOLAR • RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO • EXPECTATIVAS EDUCACIONALES.

LEARNING, TEACHER EXPECTATIONS AND TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

ABSTRACT

This article analyzes the relationships between student performance and factors that characterize classroom processes and environment by focusing on the direct and indirect effects of teachers' attitudes (perceived teacher-student relationship and teacher expectations) on primary students' proficiency in mathematics. The empirical analysis involved the estimation of an adjusted structural equations model using data from the Estudo Longitudinal da Geração Escolar [Longitudinal Study of School Generation] (Geres) conducted in the cities of Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande and Salvador from 2005 to 2008. Results indicated that i) teacher expectations have a direct effect on student performance; ii) factors related to the composition of classes affect expectations; iii) and the teacher-student relationship directly affects learning gains and is influenced by sex, age/grade lag and disciplinary climate.

KEYWORDS TEACHER ATTITUDES • STUDENT PERFORMANCE • TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP • EDUCATIONAL EXPECTATIONS.

INTRODUÇÃO

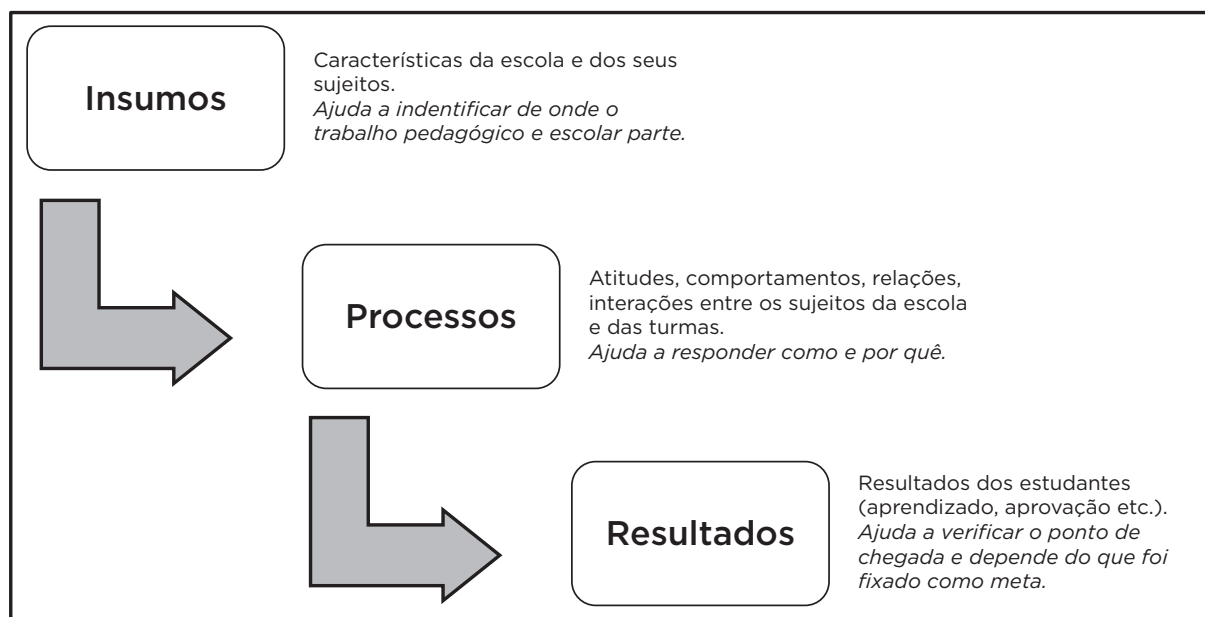
Do ponto de vista sociológico, a escola é um agente de socialização dos indivíduos e engloba aprendizagens implícitas e explícitas abrangidas tanto em situações mais claramente pedagógicas quanto naquelas mais relacionais. A socialização é um processo que depende também tanto da aceitação e da apropriação dos estudantes, quanto dos sentidos que atribuem à escola e ao saber (DANIC, 2011). Por essa razão, é importante, além de considerar a origem social das famílias, analisar o contexto e as interações que são estabelecidas em cada situação de aprendizagem. Assim, os processos internos aos estabelecimentos de ensino são o cerne da experiência escolar.

Podemos definir processos como fatores que descrevem o contexto e a configuração da escola, tais como o clima ou cultura escolar e aqueles relativos à organização do trabalho na escola, da instrução, das regras e das interações entre os sujeitos, suas expectativas, valores e atitudes. Há uma variedade na classificação do que vem a ser insumos, processos e resultados, porque ela depende dos objetivos do sistema de monitoramento ou do interesse do pesquisador. Mas, em geral, os insumos são variáveis exógenas à escola e os processos, endógenas (WILLMS, 1992).

O modelo insumo-resultados (*input-output*) aplicado à avaliação educacional analisa se elementos como os recursos das escolas, a qualificação dos professores e as características dos alunos,² tomados como *inputs*, afetam os resultados alcançados por esses alunos, considerados *outputs*. Nesse modelo não é possível abrir a “caixa-preta” da escola, pois ele não mostra os processos internos aos estabelecimentos de ensino que são capazes de dirimir ou reproduzir as desigualdades iniciais entre os alunos. Por isso, muitos autores defendem a inserção de variáveis de processos escolares no modelo de avaliação. Reynolds e Teddlie (2008) revisaram diversos trabalhos que destacam variáveis de processo que caracterizam escolas eficazes, tais como gestão da classe e do tempo de ensino, dever de casa, altas expectativas quanto ao rendimento dos alunos, monitoramento do progresso dos estudantes, etc.

Teoricamente, um esquema geral para avaliar a eficácia escolar e/ou docente se apoia no modelo apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 - Esquema teórico do modelo insumo-processo-resultado



Fonte: Elaboração própria.

Cabe mencionar que valores, atitudes e comportamentos podem constituir fatores de processo em um modelo e, sem que isso represente uma contradição, ser tomados como resultados em outro desenho. Além disso, há muitas possibilidades de coleta e tratamento das informações, que, a depender da estratégia, podem variar em termos do sentido que é dado pelos atores. Por exemplo, as expectativas docentes podem ser captadas a partir das declarações dos alunos ou do professor. Espera-se que ambas as medidas estejam correlacionadas, entretanto, não é isso que ocorre necessariamente.

Nesse trabalho, serão considerados insumos os fatores exógenos à escola ou fora do controle pedagógico, como, por exemplo, as características pessoais e socioeconômicas dos alunos, da turma ou da escola. A medida de resultado será o aprendizado em Matemática e os fatores de processos consistem nas atitudes docentes.

Para os nossos fins, tratamos o aprendizado como um dos resultados a serem investigados. Ele é um desfecho escolar central para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, assim como a reprovação, pois ainda são entraves à garantia da qualidade educacional (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A partir de uma abordagem empírica quantitativa, buscamos entender as inter-relações entre estes desfechos e outros fatores que caracterizam os processos e ambiente da sala de aula, nos concentrando nos efeitos diretos e indiretos das atitudes docentes (relação professor-aluno percebida e expectativas docentes) sobre o desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental.

A análise empírica contou com o ajuste de um modelo estatístico de equações estruturais que se mostrou o mais adequado pela estimação simultânea de

distintos modelos de regressão, sem perder de vista os termos aleatórios associados a cada um deles. A fonte escolhida para a análise destas relações foi um recorte do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (Geres) realizado nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande e Salvador, entre 2005 e 2008.

Na próxima seção são apresentados os elementos conceituais e teóricos que sustentam esta proposta, estabelecendo, portanto, as principais conexões entre a literatura que discute eficácia escolar e aquela que analisa as expectativas docentes e seus correlatos.

ALGUMAS NOTAS SOBRE EFICÁCIA E EXPECTATIVAS DOCENTES

Faz parte do senso comum a noção de que um bom professor pode atuar de tal maneira em relação a seus alunos que estes adquiram uma motivação especial para frequentar a escola e estudar. Embora o contexto socioeconômico seja um fator estrutural que constrange o raio de ação da escola (RAVITCH, 2013), temos a intuição de que o papel desempenhado pelo professor faz a diferença em termos de socialização, valores escolares, aspirações educacionais e ocupacionais dos seus alunos. Mas as evidências científicas confirmam tal fato? Quem é o bom professor? A sua capacidade de influenciar os destinos escolares é limitada por quais condições?

Conforme Morales (1995) e Bressoux (2003), a preocupação com a qualidade do professor não é nova, sendo datada do início do século XX e mantida ao longo das décadas seguintes. Para Morales (1995), a investigação em eficácia docente se dividiu em duas vertentes principais: a primeira centrava-se nas características dos professores (por exemplo, formação e experiência); e a segunda voltava-se para o estilo pedagógico, comportamentos e práticas docentes. A eficácia do professor pode estar baseada nas suas qualificações, nas suas práticas educativas, nos efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ou mesmo na combinação de todos esses elementos (STRONGE; WARD; GRANT, 2011).

Felouzis (2000) afirma que a eficácia consiste nos resultados da ação pedagógica sobre os alunos e suas aquisições. Muitos estudos, segundo o autor, foram conduzidos na década de 1960, sendo que alguns deles se inspiraram na teoria do “*teaching*”, que buscava investigar os efeitos dos comportamentos dos professores sobre os alunos, em termos das características pessoais e métodos que o professor utiliza, das interações sociais nas salas de aula e escolas e da situação de ensino tomada como a série e a disciplina ministrada. Além destes estudos, outro largamente citado é o de Rosenthal e Jacobson (1968), cujos resultados mostraram que os professores se envolviam mais com alunos para os quais eles tinham expectativas mais elevadas e, assim, levavam ao desempenho mais alto destes estudantes.

O debate sobre a eficácia dos professores, ou seja, sua capacidade em produzir resultados em termos de aprendizagem dos alunos ainda se mantém presente nos estudos educacionais (HANUSHEK; RIVKIN, 2010). A ideia básica é considerar que os professores são um fator intraescolar, dentre outros, que influenciam o aprendizado dos alunos. Assim, parte da variação do crescimento do desempenho escolar seria explicada também pela variação entre as características dos professores (GOLDHABER; BREWER, 1997; SANDERS; WRIGHT; HORN, 1997; DARLING-HAMMOND, 1999; NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004; LADD, 2008).

Bressoux (2003) mostra, a partir da revisão de outras pesquisas, alguns pontos de convergência sobre o efeito dos professores: conteúdos ensinados e tempo gasto; *feedback*, elogios e críticas coerentes, pontuais e de qualidade; correções dos erros; atividades estruturadas; ensino dirigido, clareza da exposição, muitas perguntas para os alunos; dentre outros. O autor destaca que a utilização de um método que se adapte em função do contexto da sala de aula e a combinação de fatores é mais importante do que cada um deles considerados isoladamente.

No Brasil, alguns estudos foram conduzidos tomando medidas variadas de eficácia ou qualidade do professor. Soares (2003) analisa o empenho e a dedicação do professor a partir do seu número de faltas, da recomendação de realização de deveres de casa, da demonstração de interesse e disponibilidade, do seu grau de exigência com relação a trabalhos e da atenção que dedica às aulas. As faltas do professor de uma turma produzem impacto negativo sobre a proficiência do aluno, afetando também sua motivação. Por outro lado, quanto maiores forem a dedicação e a disponibilidade do professor, mais elevada é a proficiência do aluno. Professores mais exigentes e que passam deveres produzem, também, maior rendimento por parte dos alunos.

O estudo de Guimarães (2013) trata do efeito do conhecimento do conteúdo pelos professores na aquisição matemática de estudantes da quarta série no Brasil. A autora utiliza dados longitudinais de seis estados brasileiros que participaram do programa Fundescola em 1999. As análises sugerem que os professores com conhecimento maior possuem impacto mais elevado sobre os resultados dos testes de seus alunos. Os resultados sugerem que a alocação de recursos para a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores, por meio do desenvolvimento profissional orientado e requisitos de certificação mais rigorosos, pode ser um aspecto importante para aumentar o desempenho do aluno.

Com base nos dados do sistema de avaliação do estado de Minas Gerais, Soares *et al.* (2010) buscaram verificar a expectativa do professor quanto ao desempenho de sua turma e a “sintonia” da expectativa. A medida de sintonia consiste na diferença entre a porcentagem de acerto esperado pelo professor e a porcentagem

de acerto observado nos testes de Matemática e Português. Os resultados sugerem que, após serem controlados os níveis de “sintonia” do professor e as proficiências dos alunos, a explicação da “expectativa” se baseia em atitudes do professor diante de algumas condições escolares e, principalmente, em características socioeconômicas de seus alunos. Assim, há uma tendência dos professores a associarem piores resultados a turmas com maior percentual de pretos, de alunos do sexo masculino e de alunos de baixa condição socioeconômica, independentemente dos reais níveis de habilidades cognitivas dos alunos.

Osti e Martinelli (2014) conduziram uma pesquisa com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da região metropolitana de Campinas. Foram separados dois grupos de 60 alunos, um com resultado “satisfatório” e o outro com resultado “insatisfatório”, sendo os conceitos (plenamente, muito e não satisfatório) atribuídos pelo professor ao aluno. Os autores verificaram que os alunos com desempenho satisfatório notam que seus professores os elogiam mais, são mais preocupados e se importam com o que fazem. Já grupos de alunos de baixo desempenho declaram perceber que seus professores não lhes dão atenção e sempre recebem críticas. O estudo nos leva a refletir sobre as práticas dos professores e como elas podem influenciar as ações dos alunos.

Muitas dessas pesquisas apontam as expectativas docentes como um fator preditivo importante do desempenho acadêmico e reforçam a ideia de profecia autorrealizadora exposta por Rosenthal e Jacobson (1968) por meio do experimento realizado no final da década de 1960. Eles testaram se os professores apresentavam baixas expectativas em relação a certos alunos porque estes possuíam baixo desempenho acadêmico, ou se os alunos possuíam baixo desempenho justamente porque seus professores esperavam pouco deles. Para isso, os pesquisadores aplicaram um teste para avaliar a capacidade verbal e o raciocínio dos alunos de uma escola primária na Califórnia. Em seguida, escolheram, aleatoriamente, 20% dos alunos e informaram às professoras que elas poderiam esperar um grande progresso acadêmico desse grupo (grupo de experimento). Ao final do ano letivo, todos os alunos da escola fizeram novamente o teste e o grupo de experimento obteve os melhores resultados. Os autores concluíram que os professores, quando possuem expectativas mais elevadas em relação aos alunos, tendem a se envolver mais com o aprendizado dos mesmos. Dessa maneira, o comportamento diante de uma profecia a torna mais provável de se realizar.

Em síntese, os professores formam expectativas sobre seus alunos que podem estar baseadas em características prévias dos mesmos (BRITTO; LOMONACO, 1983; CROIZET, 2011; BRESSOUX; PANSU, 2016) e, igualmente, adotam comportamentos diferenciados quanto à exigência e atenção dispensada aos alunos (CROIZET, 2011), que, por sua vez, percebem esta diferenciação, apresentando níveis também

diferentes de autoimagem, motivação, comportamento e desempenho (DEMANET; VAN HOUTTE, 2012a; BRESSOUX; PANSU, 2016).

As medidas envolvidas na análise da profecia autorrealizadora são complexas, porque pressupõem bons instrumentos de coleta de informações entre alunos e professores. Adicionalmente, envolvem medidas da composição e clima da turma e da cultura escolar (BRESSOUX; PANSU, 2016; DEMANET; VAN HOUTTE, 2012b). A análise depende, sobretudo, das investigações das interações em sala de aula, assim como afirma Felouzis (2000), pois os resultados dos alunos não são uma questão apenas de origem social, mas também da relação entre professores e seus alunos.

Todas essas pesquisas apontam que o professor desempenha papel central no desenvolvimento escolar dos alunos e, certamente, as crenças partilhadas pelo corpo docente, resultado da sua formação e do processo de constituição de sua identidade profissional, interferem na qualidade do ensino. O professor possui alto poder discricionário, pois é ele quem faz a intermediação entre as políticas educacionais, o currículo e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Nesse sentido, testaremos as seguintes hipóteses: as expectativas docentes são diretamente influenciadas pelo contexto das turmas, em termos socioeconômicos e de sua composição; a percepção dos estudantes da relação professor-aluno funciona como mediadora entre as expectativas e o desempenho acadêmico, sendo esperado que a medida mais elevada de percepção tende a potencializar o efeito das expectativas sobre o desempenho; e, por fim, o desempenho acadêmico do aluno é influenciado pelas atitudes docentes, mensuradas a partir das expectativas dos professores e da percepção do estudante acerca da relação professor-aluno. Consideramos aqui que o resultado escolar está diretamente relacionado às medidas de atitudes. Essas três hipóteses dialogam diretamente com os trabalhos que investigam os mecanismos da profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; BRITTO; LOMONACO, 1983; SOARES *et al.*, 2010; BRESSOUX; PANSU, 2016).

O estudo dos efeitos associados às atitudes docentes pode se desenhar a partir de diversas estratégias metodológicas. No presente trabalho, para a validação dessas hipóteses, utilizou-se a análise de dados quantitativos, haja vista nosso interesse em obter uma medida de associação entre atitudes e avaliação de desempenho, com controle estatístico de outros fatores contextuais e individuais. Porém, julgamos pertinente mencionar que os resultados sinalizam em direção a outras faces do fenômeno, que podem ser investigadas em seus detalhes em propostas que envolvam a coleta e análise de informações qualitativas. Neste exercício, portanto, propomos um desenho analítico que será apresentado nas seções seguintes que discutem dados e metodologia.

FONTE DE DADOS

Com vistas a verificar as hipóteses, utilizamos dados da Pesquisa Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005) que constitui uma base longitudinal com dados cognitivos e contextuais dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como dos seus professores, diretores e das suas escolas (BROOKE; BONAMINO, 2011).

Na época da primeira onda da pesquisa, os alunos da 1ª série (atual 2º ano) do ensino fundamental foram testados em Matemática e Leitura, o que se repetiu em quatro ondas ao longo dos seus primeiros quatro anos de escolarização. A primeira onda ocorreu em março de 2005 e a segunda em novembro do mesmo ano. As demais foram realizadas em 2006, 2007 e 2008,³ sempre no mês de novembro.

Em razão do seu desenho longitudinal de painel, a pesquisa Geres, ao contrário das pesquisas em larga-escala internacionais e brasileiras, tais como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa⁴), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e muitas das avaliações estaduais, fornece uma medida de desempenho prévio dos alunos, além de uma correspondência entre a medida de aprendizado e as medidas de contexto.

Em todo o período foram cadastrados mais de 21 mil alunos e mais de 300 escolas nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande e Salvador. A amostra, em cada município, buscou garantir um espalhamento das escolas por rede administrativa (estadual, municipal e particular). Um estrato especial foi criado para representar as escolas de alto prestígio, estabelecimentos federais e um estadual do Rio de Janeiro. A amostra também reflete escolas pequenas (com até três turmas) e grandes, de baixo e alto indicador de nível socioeconômico em cada uma das cidades. Ocorreram perdas, principalmente pela transferência de alunos entre escolas e redes e pela retirada de Salvador um ano antes do término da pesquisa. Ao final de 2008, o número de crianças acompanhadas em todas as ondas foi de 10.836 (BROOKE; BONAMINO, 2011).

Para os objetivos deste estudo, selecionamos apenas as informações das ondas 4 e 5 para as escolas municipais e estaduais. Por essa razão, Salvador não será incluído na análise, tendo em vista sua não participação na última onda. Além disso, da onda 4, tomamos a proficiência dos alunos como medida do desempenho prévio

3 Os detalhes sobre o desenho da pesquisa e a seleção das escolas, bem como dos instrumentos, estão descritos em Brooke e Bonamino (2011) e em Franco, Brooke e Alves (2008).

4 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, sigla em inglês) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

e, da onda 5, destacamos a proficiência corrente e mais um conjunto de variáveis para descrever alunos, turmas, professores e escolas. Portanto, a base de dados corresponde aos alunos que responderam ao questionário na onda 5, em 2008, e que tiveram alguma informação de proficiência no ano anterior (onda 4). Esses alunos estão agrupados em turmas para as quais seus professores responderam a um conjunto de questões, dentre as quais nos interessa destacar as expectativas docentes.

Não seria possível trabalhar com uma modelagem com as cinco ondas, porque as perguntas sobre atitudes, valores e comportamento, de alunos e professores, foram feitas apenas nos questionários de 2008. Portanto, não seria razoável supor que ganhos de aprendizado dos alunos, ou qualquer outra medida de interesse captada ao longo das cinco ondas anteriores, pudessem ser resultados das atitudes docentes captadas somente em 2008.

Escolhemos a competência em Matemática à luz do estudo de Mortimore *et al.* (2008) que sugere que os efeitos das escolas eram maiores para explicar as atitudes dos alunos em relação à Matemática do que em Leitura, porque esta última está mais sujeita à influência das famílias.

Ressaltamos a importância do Geres porque, além de fornecer uma medida de proficiência prévia, é a única pesquisa no país que possui uma diversidade de fatores de atitudes e comportamentos para caracterizar professores e alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. O Pisa tem questões semelhantes, mas a sua amostra é composta por alunos de 15 anos, que não são objeto deste trabalho.

VARIÁVEIS

Para investigar o efeito das expectativas docentes sobre o aprendizado, selecionamos variáveis que poderiam, junto a essa dimensão principal, auxiliar na explicação da proficiência. A partir delas construímos um conjunto de fatores com base nos questionários do Geres aplicados aos alunos e professores em 2008 (onda 5). Eles foram estimados a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI), modelo de Samejima (1968), para respostas graduadas com o uso do *software* IRTPRO 3. A seleção dos itens em cada construto se baseou na literatura revisada e na análise empírica das informações do Geres, sendo inspirada nas escalas do Pisa. A escala original dos fatores, em desvios-padrão, foi transformada em uma escala de 0 a 10 pontos.

A estimação de fatores pela TRI segue diversas etapas. A primeira delas consiste em verificar se a suposição de unidimensionalidade é satisfeita, ou seja, se apenas um traço latente é medido por um dado conjunto de itens (HAMBLETON *et al.*, 1991). Para isso, calculamos as correlações policóricas entre os itens de cada construto e apresentamos os seus autovalores (KAISER, 1960). A correlação policórica

é aplicada a variáveis ordinais (do tipo escala Likert), que é o caso dos itens que compõem os fatores que calculamos nesta pesquisa.

Na matriz são reportados os coeficientes de correlação que indicam o sentido e o grau de associação entre as variáveis. Valores positivos apontam que dois itens variam na mesma direção (ou seja, tendem a apresentar crescimento ou redução simultâneos), e valores negativos, em direção oposta (à medida que um sofre elevação, o outro é reduzido). Adicionalmente, valores mais próximos de 1 significam uma correlação mais forte e os mais próximos de 0, correlação de moderada a fraca.

O tipo mais popular de correlação é a linear de Pearson, entretanto, para variáveis ordinais, a correlação policórica é a mais adequada, uma vez que fornece estimativas mais próximas aos valores verdadeiros (HOLGADO-TELLO *et al.*, 2010). A matriz de correlação policórica é especialmente importante para a TRI porque, quando exhibe correlações positivas, fornece uma evidência de que os itens irão convergir para um único fator (unidimensionalidade). Outra evidência da unidimensionalidade é fornecida pelos autovalores, que sintetizam a matriz de correlação e indicam o total da variância devido a cada fator. O critério de Kaiser sugere utilizar os fatores com autovalores iguais ou superiores a uma unidade (KAISER, 1960). Se o primeiro autovalor é responsável por grande parte da variabilidade, considera-se a suposição da unidimensionalidade válida, o que justifica a síntese das variáveis em um único construto latente.

No apêndice A são apresentados, além do detalhamento dos itens que compõem cada fator, a matriz de correlação policórica e os autovalores. Para cada um dos fatores, observa-se que os itens estão positivamente correlacionados e que o primeiro autovalor é maior que 1 e corresponde a mais de duas vezes o segundo. Dessa maneira, concluímos que há um único traço latente em cada um dos fatores a serem estimados.

Satisfeita a suposição da unidimensionalidade, a estimação da TRI prossegue e, em sequência, podemos testar o segundo pressuposto da TRI, que é a relação entre o traço latente (fator) e os itens. Esse pressuposto pode ser verificado pela curva característica dos itens (CCI). A CCI, portanto, informa as diferentes probabilidades de um indivíduo escolher uma categoria particular de resposta dado o seu escore na dimensão latente do construto. No Apêndice A também apresentamos gráficos com as CCIs de cada fator e as curvas de informação dos itens (CII) (Figuras A1, A2 e A3). As CII indicam a contribuição de cada item ao construto a ser estimado, isto é, em qual intervalo da escala do construto latente um item específico fornece a maior quantidade de informação na estimação dessa escala.

Observando a CII (linha pontilhada) de cada um dos nossos três fatores, verifica-se que todos os itens utilizados na estimação do traço latente trazem informação

para a escala do construto. Especificamente, para o fator “expectativas do professor”, o ideal seria contar com itens que contribuíssem com informação nos níveis mais altos da escala (Figura A2). Contudo, não há perguntas no questionário do Geres que nos ajudem nessa direção.

Ao mesmo tempo, as CCIs indicam a existência de uma gradação entre as categorias dos itens que compõem os fatores. Cada categoria possui probabilidades distintas de resposta, considerando os diferentes escores na dimensão latente do construto. Entretanto, há sobreposição de categorias (ou das curvas), indicando que o item poderia ser recategorizado, reunindo duas ou mais categorias em uma. Isso quer dizer que, se um novo questionário fosse aplicado, as opções de resposta deveriam ser reavaliadas.

No Apêndice B encontram-se as estatísticas descritivas dos fatores e de outras variáveis utilizadas na análise objeto deste artigo. Os fatores são os seguintes:

- relação professor-aluno (RelProfAlun): compreende apenas dois itens ordinais (com três categorias) do questionário do aluno e pergunta se o professor incentiva e demonstra interesse no aprendizado dos alunos da turma (ver Apêndice A). A média desse indicador é bastante elevada, igual a 9 pontos (ver Apêndice B). Entretanto, os testes que realizamos mostraram que as variações existentes são importantes para explicar um conjunto de variáveis, tais como pertencimento, motivação e desempenho acadêmico. A ausência dessa medida poderia superestimar o efeito das expectativas docentes nos modelos;
- expectativas do professor (Expect): reúnem três itens ordinais (com cinco categorias) do questionário aplicado ao professor da turma (ver Apêndice A). O construto traduz a ideia de expectativas naturais baseadas em características sociais dos alunos, do desempenho e, ao mesmo tempo, do engajamento dos professores no aprendizado dos alunos. 50% dos professores pontuaram até 5,2 na escala (ver Apêndice B);
- clima disciplinar (ClimaDisc): reúne três itens ordinais (com seis categorias) do questionário aplicado ao professor da turma, que se referem a interrupções das aulas por bagunça, atraso ou barulho (ver Apêndice A). Escores mais baixos do fator indicam mais dificuldade de se estabelecer um ambiente organizado e propício ao aprendizado. A nossa suposição é de que o fator interfere nas interações estabelecidas em sala de aula. 50% das turmas pontuaram até 5,9 na escala do fator (ver Apêndice B);
- o fator de nível socioeconômico (NSE) foi calculado pela equipe do Geres, sendo composto pelos itens de posse de bens e escolaridade dos pais, e sua estimação está descrita com detalhes em Brooke e Bonamino (2011). A média do NSE é igual a 5,24 pontos (ver Apêndice B).

Criamos também uma nova variável chamada atraso escolar (Atraso) a partir das informações de idade e série que o aluno cursava. Foram considerados atrasados os alunos com 12 anos ou mais que estavam no 5º ano (onda 5). Como variáveis demográficas utilizamos a informação de sexo (Feminino) e cor dos estudantes (Branco). Nesta última, comparamos os autodeclarados brancos com os demais grupos.

Por fim, criamos algumas variáveis contextuais a partir da síntese de variáveis captadas no nível dos alunos, são elas: a média por turma do desempenho prévio dos alunos captado na onda 4 (Mat4_turma); a proporção de alunos com atraso escolar por turma (Atraso_turma); e a média do nível socioeconômico por turma (NSE_turma).

Para os fins da estimação do modelo de equações estruturais, todas as variáveis foram padronizadas (média = 0 e desvio-padrão = 1). Esse procedimento permite a comparação dos efeitos entre as variáveis, independentemente de seu nível de mensuração. Assim, poderemos dizer a contribuição relativa de cada uma delas no modelo.

MODELOS

Conforme mencionado anteriormente, foi utilizado um tipo de modelagem de equações estruturais (SEM, sigla em inglês). A SEM engloba um conjunto de modelos estatísticos, desde a análise fatorial confirmatória, a regressão linear até modelos de mediação para equações simultâneas (HAIR *et al.*, 2009). Especificamente implementou-se, via Stata/SE 14.2, a modelagem de equações estruturais generalizadas (GSEM, sigla em inglês), que é apropriada para dados com estrutura multinível ou hierárquica. No caso da presente pesquisa, estamos trabalhando com alunos (nível 1) agrupados em turmas (nível 2).

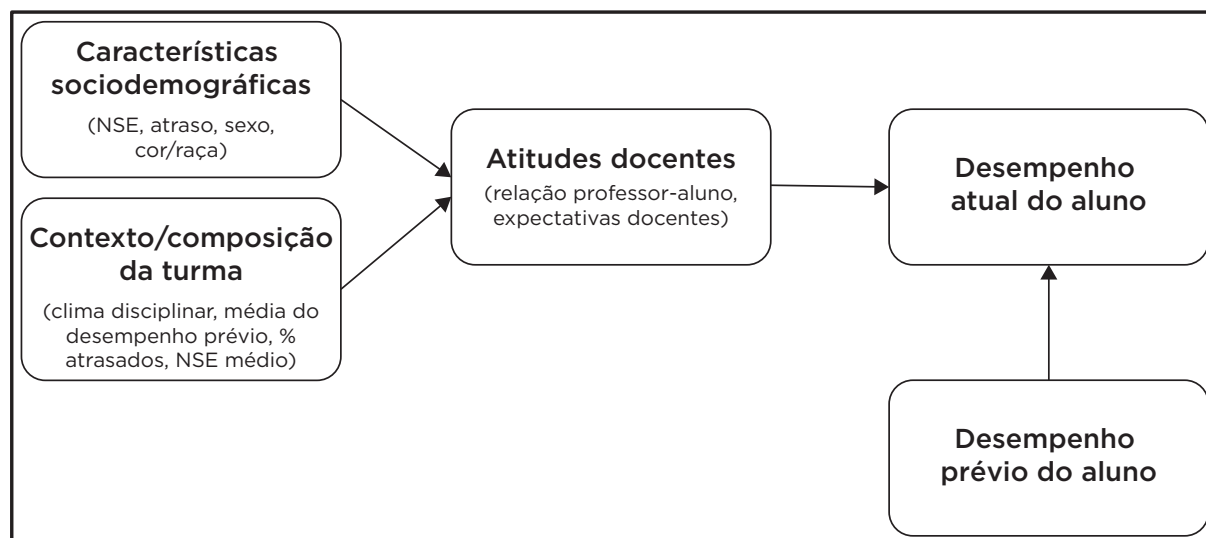
Os modelos de equações estruturais acomodam múltiplas variáveis dependentes e independentes. É possível também que uma variável seja dependente numa equação e independente em outra. Esta é uma propriedade bastante importante, que difere este tipo de modelagem das convencionais. Além disso, ela permite incorporar variáveis latentes por meio da análise de componentes principais (HAIR *et al.*, 2009). Essa última propriedade não será utilizada porque estimamos externamente os construtos via TRI, os quais também foram empregados em outros produtos da mesma pesquisa da qual este artigo faz parte.

A especificação das relações causais do modelo de equações estruturais, dentre outros aspectos, depende fortemente das teorias mobilizadas, pois facilmente o pesquisador pode se perder nas muitas possibilidades de inter-relações. Obviamente, na pesquisa acadêmica, a teoria joga um papel central para as análises empíricas,

entretanto, a modelagem estrutural é mais intuitiva e depende completamente das especificações do pesquisador. Essa flexibilidade pode gerar um “superajustamento” do modelo, levando à perda das condições de generalização. Assim, a modelagem estrutural é mais um método confirmatório do que exploratório e o diagrama de trajetórias, uma opção de visualização das relações, expressa um modo de pensar do pesquisador, deixando bem exposta a teoria (HAIR *et al.*, 2009).

O nosso modelo analítico não vai refletir a totalidade das interações e mediações possíveis. Por exemplo, a proficiência prévia é tomada apenas como uma variável exógena e explicativa do desempenho atual. Num modelo teórico ela poderia ser tomada como tendo efeitos sobre as atitudes docentes. Esse caminho também foi testado empiricamente, entretanto, uma vez que o desempenho individual prévio não foi significativo e o desempenho prévio médio da turma se mostrou mais interessante, somente este último foi incluído no modelo final, constituindo uma medida de contexto da turma. Desse modo, privilegiamos algumas relações em detrimento de outras para tornar o modelo mais parcimonioso e interpretável, conforme indica o diagrama da Figura 2.

FIGURA 2 - Desenho analítico



Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 3 mostra o diagrama de trajetórias do modelo de equações estruturais generalizado (GSEM). Os coeficientes são padronizados (a unidade está em desvios-padrão), o que permite analisar a contribuição de cada uma das variáveis em relação às outras, mas não possibilita pensar em termos do efeito individual. A análise será feita a partir do diagrama (Figura 3), mas fará referência à Tabela C1 do

Apêndice C, que mostra os coeficientes das equações e suas significâncias estatísticas. Cada caixa do diagrama indica uma variável do modelo e as setas apontam o sentido (direção) da relação.

No GSEM é possível incluir mais de um nível de análise, refletindo a estrutura hierárquica dos dados. No nosso caso, essa estrutura significa que alunos estão aninhados em turmas. A variável que identifica a turma para cada aluno (IDturma) aparece no diagrama dentro de um círculo de duplo anel, que é a forma pela qual as variáveis que definem os níveis de análise são representadas no GSEM.

Há três variáveis endógenas no modelo: expectativas dos professores (Expect), relação professor-aluno (RelProfAlun) e desempenho do aluno em Matemática na onda 5 (MatOnda5). Na Figura 3, observando as relações entre o desempenho e as variáveis explicativas, identificamos que todos os coeficientes são positivos. A exceção é o atraso escolar, indicando que os alunos em defasagem possuem níveis de proficiência mais baixos. Sexo e cor não foram estatisticamente significativos (para significância, ver Tabela C1 do Apêndice C). Os fatores significativos, por ordem da magnitude dos seus efeitos diretos, foram: desempenho prévio (MatOnda4), atraso escolar (Atraso), relação professor-aluno (RelProfAlun), expectativas docentes (Expect) e NSE. Conforme o previsto, a origem socioeconômica está entre os fatores que ajudam a explicar o aprendizado, todavia notamos que, em modelos com controle da medida prévia de desempenho, o NSE tem seus efeitos reduzidos, uma vez que a proficiência anterior do aluno explica porção considerável da proficiência atual (MORTIMORE *et al.*, 2008; RUTTER *et al.*, 1979). Por essa razão, para a não superestimação da origem socioeconômica das famílias, pesquisas longitudinais como o Geres são muito importantes.

Partimos agora para a apresentação dos resultados que permitem a verificação das hipóteses, a começar pela primeira, a qual sugere que o contexto da turma afeta as expectativas docentes. Destacamos que os itens que compõem os fatores referem-se às respostas dos professores sobre o conjunto dos alunos da turma e da escola. Tais fatores foram teoricamente definidos como associados a essas expectativas e traduzem o ambiente e o contexto da sala de aula. No diagrama do modelo (Figura 3), observando a variável “Expect” e as setas provenientes das variáveis explicativas, verificamos a magnitude dos efeitos que, em ordem de grandeza, são: NSE médio da turma (NSE_turma), clima disciplinar (ClimaDisc), proporção de alunos e média do desempenho prévio dos alunos na turma (Mat4_turma). Na tabela C1 (Apêndice C), na equação que tem como variável dependente as expectativas dos professores, percebe-se que todos os coeficientes foram significativos, exceto o coeficiente da variável Atraso_turma. De maneira geral, constatamos que os professores tendem a estabelecer expectativas mais altas quando a turma para a qual lecionam possui NSE, média de desempenho prévio e clima escolar mais

elevados. Em outras palavras, essas características socioeconômicas e de organização da turma servem como sinalização para o processo de construção das expectativas do professor a respeito dos seus alunos. As evidências, portanto, nos levam a corroborar essa primeira hipótese.

Os achados vão ao encontro do que muitos estudos têm apontado, ao sugerirem que turmas homogêneas podem levar à maior desigualdade no interior das escolas (LAFONTAINE, 2011). Em outras palavras, se os critérios de enturmação da escola levam à concentração de alunos com perfis muito semelhantes em determinadas turmas, àquelas com alunos em desvantagem socioeconômica e de trajetória escolar correspondem expectativas docentes mais baixas, gerando ainda mais desigualdade de desempenho. Os nossos resultados também mostram como os efeitos de composição são importantes para a análise tanto de expectativas como de ganhos de aprendizado (XAVIER; ALVES, 2015), pois, se a composição afeta diretamente as expectativas e estas, por sua vez, afetam o aprendizado, a composição da turma têm efeitos diretos e indiretos sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

A segunda hipótese trata da função mediadora da relação professor-aluno entre expectativas e desempenho. O que vamos observar é se níveis de percepção mais elevados da relação professor-aluno são capazes de potencializar os efeitos das expectativas sobre o desempenho escolar. Ou seja, é esperado que o professor, ao estabelecer baixas expectativas, se esforce menos e interaja menos com os alunos que ele julga mais fracos. A equação que interessa aqui é aquela que tem como variável dependente a relação professor-aluno (Tabela C1 do Apêndice C). Os alunos percebem esse modo de agir, tornando-se menos motivados, o que acaba comprometendo seu aprendizado.

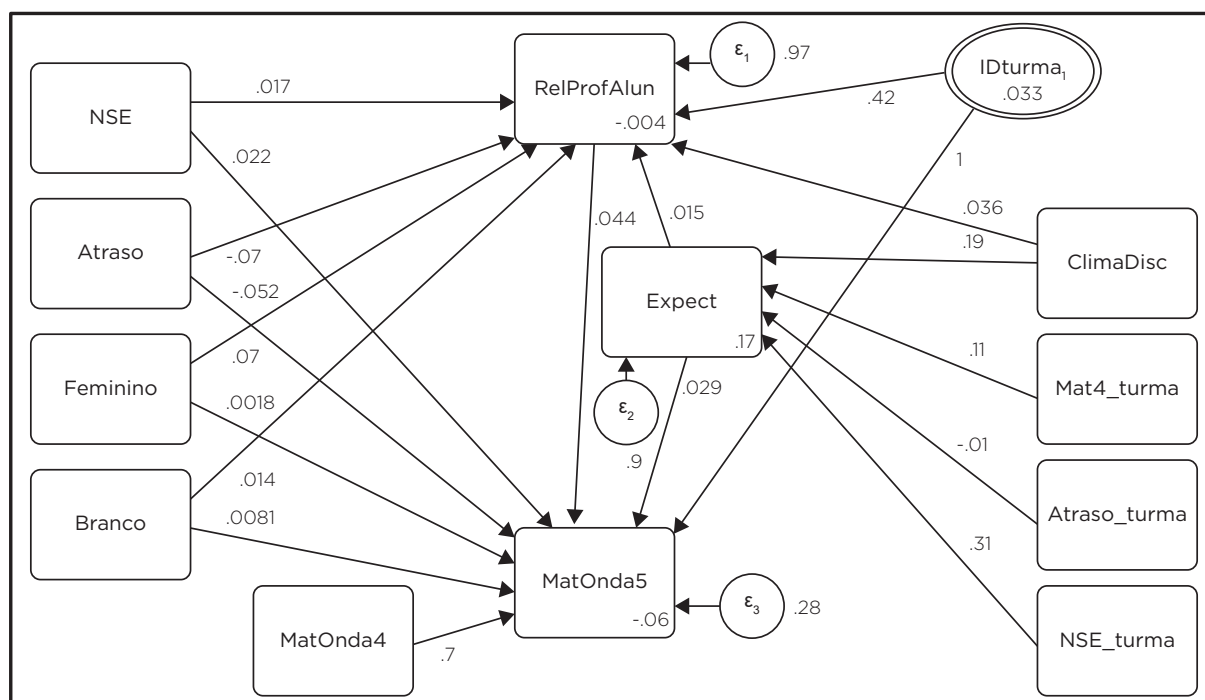
A medida de relação professor-aluno tenta traduzir essa percepção do aluno sobre as interações com o professor, o que é avaliado nesse exercício por meio da equação que tem “RelProfAlu” como variável dependente (Tabela C1 do Apêndice C). Porém, nesses resultados, a percepção da relação não parece ser afetada pelas expectativas, nem pelo NSE e tampouco pela cor do aluno. Quando observamos a equação que tem como variável dependente o desempenho em Matemática, a relação professor-aluno apresenta associação positiva com o aprendizado. Contudo, apesar de a relação professor-aluno ter um efeito positivo sobre o desempenho em Matemática, refutamos a segunda hipótese de que a variável tenha um papel mediador entre expectativas docentes e aprendizado.

O modelo estatístico sugere que a relação professor-aluno está mais associada à situação de atraso escolar, ao sexo do aluno e ao clima disciplinar da turma. Nesse caso, o atraso escolar possui efeitos diretos (captados na primeira equação, cuja variável dependente é o desempenho) e indiretos (captados na segunda equação,

cuja variável resposta é a relação professor-aluno) sobre os ganhos de aprendizado, mediados pela relação professor-aluno. Esses achados são muito interessantes, porque o atraso escolar se mostra como um grande problema a ser enfrentado pelas políticas educacionais e, principalmente, pelas ações pedagógicas.

Embora não tenhamos observado os efeitos indiretos das expectativas, elas possuem efeitos diretos sobre os ganhos de aprendizado (equação que tem o desempenho como variável dependente). E nesse ponto discutimos a terceira hipótese, de que as atitudes docentes estão associadas aos resultados escolares. Os achados corroboram a existência de efeitos diretos das expectativas dos professores e da relação professor-aluno sobre o desempenho. Pesquisas anteriores apontam resultados no mesmo sentido (BRITTO; LOMONACO, 1983; SOARES *et al.*, 2010), mas destacamos o fato de esses efeitos serem mais elevados do que aqueles observados para o NSE, o que aponta para a necessidade de se levar as atitudes em consideração para a análise do aprendizado.

FIGURA 3 - Diagrama de trajetórias



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Geres 2005 (ondas 4 e 5).

Obs.: Incluem-se apenas escolas municipais e estaduais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contou com modelagem de equações estruturais para identificar as relações de interdependência entre aspectos próprios do contexto escolar, tais como as atitudes docentes, as percepções dos alunos, a composição das turmas e o

aprendizado medido pela proficiência em Matemática. Verificamos que as expectativas docentes possuem efeitos diretos sobre o desempenho do aluno, mas não são mediadas pela percepção do estudante sobre a relação professor-aluno. Por outro lado, fatores de composição das turmas afetam a formação das expectativas. Outro achado importante diz respeito à relação professor-aluno, uma vez que esse fator afeta diretamente os ganhos de aprendizado e é influenciado pelo sexo, situação de atraso escolar do aluno e clima disciplinar da turma.

O atraso escolar, reportado como uma situação do aluno ou composição da turma, se revelou bastante importante para a determinação da proficiência, pois age diretamente sobre o desempenho e, indiretamente, via relação professor-aluno. Uma vez que o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado no Brasil, a maior causa do atraso escolar é a repetência do aluno.

Os custos da repetência são individuais e sociais. O aluno repetente tende a deixar a escola mais cedo, não atingindo os objetivos de aprendizado e, em consequência, tem uma inserção menos qualificada no mercado de trabalho. A repetência também resulta em elevação de custos para o sistema educacional, pois implica o aumento do tamanho das turmas e do tempo médio de conclusão das etapas. Muitos estudos apontam que os alunos provenientes de meios socioeconômicos desfavoráveis têm mais chances de repetência (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 2012). Evidências de pesquisa mostram que o clima disciplinar da escola interfere nessas chances (MATOS; FERRÃO, 2016) e alunos que estudam em escolas nas quais há uma grande proporção de repetentes têm mais probabilidades de repetir (FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017). A precocidade da repetência também gera uma deterioração da autoestima e estigmatização que se traduzem em aspirações escolares e profissionais menos ambiciosas e longevidade escolar mais baixa (PAUL, 2011). Investigações sobre o fenômeno precisam ser empreendidas.

O trabalho apresenta algumas limitações, sendo que a principal delas refere-se à dificuldade de elaboração dos construtos. É evidente que a operacionalização de conceitos complexos é um desafio para qualquer pesquisa social, principalmente quando os construtos buscam representar estados mentais ou formas de agir dos sujeitos. Encaramos este desafio quando pensamos nos processos de ensino e atitudes. Salvo a qualidade dos questionários do Geres, os fatores contaram com poucos itens, implicando a redução da variabilidade dos indicadores estimados. Portanto, a não significância estatística, observada para alguns fatores, em certa medida, também se deve à falta de variabilidade entre estudantes e turmas.

Outro limite importante refere-se à segunda hipótese, que pressupõe que o efeito das expectativas sobre desempenho é mediado pela relação professor-aluno. Na concepção da profecia autorrealizadora, as expectativas docentes precedem

temporalmente as percepções do aluno sobre a sua relação com o professor. Tal pressuposto não foi garantido na nossa pesquisa, porque, embora ela seja longitudinal, as medidas de atitudes, expectativas e percepções foram captadas apenas em um ponto do tempo. Entretanto, o modelo de equações estruturais não tem a pretensão de ser um modelo de causalidade, mas fornece algumas pistas sobre as inter-relações entre os fatores.

Por outro lado, a pesquisa teve a vantagem de observar ganhos de aprendizado e atitudes a partir de uma base de dados (Geres) que reuniu todos esses aspectos, permitindo vincular os alunos ao seu professor e à turma. Essa é uma vantagem não encontrada em outras bases de dados.

Por fim, a pesquisa também levanta questões de investigações futuras com grande potencial: incluir dimensões da motivação dos alunos no esquema das interdependências, o que pode ser feito com os dados do Geres; e tomar o atraso escolar (ou repetência) como variável de interesse, associado ao julgamento dos professores e suas interações com os alunos e com certas características de docentes e escolas.

REFERÊNCIAS

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, 2003.

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. Pupils' self-perceptions: the role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *European Journal of Psychology of Education*, v. 31, n. 3, p. 341-357, 2016.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia. *Geres 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar*. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2011.

CROIZET, Jean-Claude. Estigmatização (efeitos da). In: ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 369-371.

DANIC, Isabelle. Socialização escolar. In: ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 737-742.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, 1999.

DEMANET, Jannick; VAN HOUTTE, Mieke. School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 41, n. 4, p. 499-514, Apr. 2012a.

DEMANET, Jannick; VAN HOUTTE, Mieke. Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, n. 6, p. 860-869, 2012b.

FELOUZIS, George. *A eficácia dos professores*. Porto: Rés, 2000.

FERRÃO, Maria Eugénia; COSTA, Patrícia Mota; MATOS, Daniel Abud Seabra. The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-scale Assessments in Education*, v. 5, n. 1, p. 7, 2017.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-637, out./dez. 2008.

GOLDHABER, Dan D.; BREWER, Dominic J. Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity. *The Journal of Human Resources*, v. 32, n. 3, p. 505-523, Summer 1997.

GUIMARÃES, Raquel. The effect of teacher content knowledge on student achievement: a quantitative case analysis of six Brazilian states. In: REUNIÃO DA ABAVE, 7., 2013, Brasília, DF. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Abave, 2013. p. 265-278.

HAIR, Joseph F. *et al.* *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAMBLETON, Ronald K.; SWAMINATHAN, Hariharan; ROGERS, H. Jane. *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.

HANUSHEK, Eric A.; RIVKIN, Steven G. Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, v. 100, n. 2, p. 267-271, 2010.

HOLGADO-TELLO, Francisco Pablo *et al.* Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, v. 44, n. 1, p. 153-166, Jan. 2010.

KAISER, Henry F. The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, v. 20, n. 1, p. 141-151, 1960. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001316446002000116>. Acesso em: 17 fev. 2020.

LADD, Helen F. Teacher effects: what do we know. In: DUNCAN, Greg; SPILLANE, James (ed.). *Teacher quality: broadening and deepening the debate*. Evanston, Illinois: Multidisciplinary Program in the Education Sciences, Northwestern University, 2008. p. 3-26.

LAFONTAINE, Dominique. Efeito sala de aula (efeito turma). In: ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 279-284.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 112-141.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016.

MORALES, P. Toledo. El estilo docente como criterio de eficacia. Un estudio de caso. In: ANGULO, Luis Miguel Villar; ALMENARA, Julio Cabera (org.). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1995. p. 119-147.

MORTIMORE, Peter *et al.* A importância da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 187-217.

NYE, Barbara; KONSTANTOPOULOS, Spyros; HEDGES, Larry V. How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 26, n. 3, p. 237-257, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2018.

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, 2014.

PAUL, Jean-Jacques. Repetência dos alunos. In: ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 705-708.

RAVITCH, Diane. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charlie. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-328.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, v. 3, n. 1, p. 16-20, Sept. 1968.

RUTTER, Michael *et al.* *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.

SAMEJIMA, Fumi. *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1968 (ETS Research Bulletin Series).

SANDERS, William L.; WRIGHT, S. Paul; HORN, Sandra P. Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 11, n. 1, p. 57-67, 1997.

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 103-124, jul./dez. 2003.

SOARES, Tufi Machado *et al.* A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 157-170, mar. 2010.

STRONGE, James H.; WARD, Thomas J.; GRANT, Leslie W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, v. 62, n. 4, p. 339-355, 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics, 2012.

WILLMS, Jon Douglas. *Monitoring school performance: a guide for educators*. Washington, DC: The Falmer Press, 1992.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 216-242, jan./abr. 2015.

APÊNDICE A: FATORES GERES, ONDA 5

Relação professor-aluno

TABELA A1 – Itens do fator

ITEM	NOME	RÓTULO	CATEGORIAS	MODELO
1	o5_q42	Minha professora incentiva os alunos a melhorar (1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)	3	Ordinal
2	o5_q43	Minha professora mostra interesse no aprendizado de todos os alunos (1 = Nunca; 2 = Às vezes; 3 = Sempre)	3	Ordinal

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A2 – Matriz de correlação policórica

	o5_q42	o5_q43
o5_q42	1,00	0,66
o5_q43	0,66	1,00

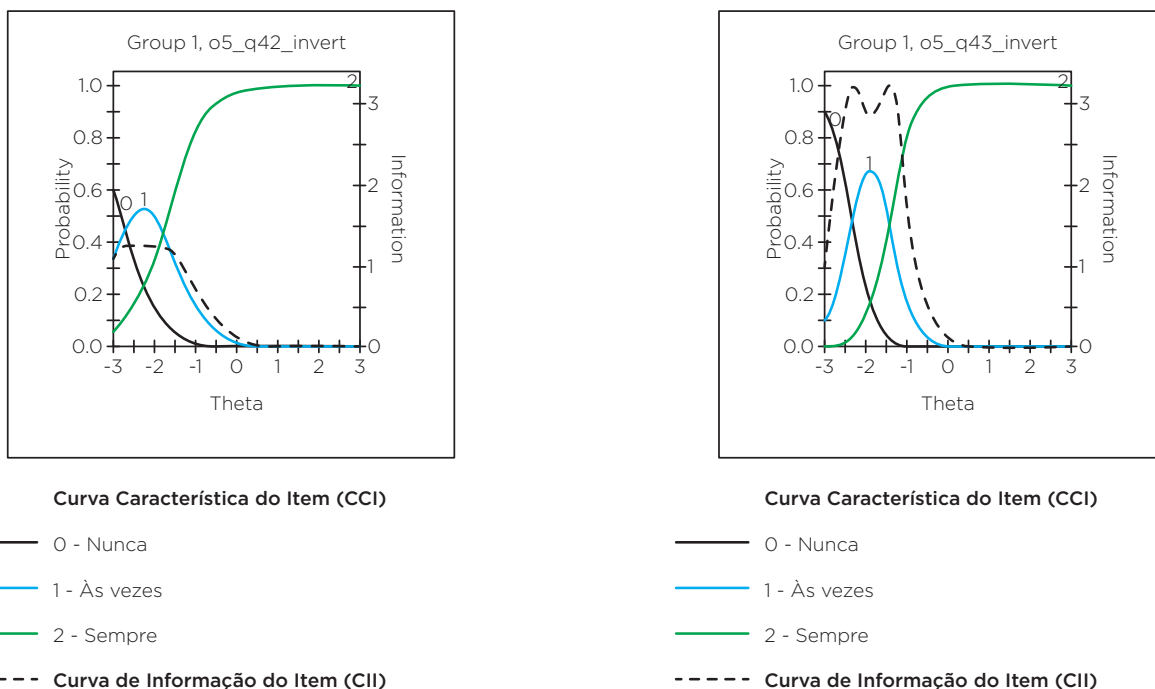
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A3 – Autovalores

	FATOR 1	FATOR 2
Autovalores	1,67	0,33

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

FIGURA A1 - Curvas combinadas das características dos itens e de informação dos itens



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

Expectativas do professor

TABELA A4 - Itens do fator

ITEM	NOME	RÓTULO	CATEGORIAS	MODELO
1	p20	Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado (Nível 1 = concordo totalmente; Nível 2, Nível 3, Nível 4 e Nível 5 = discordo totalmente)	5	Ordinal
2	p32_06	Com as famílias que os alunos dessa escola têm, o aprendizado fica muito comprometido (Nível 1 = concordo totalmente; Nível 2, Nível 3, Nível 4 e Nível 5 = discordo totalmente)	5	Ordinal

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A5 - Matriz de correlação policórica

	p20	p32_06
p20	1,00	0,37
p32_06	0,37	1,00

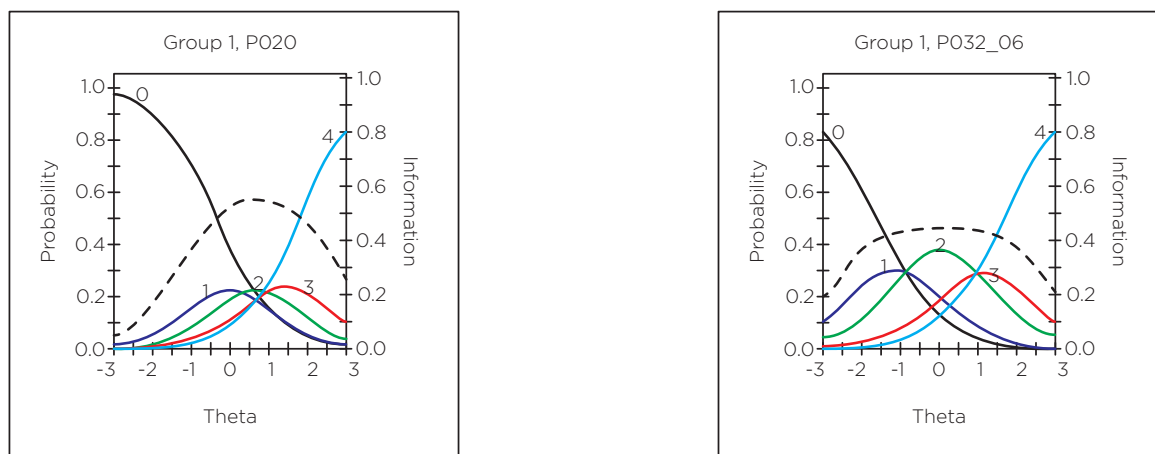
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A6 - Autovalores

	FATOR 1	FATOR 2
Autovalores	1,34	0,66

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

FIGURA A2 - Curvas combinadas das características dos itens e de informação dos itens



Curva Característica do Item (CCI)

- 0 - Nível 1 (Concordo totalmente)
- 1 - Nível 2
- 2 - Nível 3
- 3 - Nível 4
- 4 - Nível 5 (Discordo totalmente)
- - - - Curva de Informação do Item (CII)

Curva Característica do Item (CCI)

- 0 - Nível 1 (Concordo totalmente)
- 1 - Nível 2
- 2 - Nível 3
- 3 - Nível 4
- 4 - Nível 5 (Discordo totalmente)
- - - - Curva de Informação do Item (CII)

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

Clima disciplinar da turma

TABELA A7 - Itens do fator

ITEM	NOME	RÓTULO	CATEGORIAS	MODELO
1	P063	Em um dia típico de aula, quantas vezes há interrupções por bagunça dos alunos? (1 = 7 vezes ou mais; 2 = 5 a 6 vezes; 3 = 3 a 4 vezes; 4 = 2 vezes; 5 = 1 vez; 6 = nenhuma)	6	Ordinal
2	P065	Em um dia típico de aula, quantas vezes há interrupções por estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio)? (1 = 7 vezes ou mais; 2 = 5 a 6 vezes; 3 = 3 a 4 vezes; 4 = 2 vezes; 5 = 1 vez; 6 = nenhuma)	6	Ordinal
3	P066	Em um dia típico de aula, quantas vezes há interrupções por barulho no corredor? (1 = 7 vezes ou mais; 2 = 5 a 6 vezes; 3 = 3 a 4 vezes; 4 = 2 vezes; 5 = 1 vez; 6 = nenhuma)	6	Ordinal

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A8 - Matriz de correlação policórica

	P063	P065	P066
P063	1,00	0,51	0,34
P065	0,51	1,00	0,47
P066	0,34	0,47	1,00

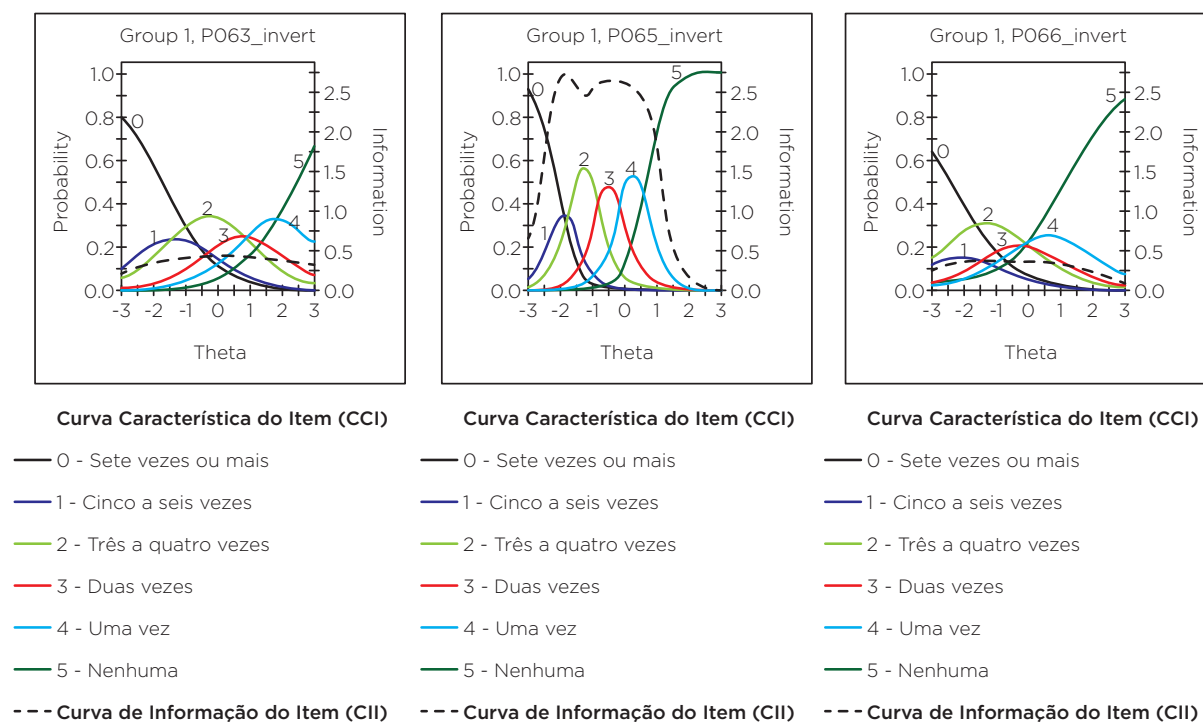
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

TABELA A9 - Autovalores

	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 3
Autovalores	1,80	0,71	0,49

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

FIGURA A3 - Curvas combinadas das características dos itens e de informação dos itens



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

APÊNDICE B: DESCRIÇÃO DOS FATORES E DAS VARIÁVEIS DO GERES, ONDAS 4 E 5

TABELA B1 - Análise descritiva das variáveis quantitativas

		NUM. CASOS	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO-PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Variáveis de alunos	Proficiência em Matemática na onda 4 [MatOnda4]	18.191	196,30	195,81	59,62	1,49	385,37
	Proficiência em Matemática na onda 5 [MatOnda5]	16.022	240,57	238,96	62,89	57,50	396,55
	Nível socioeconômico do aluno [NSE]	17.403	5,24	5,00	1,67	0,00	10,00
	Relação professor-aluno [RelProfAlu]	15.538	9,15	10,00	2,09	0,00	10,00
Variáveis de turmas	Clima disciplinar da turma [ClimaDisc]	572	5,75	5,86	2,19	0,00	10,00
	Nível socioeconômico da turma [NSE_turma]	651	5,35	4,93	1,26	2,79	9,31
	Expectativas do professor [Expect]	578	5,56	5,56	2,62	0,00	10,00
	Proporção de alunos com atraso escolar [Atraso_turma]	641	0,14	0,09	0,17	0,00	1,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, ondas 4 e 5.

TABELA B2 - Análise descritiva das variáveis categóricas

			FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Variáveis de alunos	Atraso escolar [Atraso]	Sem atraso	13.741	72,0
		Um ou mais de dois anos	2.151	11,3
		Sem informação	3.200	16,8
		Total	19.092	100
	Sexo [Feminino]	Feminino	7.619	39,9
		Masculino	8.210	43,0
		Sem informação	3.263	17,1
		Total	19.092	100
	Cor [Branco]	Branco	5.187	27,2
		Pardo	7.127	37,3
		Preto	2.043	10,7
		Outra e sem informação	4.735	24,8
		Total	19.092	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Geres, onda 5.

APÊNDICE C: COEFICIENTES DO MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS GENERALIZADO

TABELA C1 - Modelo de equações estruturais generalizado

	COEFICIENTES	ERRO-PADRÃO	TESTE T	P-VALOR	INTERVALO DE CONFIANÇA (95%)	
Variável dependente: MatOnda5 (N = 10.949)						
RelProfAlun	0,044	0,005	8,120	0,000	0,033	0,055
Expect	0,029	0,010	2,860	0,004	0,009	0,049
MatOnda4	0,704	0,007	107,067	0,000	0,691	0,716
NSE	0,022	0,007	3,050	0,002	0,008	0,036
Atraso	-0,052	0,005	-9,077	0,000	-0,063	-0,042
Feminino	0,002	0,005	0,350	0,728	-0,008	0,012
Branco	0,008	0,005	1,580	0,114	-0,002	0,018
M1[IDturma]	1,000	(constrained)				
Constante	-0,060	0,010	-5,770	0,000	-0,081	-0,040
Variável dependente: RelProfAlun (N = 11.001)						
Expect	0,015	0,010	1,420	0,156	-0,006	0,035
NSE	0,017	0,013	1,380	0,168	-0,007	0,042
Atraso	-0,070	0,009	-7,520	0,000	-0,088	-0,052
Feminino	0,070	0,009	7,500	0,000	0,052	0,088
Branco	0,014	0,009	1,520	0,129	-0,004	0,032
ClimaDisc	0,036	0,010	3,700	0,000	0,017	0,056
M1[IDturma]	0,418	0,075	5,570	0,000	0,271	0,565
Constante	-0,004	0,011	-0,370	0,710	-0,025	0,017
Variável dependente: Expect (N = 13.608)						
NSE_turma	0,307	0,020	15,011	0,000	0,268	0,347
Atraso_turma	-0,010	0,010	-1,050	0,294	-0,029	0,009
Mat4_turma	0,109	0,015	7,260	0,000	0,080	0,139
ClimaDisc	0,189	0,008	22,840	0,000	0,173	0,206
Constante	0,167	0,011	15,860	0,000	0,146	0,187
Efeitos aleatórios						
var(M1[IDturma])	0,033	0,003			0,272	0,039
var(e.MatOnda5)	0,283	0,004			0,275	0,291
var(e.RelProfAlun)	0,973	0,013			0,948	0,999
var(e.Expect)	0,903	0,011			0,882	0,925

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Geres 2005, ondas 4 e 5.

Recebido em: 7 ABRIL 2019

Aprovado para publicação em: 27 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/ea.v31i76.6908>

IDEB E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUATRO MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA

ITAMAR MENDES DA SILVA^I

JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR^{II}

ANGELA MARIA DE ALMEIDA SILVA LADEIRA^{III}

ANNA CAROLINE RAMALHO SANTOS^{IV}

RESUMO

Este estudo objetivou analisar políticas educacionais e ações criadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória: Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. A abordagem qualitativa empreendida fez uso da análise documental e de entrevistas com gestores das Secretarias de Educação. Os resultados indicam contradições nas políticas e nas ações implementadas. Por um lado, constatam-se práticas que buscam envolver e subsidiar a escola na reflexão de seus resultados e processos de trabalho com vistas à promoção de melhorias. Por outro lado, criam mais avaliações, mais exames e mais divulgação de índices e rankings, ampliando a submissão da organização e funcionamento da escola aos resultados de avaliações externas.

PALAVRAS-CHAVE IDEB • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • POLÍTICA EDUCACIONAL.

I Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2097-8754>; itamar.mendes@ufes.br

II Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0491-9298>; jorgenajjar@gmail.com

III Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4546-770X>; angela-almeida@hotmail.com

IV Prefeitura Municipal da Serra, Serra-ES, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-7615-1671>; carol27101996@hotmail.com

IDEB Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN CUATRO MUNICIPIOS DEL ÁREA METROPOLITANA DE VITÓRIA

RESUMEN

Este estudio ha tenido como objetivo analizar políticas educacionales y acciones creadas a partir del Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Índice de Desarrollo de la Educación Básica] (Ideb) en cuatro municipios del Área Metropolitana de Vitória: Cariacica, Serra, Vila Velha y Vitória. El abordaje cualitativo realizado hizo uso del análisis documental y de entrevistas con gestores de las Secretarías de Educación. Los resultados señalan contradicciones en las políticas y en las acciones implementadas. Por un lado, se constatan prácticas que buscan involucrar y subsidiar a la escuela en la reflexión de sus resultados y procesos de trabajos con la finalidad de promoción de mejoras. Por otro lado, crean más evaluaciones, más exámenes y más divulgación de índices y rankings, ampliando la sumisión de la organización y el funcionamiento de la escuela a los resultados de evaluaciones externas.

PALABRAS CLAVES IDEB • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • POLÍTICA EDUCACIONAL.

IDEB AND EDUCATION POLICIES IN FOUR MUNICIPALITIES IN GREATER VITÓRIA

ABSTRACT

This study aimed to analyze education policies and actions that were designed based on the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Basic Education Development Index] (Ideb) in four municipalities in the Vitória metropolitan area: Cariacica, Serra, Vila Velha and Vitória. Our qualitative approach used documentary analysis and interviews with managers at the Education Departments. The results indicate contradictions in the implemented policies and actions. On the one hand, we found practices that seek to support the school and engage it in reflections about its results and work processes in order to drive improvements. On the other hand, these measures create more evaluations, exams ratings and rankings, thus increasing the school's submission to external evaluation results.

KEYWORDS IDEB • EDUCATION EVALUATION • EDUCATION POLICY.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional se constitui em pauta de debates em variados círculos, especialmente, quando da divulgação de notas, índices ou *rankings*. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) está entre os mais conhecidos e valorizados. Adquiriu reconhecimento social capaz de alterar costumes e até práticas educativas, o que torna um imperativo a discussão de seus antecedentes, contornos e, principalmente, de ações e políticas geradas em âmbito municipal a partir do Ideb. É a qualidade do ensino e as disputas em torno de seus contornos que pressupõem concepções de sociedade e de educação, seus princípios, objetivos e formas de organização que parecem se colocar no centro dos debates.

A educação é “ato político” e visa à humanização das gerações mais novas. Freire (1969), além de negar a neutralidade da educação, também a caracteriza como social, da vida pública e como instrumento de formação cidadã. Nesse sentido, seus contornos, objetivos e meios se constituem em objeto de disputa na sociedade, entre os que a concebem como “insumo” do desenvolvimento econômico e a querem voltada à preparação técnica – para o trabalho – e os que a veem como processo de constituição da cidadania e de formação humana.

Há concordância de que a escolarização ajuda a promover melhorias nas condições sociais, culturais e econômicas. Face a isso adquire relevância a qualidade do ensino ofertado, pois quanto melhor for, maiores as possibilidades de desenvolvimento econômico e social. Assim, a qualidade do ensino, concebida como estratégica para o país, deve ser tratada ao lado da questão das oportunidades educacionais e da equidade, ou seja, da justiça social.

Ao debater a questão, Arroyo (2017) afirma que os pobres entraram na escola, mas esta manteve inalterados seus princípios, currículos, métodos, organização, funcionamento, exigências, estrutura, etc. A escola não foi capaz de promover a justiça na distribuição do conhecimento de forma a contemplar os pobres e, dessa forma, continua a fracassar em seus propósitos de, sendo pública, educar a todos. É a equidade que fica prejudicada enquanto processo que, tratando os sujeitos segundo suas necessidades, concorre para garantir a igualdade, imprescindível à educação de qualidade numa sociedade democrática. Discuti-la pode ajudar a entender as diferenças de desempenho e dificuldades em obter um alto Ideb entre escolas municipais de regiões pobres, como as periferias de regiões metropolitanas.

Apesar dos contornos da qualidade continuarem como objetos de disputa, dessa conclusão decorrem iniciativas e a formulação de políticas em vista de garantir o direito à educação de qualidade. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), “batizada” como cidadã, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394) (BRASIL, 1996) expressam essas políticas. Decorrem daí investimentos em adequação curricular, formação docente, infraestrutura pedagógica e de

gestão, etc. Entretanto, tais ações e políticas enfrentaram dificuldades de implementação e consolidação em virtude de variados fatores (falta de vagas, descon continuidades políticas e de políticas, escassez de recursos, etc.), e as dificuldades de se constituir um ensino de qualidade têm continuidade. A necessidade de obter informações confiáveis da qualidade do ensino induz investimentos na avaliação para a consecução do objetivo e, nesse contexto, é criado, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Porém, o movimento em torno da avaliação remonta ao início do século XX, quando em 1906 publica-se o Anuário Estatístico da Educação, que inaugura o processo de produção de informações destinadas à tomada de decisões de políticas educacionais (HORTA NETO, 2007). Na década de 1930, a produção de informações educacionais é defendida pelos pioneiros, especialmente Lourenço Filho e Anísio Teixeira, para tanto criando o Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A produção de informações sobre a educação irá adquirir novos contornos nas décadas seguintes com o monitoramento iniciado a partir do anuário estatístico, contribuindo no debate, elaboração e implementação de políticas de oferta, permanência e melhorias do ensino público.

Afirma Horta Neto (2007, p. 9) que

[...] no início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] UNESCO.

No Brasil, o Saeb foi criado em 1991 e a avaliação é assumida no “Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL-MEC, 1993),¹ [...] como forma de melhorar a qualidade do ensino”. O autor afirma, porém, que o Saeb só foi institucionalizado em 1994 pela Portaria n. 1.795 (BRASIL, 1994), que em suas justificativas e/ou exposição de motivos apresenta os seguintes itens:

[...] a necessidade de assegurar uma educação básica de qualidade com equidade e eficiência, como o acordado no Plano Decenal de Educação para Todos; permanente monitoramento de execução e avaliação de resultados das políticas públicas; a necessidade de uma organização sistêmica dos processos de monitoramento e avaliação, envolvendo órgãos governamentais,

1 BRASIL. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos* – Edição escolar. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/23_01_2012_184/PPE04_-_PLANO_DECENAL_DE_EDUCACAO_1993-2003.pdf. Acesso em: 1 fev. 2014.

universidades e centros de pesquisa; a necessidade de disseminação das informações geradas pelas avaliações seja de domínio público, de forma a haver um controle social de seus resultados; a necessidade da institucionalização da experiência acumulada pelo MEC em processos avaliativos. (HORTA NETO, 2007, p. 8)

A partir do Plano Nacional de Educação para Todos e da edição da portaria citada, o Brasil parece assumir a avaliação como elemento fundante de sua estratégia política de planejamento educacional. Sua assunção como política do Estado brasileiro ocorre no contexto de acordos multilaterais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 1990) e de empréstimos junto ao Banco Mundial.

A avaliação é caracterizada como instrumento de promoção de melhoria da qualidade, pois a informação acerca do desempenho leva a cobranças sociais e institucionais e a um maior empenho na gestão e trabalho com os recursos disponíveis. O Estado se torna signatário do gerencialismo neoliberal que entende a educação como insumo da produção mercantil e, portanto, deve ser baseada em valores de mérito, responsabilização, competição, eficiência, eficácia, etc. À avaliação caberá captar o desempenho e, assim, o Saeb se torna instrumento “mobilizador da lógica meritocrática e um dos desdobramentos disso é considerar o conteúdo da avaliação como currículo oficial” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 470).

O contexto de concepção e instituição do Ideb tem raízes nos processos de elaboração de políticas do pós-Constituição de 1988, que gera a Lei n. 9.394 (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o Saeb, revisado em 2005 com a criação da Prova Brasil; no Ensino Superior, a edição da Lei n. 9.131 (BRASIL, 1995), criando o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”; e, também na década seguinte, a Lei n. 10.861 (BRASIL, 2004), que cria o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

No início do século XXI verifica-se a ampliação do rol de avaliações com a adesão do Brasil ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e com a criação da Prova Brasil. Ainda, na perspectiva da *accountability*, busca-se intensificar a divulgação de informações de avaliações que tornam possível a pais, mães, responsáveis e sociedade em geral cobrar melhores resultados de cada escola e de cada rede de ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012). Tais elementos ficam clarificados na criação do Plano de Metas Todos pela Educação dado pelo Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), que já em seu artigo 1º afirma o plano como “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios [...] das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. No artigo 2º se explicita o papel do governo federal não apenas como formulador e indutor de políticas, mas também como executor: “A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, [...] [ou] pelo incentivo e apoio

à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes”.

O Ideb é criado com o objetivo de monitorar a qualidade da educação básica no Brasil, considerando o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações, e oferecer elementos à formulação de políticas educacionais. Ou seja, com foco no mérito de escolas e redes, se pretende monitorar a eficiência e a eficácia dos sistemas e redes de ensino em geral e, no interior destas, de cada escola em específico. Porém, o monitoramento proposto é falho, pois deixa de lado áreas de conhecimento (Ciências, Geografia, Artes, História, etc.) fundamentais na construção da cidadania e na preparação para o trabalho, como advoga a Constituição Federal de 1988, e desconsidera condições de desenvolvimento do trabalho educacional: currículos, infraestrutura física e pedagógica, formação dos professores, gestão da escola, etc. Ainda, desconsidera a perspectiva da educação como processo social de promoção humana que prevê a consciência democrática dos direitos de cidadania com participação de alta intensidade (FREIRE, 1969). Valores como participação, diversidades, direitos, equidade, laicidade, etc. têm importância limitada.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

Ainda, é importante destacar que a primeira divulgação do Ideb, em 2007, se dá no mesmo ano de criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que explicita e estabelece algumas das metas do PNE 2001-2010 e cria outras. No período de formulação e implementação dessa política se constata outras ações que a compõem e/ou complementam: Plano de Ações Articuladas (PAR), PDE-Escola, Escola de Gestores, Lei do Piso Nacional do Magistério, etc.

Na esteira dessas opções e contexto, mas também, contraditoriamente, em sentido diferente dos ditames do mercado globalizado, denotando dubiedade na política, propõe-se e investe-se em melhoria das condições de infraestrutura, de formação e remuneração dos professores, em currículos, em financiamento, etc. Exemplos: a) piso nacional para o magistério: Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008); b) indicador do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) previsto na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE): Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014); c) ampliar investimentos em

educação até atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil no decênio 2014 a 2024 (PNE).

A política implementada tem ainda uma dimensão de relacionamento direto com as unidades escolares e com seus dirigentes. Assim, o governo federal procura fechar o ciclo de responsabilidades pela execução da política com vistas à promoção da melhoria dos resultados de escolas e redes no Ideb. Exemplo disso é o uso do “baixo Ideb” como um dos critérios de priorização de escolas, dirigentes/gestores e municípios em programas federais como Mais Educação, Escola de Gestores e, Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS).

O fato de que, a partir da pactuação do Compromisso Todos pela Educação o governo federal ultrapassa o limite da formulação de políticas para assumir a execução de programas, significará que nos municípios haverá redução do espaço para a criação de políticas próprias.

Com a transformação do município em um “ente” federado pela Constituição (BRASIL, 1988), este vive o dilema de cuidar ao mesmo tempo da ampliação da oferta de matrículas, garantindo o direito à educação, e da melhoria da qualidade do ensino. O desafio de produzir políticas educacionais é grande em face: a) da histórica dependência econômica e técnica dos níveis estadual e federal; b) do pouco investimento, que gera passivo educacional consubstanciado em parcelas de crianças fora da escola de educação infantil obrigatória e não obrigatória, bem como a oferta precária e precarizada de escolarização no nível fundamental; c) das discontinuidades políticas; e d) da redução de recursos e desinvestimento em educação dado a denominada crise fiscal agravada com a aprovação, em 2017, da Emenda Constitucional n. 95 que institui o Novo Regime Fiscal (SAVERGNINI; DUBBERSTEIN, 2019, p. 70-72).

Poucos são os municípios que possuem arrecadação capaz de habilitá-los técnica, política e financeiramente a fazer frente às necessidades educacionais de suas populações. Os componentes desse pequeno grupo possuem uma ou mais das seguintes características: são capitais, pertencem a regiões metropolitanas, são fortemente industrializados, recebedores de *royalties* de petróleo, polos regionais com setor de serviços forte, etc. Os municípios estudados nesta pesquisa pertencem a esse grupo por reunirem várias das características indicadas.

O IDEB NA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL

A partir do momento que se constrói no Brasil uma “cultura da avaliação” e *rankings* passam a ser produzidos, nota-se da parte dos cidadãos uma maior preocupação com a nota que a escola e o sistema de ensino do município e do estado onde vivem obtém em exames. Assim, propostas políticas de governos municipais,

especialmente que incluam maior controle da educação e melhoria da qualidade do ensino, expresso no Ideb, são bem aceitas.

Fazer o país chegar ao nível dos países desenvolvidos passa a ser uma “obsessão pública” e, para atingir a meta em 2021, são assumidas as seguintes notas médias: nota 6.0 para os anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental), 5.5 para os anos finais (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e 5.2 para o ensino médio. Mas desde a existência do índice, sua metodologia, sua divulgação e até a oportunidade de se buscar equiparação ou equivalência aos países desenvolvidos, os que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são objetos de controvérsias.

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474)

A controvérsia movimentada a academia e pesquisas sobre o tema passam a ser produzidas e divulgadas por meio de artigos, dissertações e teses, a partir de 2012, com a publicação de uma dissertação. De 2013 a 2018 é possível encontrar trinta produtos (2013 e 2014: quatro em cada ano; 2015: seis; 2016: cinco; 2017: nove; e 2018: quatro). Foram encontrados catorze artigos, sendo seis na revista *Estudos em Avaliação Educacional* (Fundação Carlos Chagas) e oito na revista *Ensaio* (Cesgranrio). Nos estudos que geraram as produções identificadas, os autores abordam o Ideb no contexto das avaliações em larga escala e realizam estudos de comparação de resultados entre escolas no interior do mesmo sistema de ensino no mesmo município ou de municípios diferentes; comparação de desempenho de escolas de sistemas de municípios diferentes; comparação de desempenho de escolas de sistemas de estados diferentes. Nos estudos se analisam também a política de avaliação e discute-se: Ideb como indutor e resultado de políticas; ranqueamento a partir do Ideb; política de bonificação a partir dos resultados do Ideb; qualidade da educação a partir do Ideb e a política de avaliação.

Na região metropolitana da Grande Vitória, esses debates também estão presentes. Identifica-se um crescimento das preocupações quanto aos resultados obtidos pelos municípios e por cada escola no Ideb. Vitória, Cariacica, Vila Velha e Serra possuem leis estabelecendo que as escolas fixem em murais e/ou na entrada

principal a nota Ideb. Tais constatações nos levaram a perguntar se nesses municípios haveria outras ações desencadeadas a partir desse índice. Nesse sentido, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de obter informações sobre a questão. Dada a natureza do objeto, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com levantamento de informações nos sítios das prefeituras/secretarias de educação, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Inep, bem como entrevistas² com gestores municipais.

Além dos motivos já apresentados, a escolha de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória se deu em virtude de serem municípios de porte médio (até 500 mil habitantes) e que constituíram seus próprios sistemas de ensino, com algumas das maiores redes públicas do Espírito Santo e com Conselhos Municipais de Educação atuantes. As características de cada município, entendemos, são fatores de contexto intervenientes nos processos e decisões que utilizam o Ideb, pois faz diferença na formulação das políticas não apenas a quantidade de escolas, as etapas oferecidas, o número de estudantes atendidos e o contingente populacional desatendido, mas também a capacidade econômica e as dimensões territoriais do município que impactam na distribuição das redes de escolas e demais serviços públicos.

A AVALIAÇÃO E O IDEB EM CARIACICA

O município de Cariacica localiza-se na região metropolitana da Grande Vitória e tem o quarto maior PIB do estado. Faz limite com Vila Velha, Serra e Vitória, entre outros, e possui área de 280 km². Em 2018, a população estimada era de 378.603 habitantes. A rede municipal de educação é composta por 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e sessenta Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), que atendem a 58.971 estudantes, sendo 6.929 na educação infantil e 52.042 no ensino fundamental. Em 2017, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi 5.4 e nos anos finais foi 4.0.

A avaliação encontra-se normatizada no município pela Lei n. 4.373 (CARIACICA, 2006), que traz no artigo 48 os objetivos da avaliação no Sistema Municipal de Ensino:

I – acompanhar e controlar, de forma continuada, o funcionamento do sistema para identificar as políticas educacionais bem-sucedidas e as que necessitam de redefinição, tendo em

2 As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2019 e envolveram cinco profissionais gestores dos setores responsáveis pela avaliação e/ou planejamento e supervisão. Assim, na apresentação das informações concedidas por esses sujeitos da pesquisa, denominamos Gestor e indicamos o município de pertença. No município da Serra foram três entrevistas em virtude de processo de mudança de gestores responsáveis. Dessa maneira indicamos se o informante é o Gestor 1, 2 ou 3.

vista a elevação do nível de qualidade da educação oferecida pelo Município;

II – localizar os pontos falhos do sistema, verificando em que medida os procedimentos adotados, os pressupostos e as condições de operacionalização devem ser mantidos, aperfeiçoados ou mudados para garantir sua eficiência;

III – reforçar as ações pedagógicas bem-sucedidas, substituir ou reorientar as ações deficientes, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem;

IV – estabelecer os padrões de desempenho mais adequados à avaliação dos alunos e as condições locais, mantendo a qualidade do ensino, com garantia do sucesso e permanência destes na escola;

V – analisar os resultados da avaliação do rendimento escolar, evidenciando se houve o domínio das competências básicas ao aprendido. (CARIACICA, 2006)

O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado por meio da Lei n. 5.465 (CARIACICA, 2015), para além do previsto na lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, assume os princípios consagrados no Ideb ao estabelecer na meta 7 que a melhoria da educação básica se fará “apoiando-se nos indicadores educacionais disponíveis em âmbito nacional, estadual e municipal, objetivando a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar”. Para tanto, apresenta as seguintes estratégias:

7.1) Garantir condições para atingir as metas municipais do IDEB. [...]

7.4) Garantir processo contínuo de avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

7.6) Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial. [...]

7.26) Manter um setor de acompanhamento das avaliações externas e internas do município de Cariacica, na Secretaria Municipal de Educação, no prazo de 2 (dois) anos a partir da vigência deste plano. (CARIACICA, 2015, p. 7)

As estratégias 7.1 e 7.26 confirmam a decisão política do município de valorizar “avaliações externas e internas” e os índices que indicam resultados de exames. Pode-se inferir que no município se entende a necessidade de criar condições para

o trabalho das escolas a fim de se alcançar metas. A estratégia 7.4 indica o investimento em mais avaliações e também o entendimento da avaliação como “insumo de planejamento no nível da escola e das políticas de educação”.

A partir do Ideb se tem realizado ações de monitoramento e de orientação às escolas a fim de promover melhora nos índices.

Toda vez que o resultado é trazido, é publicado, a gente faz uma análise por escola, e também do município todo. Em cima dessas análises são desenvolvidas ações de prioridade, por exemplo, a gente tem escolas que além dela estar abaixo do Ideb, ela está muito abaixo do Ideb. Então elas se tornam prioritárias com ações específicas quando a gente faz as assessorias pedagógicas, por exemplo. (GESTOR CARIACICA)

As ações políticas destacadas pela equipe da Secretaria de Educação têm na formação de educadores seu foco principal, com a realização de assessorias aos pedagogos (gestores) e escolas e a formação continuada de professores.

[...] Então o principal que a gente tem é em relação à formação dos professores, e ao mesmo tempo também da assessoria pedagógica com os pedagogos das escolas porque eles estão dentro das escolas acompanhando o dia a dia, então a gente tem um trabalho que a gente vai de três a quatro vezes nas escolas todo ano, para fazer esta assessoria com os pedagogos. (GESTOR CARIACICA)

Além de desenvolver ações de formação diretamente com as escolas com mais dificuldade, se detecta, ainda, investimento nos próprios alunos. Há um projeto de reforço escolar em fase de implementação destinado aos alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas cujos resultados do Ideb estão abaixo do esperado. Porém, a formação docente é reforçada como a ação mais importante, denotando entendimento de que o aperfeiçoamento profissional constante é condição para a melhoria da qualidade do ensino.

Importante destacar a assunção da avaliação como instrumento de planejamento no nível da rede, assim como da escola. Entretanto, se faz necessário pontuar que assessorias às equipes escolares, especialmente aos gestores, e formação de professores têm alcance limitado, pois outros fatores como os socioeconômicos devem ser levados em conta (FREITAS, 2018) em virtude de seu peso no sucesso ou fracasso de estudantes. Ainda, é importante problematizar a formação de professores em virtude de poder carregar consigo uma análise responsabilizadora e, mais que isso, culpabilizadora desses e de suas deficiências formativas pelos resultados educacionais (RAVITCH, 2011).

A AVALIAÇÃO E O IDEB EM SERRA

O município de Serra localiza-se na região metropolitana da Grande Vitória e tem o segundo maior PIB do estado. Faz limite, entre outros, com Cariacica e Vitória e possui área de 553.254 km². Em 2018, a população estimada era de 507.598 habitantes. A rede municipal de educação de Serra é composta por 72 CMEI's e 67 Emef's, atendendo a 65.500 estudantes, sendo 19.993 na educação infantil e 45.507 no ensino fundamental. Em 2017, a nota do ensino fundamental no Ideb foi 5.6 nos anos iniciais e 4.1 nos anos finais.

No que respeita à avaliação, a Lei n. 2.665 (SERRA, 2003) é lacônica e remete à normatização posterior da Secretaria de Educação. Será o PME, pela Lei n. 4.432 (SERRA, 2015), que irá tratar do tema ao decidir pela criação do Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica no Parágrafo Único do artigo 11: “Parágrafo único. O Município instituirá, no prazo de até 5 anos, Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal próprio, como um dos instrumentos orientadores à avaliação da qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino” (SERRA, 2015).

Ainda, na estratégia 7.2 da meta 7 são apresentados os objetivos da avaliação:

7.2) criar o Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica, como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação e para a orientação da política educacional municipal, contemplando indicadores relacionados ao perfil dos estudantes (as) e dos profissionais (as) da educação na sua área de atuação, da infraestrutura das escolas, dos recursos pedagógicos disponíveis e dos processos da gestão, considerando as especificidades das modalidades, bem como os insumos previstos no Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo aluno Qualidade (CAQ). (SERRA, 2015)

Apesar das leis não se referirem ao Ideb, a Secretaria de Educação de Serra também realiza assessorias pedagógicas com as escolas envolvendo pedagogos e professores, bem como ações com estudantes com vistas à melhoria do Ideb:

[...] análise é feita periodicamente pela nossa gerência mesmo, a gente analisa estes dados e propõe formações, assessoramento para poder amenizar os problemas que a gente verifica com base nesses dados das avaliações externas. [...] Ações com os pedagogos, professores e com os estudantes também [...] para poder melhorar este índice na escola. (GESTOR 1 – SERRA)

Em Serra é possível constatar a existência de ações formativas voltadas a cada escola e turma de estudantes como decorrência dos resultados do Ideb. Porém, os membros da gerência de ensino fundamental de Serra não entendem que exista

uma política de formação a partir do Ideb, indicando a necessidade de formalização: “a gente não tem ainda, ela está em curso, né? Está para ser aprovada, [...] está pronta, mas ela não foi homologada” (GESTOR 1 – SERRA).

As ações desenvolvidas consistem em apresentar e discutir os resultados no Ideb com os pedagogos a fim de que estes trabalhem com os professores para a melhoria do índice. O procedimento é encaminhar para escola dados comparativos sobre seu processo: gráficos com dados dos anos anteriores de matrícula, evasão, aprovação, reprovação, transferência expedida e recebida e quantidade de alunos abaixo da média, na média e acima da média.

Esse trabalho focado nos índices também é realizado no interior da própria rede com cada escola em específico: em seminários, os resultados das avaliações de estudantes em cada trimestre são comparados com os resultados dos anos anteriores. Esse trabalho é percebido como importante para que a gestão escolar adquira elementos de planejamento de ações de melhoria, inclusive desenvolvendo ações específicas com os estudantes quando se detecta a necessidade de intervenção com alguma turma.

[...] tem surtido bastante resultado a meu ver pelo menos porque a gente observa o seguinte, muitas vezes os diretores não têm noção de como é que tá a escola direito, e tendo o índice de palpável fica mais fácil saber como é que tá, até porque nesses cenários eles estratificam os resultados por disciplina, por ano, e então eles têm como saber qual é a disciplina ou componente curricular tá dando mais trabalho, que está tendo menos aprovação, qual é o ano que está dando mais dificuldade. (GESTOR 3 – SERRA)

Detecta-se um trabalho permanente de acompanhamento do desempenho dos estudantes com base nos resultados das avaliações realizadas pela própria escola, com vistas à melhoria dos índices. Ainda, os gestores da secretaria afirmam que tratar dos índices obtidos em seminários regionalizados pode oferecer condições para que os índices internos (resultados trimestrais) do município repercutam nos externos, no caso o Ideb. Tais ações e entendimentos denotam a assunção pelo município de uma política de valorização da avaliação como expressão da qualidade do ensino. O ente federado município parece assumir a avaliação como política de Estado, conforme afirma Horta Neto (2007).

As características do trabalho dessa rede a partir dos resultados do Ideb diferem de Cariacica, pois as ações indicadas se voltam para os contextos loco-regionais da rede e do território do município. Essa decisão pode significar uma aposta na utilização dos resultados da avaliação para a formulação de políticas de melhorias, sem investir na busca de culpados.

A AVALIAÇÃO E O IDEB EM VILA VELHA

O município de Vila Velha localiza-se na região metropolitana da Grande Vitória e tem o terceiro maior PIB do estado. Faz limite com Vitória e Cariacica, entre os municípios pesquisados, e possui 209.965 km² de extensão territorial. Em 2018, a população estimada era de 486.208 pessoas. A rede municipal de educação denomina suas escolas como: Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef) e Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei), contabilizando sessenta Umef's e 37 Umei's. São atendidos 67.331 estudantes, sendo 11.224 na educação infantil e 56.107 no ensino fundamental. Em 2017, o ensino fundamental obteve no Ideb a nota 5.6 para os anos iniciais e 4.4 para os anos finais.

No que respeita à avaliação, o município a normatizou na Lei n. 4.100 (VILA VELHA, 2003) que traz nos artigos 62 a 67 concepções, objetivos, tipos e critérios da avaliação no Sistema Municipal de Ensino. Vejamos a seguir algumas dessas definições:

I – prover informações orientadoras das políticas educacionais que visem à melhoria de qualidade do ensino;

II – diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos e os problemas de professores e da escola, identificando pontos de estrangulamento, dificuldades, de modo a orientar as ações de superação;

III – verificar em que medida os pressupostos, as condições, os procedimentos adotados no sistema de ensino devam ser mantidos, mudados ou aperfeiçoados para garantia de sua eficácia;

IV – reorientar as ações pedagógicas com vistas a melhorar o processo de ensino aprendizagem;

V – prover padrões de qualidade do ensino garantia de aprendizagem, permanência e sucesso escolares do aluno.

[...]

Art. 63 A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

[...]

Art. 67 A avaliação institucional será processada segundo o Programa de Avaliação das Escolas da Rede Municipal de Ensino, previsto na Lei n. 3.908 de 24 de abril de 2002. (VILA VELHA, 2003)

A Lei n. 4.100, de 2003, faz referência a outra lei anterior, a Lei n. 3.908 (VILA VELHA, 2002), para se referir à avaliação institucional, denotando que o município se debruça sobre a questão da avaliação para além da aprendizagem, desde a

sua promulgação. A conclusão a que se chega, no entanto, é que as prescrições e determinações legais não têm sido colocadas em prática, tornando a lei letra morta. Pois, apesar da existência das normas, o sistema de avaliação não foi instituído no município até a edição do Plano Municipal de Educação (PME), Lei n. 5.629 (VILA VELHA, 2015), o que tornou necessário que nele se estipulasse novo prazo para a efetivação do sistema de avaliação.

Além disso, se constata que, no que se refere aos procedimentos de avaliação, a Lei n. 5.629 (VILA VELHA, 2015) determina a utilização de informações produzidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). Tal determinação pode oferecer pistas e hipóteses explicativas sobre a demora em efetivar o estabelecido em lei desde 2002, ao menos ajudando a evidenciar as dificuldades técnicas e financeiras dos municípios, mesmo os de porte médio, em colocar em prática novos fluxos que dependam de sua ação propositiva na criação de políticas.

Mas, independentemente disso, é importante considerar que o PME (Lei n. 5.629, de 2015) estabelece em seu artigo 11, em seus parágrafos e incisos, prazos, tipos, metodologias e usos das informações a serem captadas do Sinaeb:

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I- indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II- indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa e estabelecimento de ensino, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da rede.

§ 4º Cabem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a elaboração e o cálculo do IDEB e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelo Estado ou pelo sistema de ensino do Município, assegurada a compatibilidade metodológica entre o sistema municipal e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (VILA VELHA, 2015)

Além de destacar a institucionalização da avaliação como instrumento de planejamento com vistas à promoção da qualidade, é importante chamar atenção mais uma vez para os limites técnicos do município quanto à questão. Dois exemplos podem ser apresentados para explicitar a análise: 1) o município extrapola suas competências como ente federado ao estabelecer, no parágrafo 4º do artigo 11º da Lei n. 5.629 (PME) (VILA VELHA, 2015), responsabilidades para o Inep, autarquia pertencente ao governo federal; 2) o município assume o Ideb como política municipal e estabelece destinações para seus resultados que passam a integrar o sistema municipal. Tal decisão poderia ser interpretada como avanço na construção e implementação de um regime de colaboração, conforme estabelecido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) para os entes federados, não fosse a assunção pelo governo federal de funções executoras, conforme autoriza o Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), que cria o PDE.

A gestora entrevistada afirma que o município entende o Ideb como um referencial importante, realizando um trabalho de sensibilização com os estudantes para que participem da “Prova Brasil, que agora é Prova Saeb” com empenho, pois o bom desempenho na prova poderá ajudar a ingressar no ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), ou na obtenção de bolsa em escola privada que também tenha reconhecida sua qualidade.

Uma simulação de uma situação que ele, porventura, pode vir a passar para ele ter ingresso em alguma instituição que seja de interesse dele. [...] então serve como indicador para a gente trabalhar desde o 6º [...], que este instrumento na perspectiva de um simulador de uma situação que ele poderia passar para alcançar outras metas, então quando ele for fazer uma prova no Ifes, se você vai passar por uma avaliação desse tipo. [...] Então nesse ano [2019] a gente já tá trabalhando com os pedagogos na questão da organização da escola, no planejamento pedagógico de forma que esses meninos [...] estejam no dia da prova do Saeb na escola para fazer avaliação. (GESTORA VILA VELHA)

Nesse município há um processo de acompanhamento das notas da escola, bem como do desempenho dos estudantes em cada área: “para saber daquela escola, como que ela está na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática” (GESTORA VILA VELHA). O conhecimento desses dados de proficiência fez o município implantar, em 2017, uma sistemática própria de avaliação envolvendo os estudantes de 7º, 8º e 9º anos, com vistas a realizar um diagnóstico do desempenho e preparar a participação na prova Saeb.

Então, a gente monitora desde os meninos do sétimo ano que vêm fazer a prova, né? Nesse ano a Prova Brasil. Como que as escolas estão em relação aos descritores, e então esse resultado, ele é feito on-line, o aluno faz a prova. Ela é construída com a colaboração dos professores para as questões. Aí tem uma banca dentro da Semed que organiza essa prova. É aplicada para os meninos e é gerado um gráfico na escola de que qual o percentual de acerto em determinadas questões, e essas questões estão relacionadas à quais descritores; então a partir daí qual é a orientação, o professor, ele retornar para a sala de aula com esse resultado e dialogar com os alunos. (GESTORA VILA VELHA)

A gestora indica mudanças de práticas docentes dadas pela pressão do desempenho, mas, além disso, sinaliza preocupação com a aprendizagem dos conteúdos previstos nas matrizes de referência da Prova Brasil (atual prova Saeb) e, indiretamente, com a qualidade do ensino. Tal constatação reforça a denúncia do poder constritor do currículo das provas standardizadas. À ação da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de promover diagnóstico e provocar reflexão no interior das escolas é creditada melhora nos índices e desempenho, mesmo que não tenham atingido a meta. Tal realidade também foi captada nos estudos realizados nos Estados Unidos por Diane Ravitch (2011, p. 187), fazendo crer que os índices podem ser melhorados por ação do ente estatal. Entretanto, é importante destacar que a experiência analisada pela autora encontrou limites para o crescimento dos índices em resposta a tais ações, pois, a partir de certo ponto, as iniciativas relacionadas à responsabilização dos envolvidos passam a não produzir resultados de melhoria.

Ainda, se detectou o desenvolvimento de ações envolvendo a equipe escolar em geral e, especialmente, o professor. São ações de formação levadas a cabo pela equipe da secretaria e pelo pedagogo da escola, que intervêm no planejamento do ensino com vistas a fazer que o trabalho do professor atenda às matrizes de referência e contemple os descritores das provas. O professor fica com a autonomia reduzida para a organização do conteúdo.

A análise, ela é feita dentro do setor pedagógico, agora, que é o importante, isso não fica no setor pedagógico [...], é levado para formação de pedagogos, tantos anos iniciais e finais; para discutir, então, o pedagogo, ele tem que trabalhar com professor um planejamento que contemple esses descritores [...]; os formadores também levaram esses profissionais para falar com os professores do 6º ao 9º ano. (GESTORA VILA VELHA)

Outro veio de ação identificada é com a equipe de gestão da escola, incluindo o diretor. Quando se detecta “que teve rendimento muito ruim, muito abaixo do esperado [...] a gente vai lá [...] leva o resultado para ela e a gente vai discutir” (GESTORA VILA VELHA). Tal indicação parece nos fazer concluir que a responsabilização da escola é um caminho utilizado e o investimento na formação continuada parece ser o remédio para a equipe escolar: “aí a gente vai entrar em outros campos, às vezes a escola tem uma boa equipe pedagógica, mas não tem um bom gestor, a gente vai ter que trabalhar com diretor, entendeu?” (GESTORA VILA VELHA).

Além de utilizar os resultados das provas realizadas pelo Inep, a Secretaria de Educação também procura trabalhar com informações de avaliações produzidas e inseridas pela escola no Sistema de Gestão (SG). O monitoramento do processo de ensino e aprendizagem com auxílio dos resultados de avaliação é possível em virtude da disponibilidade das informações, dada a existência de pautas eletrônicas³ em que os professores realizam registros de frequência e nota diretamente na plataforma da Secretaria de Educação. Os resultados são analisados e se decidem ações de orientação pedagógica às escolas.

O investimento na melhoria do desempenho no Ideb fica claro também quando a reprovação que provoca “distorção idade/série” passa a ser identificada como conteúdo das discussões com as equipes escolares para se realizar o planejamento.

[...] pega qual foi o quantitativo de alunos que ficaram abaixo da média em Português desde o 3º ano ao 9º ano e a gente monta o gráfico de desempenho do trimestre; então se naquela escola a gente percebe que há um índice muito alto de alunos abaixo da média em mais de duas disciplinas, essa escola corre o risco de reprovar um grande número de alunos, né? Então a gente vai, entra em contato para escola [...]. Aí o mapa de produtividade que vai ser o norteador para primeiro planejamento do ano seguinte. (GESTORA VILA VELHA).

3 Também conhecidas como diários eletrônicos.

Ainda, no aspecto formação se detecta o investimento na melhoria da qualificação dos professores na rede, especialmente dos que lecionam para os anos finais do ensino fundamental. É possível que tal investimento esteja diretamente ligado ao fato do Ideb, nos anos finais, encontrar-se mais longe da meta estabelecida na Lei n. 5.629, o PME (VILA VELHA, 2015). Entretanto, se verifica uma sistemática de formação por disciplina que demonstra importante investimento em gestão de sistema.

É isso, porque a gente tem aqui formação do 6º ao 9º, cada dia da semana tem uma área de conhecimento; segunda-feira é Português e ensino religioso, na terça, Matemática, na quarta é Ciências, na quinta, História e na sexta, Geografia. Eu acho que na sexta entra também a Música, eu acho que Artes na quinta, aí tem Educação Física também, mas eu não sei qual dia da semana específico que entra. Então uma vez por mês esses professores vêm [a]o Titanic, centro de formação, para ter formação sobre algum tema relacionado com o processo de aprendizagem. (GESTORA VILA VELHA)

Nota-se que em Vila Velha há um conjunto de ações voltadas a promover melhoria dos índices do Ideb obtidos pelas escolas. A Semed assume protagonismo tanto no monitoramento quanto na promoção de formação continuada aos membros das equipes escolares: professores, pedagogos e gestores (diretores). O principal lócus da formação parece ser a escola, apesar das ações regionalizadas que agregam grupos de escolas e das ações de formação gerais no Centro de Formação Municipal, denominado Titanic.

O trabalho com os estudantes feito em duas direções também adquire destaque na política municipal para a melhoria dos resultados do Ideb. A primeira diz respeito ao trabalho de sensibilização para a realização da prova Saeb, que tem agregado o trabalho de discussão da prova, das questões e dos acertos e erros, bem como de replanejamento do ensino por parte do professor. A segunda diz respeito à realização de provas próprias do sistema e acompanhamento do desempenho dos estudantes com vistas a preparar, mesmo que indiretamente, para a participação da prova Saeb.

No caso de Vila Velha é possível concluir que existe grande preocupação com o desempenho em exames, provas e avaliações standardizadas, com os índices de acertos e o Ideb. O conjunto legal do município que aborda a avaliação faz indicação de que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, mas todo o processo descrito pela gestora entrevistada indica para uma avaliação apoiada nos índices.

Por fim, detecta-se que as ações ocorrem todas no campo da formação, seja a desenvolvida com estudantes, seja a desenvolvida com os profissionais da escola: professores, pedagogos e diretores. Não há menção às condições de oferta ou

intervenções de melhoria de infraestrutura, quantidade de estudantes por turma, carreira docente, remuneração, etc. Também não é mencionada a implantação do CAQ e do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), nem a aplicação de recursos orçamentários e financeiros como de composição de elementos contribuintes com a melhoria da qualidade. Fica a impressão de que a melhoria da gestão da Semed e da escola será suficiente para promover a melhoria no desempenho dos envolvidos e, conseqüentemente, do Ideb.

A AVALIAÇÃO E O IDEB EM VITÓRIA

O município de Vitória é a capital do estado do Espírito Santo e constitui-se pela Ilha de Vitória e por uma porção continental, totalizando 97,123 km². Faz limite com os municípios de Serra, Vila Velha e Cariacica. Em 2018, de acordo com o IBGE, a população era de 358.267 habitantes. A rede municipal de educação de Vitória é composta por 49 CMEI's e 53 Emef's, que atendem a 48.192 estudantes, sendo 8.827 na educação infantil e 39.730 no ensino fundamental. Em 2017, a nota do ensino fundamental no Ideb era 5.6 nos anos iniciais e 4.3 nos anos finais.

O município criou e normatizou o Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei n. 4.747 (VITÓRIA, 1998) E, no que respeita à avaliação, estabelece no artigo 31 como seus objetivos:

- I – prover informações para orientar as políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino;
 - II – identificar problemas, pontos de estrangulamento, dificuldades, de modo a orientar ações para sua superação;
 - III – verificar em que medida os pressupostos, as condições, os procedimentos adotados no sistema devem ser mantidos, mudados ou aperfeiçoados para garantir sua eficácia;
 - IV – reorientar as ações pedagógicas com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
 - V – prover padrões de qualidade de ensino para garantir o aprendizado, a permanência e o sucesso escolar do aluno.
- (VITÓRIA, 1998)

O caso de Vitória é diferente dos demais em virtude de seu pioneirismo no estabelecimento de uma política municipal de avaliação com vistas a “prover informações para orientar as políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino”. As opções teóricas expressas na Lei n. 4.747, de 1998, indicam para uma perspectiva diagnóstica de avaliação e insumo básico de orientação para a tomada de decisão, conforme é possível constatar: “verificar em que medida os pressupostos, as condições, os procedimentos adotados no sistema devem ser mantidos, mudados ou aperfeiçoados para garantir sua eficácia” (VITÓRIA, 1998).

É importante ter em conta, conforme já apontado neste texto, que a década de 1990 foi marcada pela assunção da avaliação como política de Estado no contexto da globalização neoliberal, dos acordos multilaterais e dos investimentos de instituições de financiamento, como o Banco Mundial. O conceito de avaliação dessa lei municipal parece estar mais adequado às políticas do contexto pós-Constituição de 1988 e às suas concepções e perspectivas de educação voltadas para a formação humana e para a cidadania.

O município é o único da região metropolitana de Vitória a possuir um sistema de avaliação em funcionamento. Já em 2010 foi instituído, pela Lei n. 8.051 (VITÓRIA, 2010), o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória (Saemv), caracterizado no Artigo 1º como:

[...] espaço permanente de avaliação e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão de educação do Município, cujos princípios são:

I – a democracia como norteadora dos processos de ensino-aprendizagem, de gestão e de avaliação para o desenvolvimento, apreensão e reflexão sobre os saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais, culturais e históricos, com vistas à qualidade social da educação;

II – o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos processos sobre o produto;

III – a articulação entre a avaliação formativa e os indicadores de qualidade;

IV – o foco nos impactos das desigualdades sociais e regionais, nos contextos culturais, na formação e na qualificação de professores, em suas condições de trabalho, nas condições de infraestrutura e equipamentos das Unidades de Ensino, nos projetos político-pedagógicos, nas práticas pedagógicas e no rendimento escolar dos alunos;

V – a articulação entre o planejamento, a gestão, a pesquisa e a avaliação de políticas que garantam o atendimento educacional no Município de Vitória, promotora de uma justiça social que possibilite a todos o acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada;

VI – a valorização de um espaço público para problematizar a qualidade da educação no Município de Vitória, estimulando a construção de saberes e práticas refletidas e contextualizadas e o controle social das políticas públicas para a educação. (VITÓRIA, 2010)

Os princípios apresentados indicam para uma concepção de educação que encontra na avaliação um elemento de informação para o exercício da democracia

no interior do sistema e da escola, passando pelo controle e contribuição de todos, ou seja, socialmente referenciada. A valorização da qualidade como processo social construído na relação entre avaliação formativa e índices, de forma a repercutir na política educacional que envolve a gestão, o planejamento e a avaliação parece se adequar à perspectiva do Sinaeb, proposto pela Conferência Nacional de Educação (Conae) e assumido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n. 369, de 5 de maio de 2016.

A lei municipal que cria o Saemv apresenta no Artigo 3º os objetivos específicos em consonância com os princípios. Nesse caso, vale a pena destacar os seguintes:

II- instituir processos avaliativos que considerem a complexidade da educação em seus diferentes campos, tendo como focos principais os processos de gestão e de ensino-aprendizagem;

III- viabilizar estudos e pesquisas sobre a educação, visando a um processo contínuo de coleta de dados, análise, sistematização teórica, registro e circulação de saberes sobre o campo educacional;

IV- monitorar e analisar os impactos, no Município, das políticas públicas de educação sejam elas federal, estadual e municipal, gerando instrumentos de registro, acompanhamento e relatórios avaliativos;

[...]

VI- identificar e analisar fatores intervenientes que influenciam os processos de ensino aprendizagem e de gestão, tais como: condições sociais, condições de ensino, participação dos pais na vida escolar, relações comunidade e escola, paradigmas/práticas de gestão, práticas docentes, dentre outras [...]. (VITÓRIA, 2010)

Os objetivos declarados na norma legal parecem indicar que a avaliação está a serviço da aprendizagem tanto de crianças, adolescentes e jovens estudantes, quanto de gestores, professores, funcionários e famílias, estejam localizadas na escola ou nos órgãos de gestão da rede. A proposta desse município pretende superar o ensino e a aprendizagem de conteúdos e colocar todos como aprendentes do contexto e da realidade das escolas, como criadores de conhecimento. Nesse sentido, parece se adequar ao que propõe Domingos Fernandes (2009): *Avaliar para aprender*. Também o que estabelece o inciso VI merece destaque, por superar o aspecto meramente quantitativo do índice e valorizar fatores qualitativos intervenientes no processo de avaliação.

A gente tem nossa meta projetada, era 5.0, a gente atingiu 5.1, que ótimo. Mas ótimo significa o que? 5.1! 5.1 meninos

aprenderam? Eles podem avançar? É não partir do mínimo, atingiu 5.1 [...], e daí? O que significa 5.1 no contexto dessa escola, dessa educação. Então quando a gente fala dos aspectos qualitativos é exatamente a análise e a avaliação do número, e não parar no número, por isso que é aspecto qualitativo acima do quantitativo. (GESTORA VITÓRIA)

Pela fala da gestora, compreendemos que nessa proposta de avaliação os dados estatísticos e seus resultados, como o Ideb do município, serão utilizados junto com outras informações das unidades e sistema de ensino e não como um dado finalístico que compara e ranqueia as escolas. As avaliações externas, como a Prova Brasil (Prova Saeb) e o Ideb, gerados em conjunto com a autoavaliação interna das escolas e a avaliação da rede, são utilizados para pensar assessorias pedagógicas às escolas, realizadas pelas equipes da Secretaria. Vitória desenvolve, a exemplo dos demais municípios pesquisados, ações de formação com os pedagogos em que se discutem os resultados das avaliações da aprendizagem como insumo de planejamento do trabalho com estudantes e com professores.

[...] enfim, esse índice junto a vários outros dados que são coletados por nós, pelo sistema de gestão escolar, pelas assessorias que são prestadas à escola, pelas avaliações institucionais realizadas anualmente, pelo fórum de avaliação, então ele compõe um corpus maior, que nos ajuda a entender a realidade do município, a realidade de cada escola para esse processo de intervenção [...]. Diretamente nas escolas a gente tem ações pedagógicas [...], são as reuniões mensais com pedagogos, processos formativos e reuniões trimestrais para análise dos dados de desempenho dos estudantes pra provocar qual é o planejamento das próximas ações [...]. Então a cada trimestre elas pegam o resultado, sentam com os pedagogos nas reuniões regionalizadas, ou seja, por região ou turno, discutem esses dados de aprendizagem para que a escola planeje e replaneje de acordo com esses dados que são colocados. (GESTORA VITÓRIA)

Em consonância com o estabelecido no inciso III do Artigo 3º da Lei n. 8.051 (VITÓRIA, 2010), Fernandes, Gobete e Spinassé (2011, p. 4) elaboraram um artigo sobre o Saemv no qual afirmam que “de acordo com seus objetivos e princípios, o SAEMV não se trata de um processo de mensuração do rendimento escolar dos alunos, mas de uma análise conjugada de diferentes fatores intra e extraescolares”. Esses fatores que influenciam o processo educativo e o desempenho dos estudantes são analisados e agrupados em quatro dimensões: acesso e permanência,

contexto, insumos e processos. Essas variáveis têm como foco a qualidade socialmente referenciada.

Na dimensão de acesso e permanência [são observados] o rendimento dos alunos (aprovação, reprovação, evasão), número de vagas, número de unidades de ensino, demanda por vaga, condições de acesso, entre outros dados. Por insumos entende-se o conjunto de recursos humanos, materiais, financeiros, pedagógicos, administrativo, com implicações diretas sobre as condições de trabalho, bem como acesso e permanência, com qualidade a ser socialmente referenciada.

Em relação aos processos pedagógicos e de gestão, considera-se os processos de ensino-aprendizagem e de gestão, incluindo clima e cultura organizacional. Além destes aspectos intra-escolares incorporar-se-á a dimensão contexto sócio-econômico e cultural, por entender que a mesma estabelece uma interface com a unidade de ensino, com desdobramentos diretos sobre a qualidade. (FERNANDES; GOBETE; SPINASSÉ, 2011, p. 5)

Essa visão ampliada da avaliação coloca-se em acordo com o que estabelece a Lei n. 8.829 (VITÓRIA, 2015), que aprova o Plano Municipal de Educação, e o proposto no âmbito da Portaria MEC n. 369 (BRASIL, 2016), que cria o Sinaeb, já referido neste artigo.

7.3) constituir em colaboração com a União e o Estado, um conjunto de indicadores municipais de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino [...]. (VITÓRIA, 2015)

Merece destaque também a menção explícita à avaliação institucional e à perspectiva de fazer da avaliação elemento a ser compartilhado com outros entes federados. E logra êxito em superar os limites da própria constituição do Ideb, que se baseia em apenas dois fatores: fluxo e desempenho. Isso pois, ao focar tanto nos insumos e condições básicas para a escola funcionar, quanto nos processos, nos momentos e nas relações vividas no ambiente escolar, é possível depreender que a avaliação oferece elementos para a reflexão da escola por seus membros e sobre a escola pela Secretaria de Educação.

7.4) articular e induzir processo contínuo de avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem

fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

[...]

7.6) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial;

[...]

7.24) garantir a efetiva implementação do Sistema Municipal de Avaliação Pública do Município de Vitória - SAEMV [...]. (VITÓRIA, 2015)

Apesar disso, é possível identificar em Vitória as mesmas adesões ao Ideb verificadas nos outros municípios, com a redação idêntica da meta 7 e o estabelecimento de sua primeira estratégia específica para tratar da questão. Tal assunção se manifesta em contradição com o Saemv, que analisa acesso, permanência, contexto, insumos e processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os resultados do Ideb estão sendo utilizados como direcionadores de políticas públicas municipais. Apesar do município de Vitória, que considera o Ideb no contexto de processo de avaliação mais amplo, as evidências parecem confirmar os achados de Vidal e Vieira (2011, p. 430) em pesquisa desenvolvida em dez municípios cearenses:

a) Há uma aceitação incondicional do Ideb. O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação. A gestão da educação municipal gira em torno da melhoria do Ideb nas escolas, e, para isso, as SME procuram estabelecer mecanismos de monitoramento das escolas. Houve um fortalecimento generalizado da dimensão pedagógica nas SME, no entanto se percebe uma redução das propostas curriculares nas matrizes da Prova Brasil.

Apesar da aceitação do Ideb como referencial em torno do qual giram as políticas, diferentemente dos casos cearenses, encontra-se na região metropolitana da Grande Vitória uma boa qualificação das equipes técnicas das Secretarias de Educação com condições de realizar, inclusive, a elaboração teórica sobre a avaliação. Assim, os programas formativos são concebidos e levados a termo pelas equipes técnicas das secretarias que contam também com auxílio da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para ações de aperfeiçoamento dos quadros das secretarias e também das escolas em momentos demandados pelas secretarias.

Nesse sentido, constata-se que:

- a) as assessorias pedagógicas com pedagogos e escolas têm sido realizadas, preferencialmente, nas próprias escolas envolvendo suas equipes e até estudantes. Também se detecta sua realização de forma regionalizada, envolvendo várias escolas que coexistem num determinado contexto e território de uma mesma região. Nesse caso se utilizam espaços de uma das escolas envolvidas, o que nos faz refletir sobre a opção de descentralizar as ações em virtude de concepção teórica (epistemológico-metodológica) e não por motivações meramente logísticas;
- b) a oferta de formação continuada aos professores é decidida com base em possíveis fragilidades teóricas e/ou metodológicas detectadas a partir do desempenho insuficiente dos estudantes em determinado conteúdo. Outro aspecto importante parece ser a organização, preferencialmente, por áreas de conhecimento para a realização dessas formações. Ações de formação interdisciplinares não foram identificadas. Quanto à formação, nos parece adequado problematizar sobre o caráter emergencial de sua efetivação, pois não é tratada como um direito do profissional da educação em receber formação continuada em serviço conforme determina a Resolução n. 02 (BRASIL, 2015), que trata da formação inicial e continuada de professores, mas como ação gerencial de resolução de problemas de desempenho em provas. Subjacente a isso parece haver também uma culpabilização ou responsabilização do professor pelo desempenho do estudante, mesmo que o discurso não seja esse e busque afirmar o interesse em ajudar o professor;
- c) os projetos desenvolvidos com os próprios alunos (por exemplo o reforço escolar, as ações com turmas específicas ou áreas e as avaliações diagnósticas próprias em preparação para a Prova Brasil/Prova Saeb) em que os órgãos gestores do sistema indicam às escolas a realização de trabalhos tópicos e direcionados para resolver um determinado problema de desempenho detectado nas provas parece incluir os alunos no rol dos responsabilizados, apesar da proposição de se ajudar o aluno e melhorar a qualidade do ensino. Pois, instam a realização de ações preparatórias para as provas, seja sensibilizando, seja aplicando provas no sistema e modelo utilizado pelo Inep;
- d) as ações gerais de debate sobre o desempenho e os índices (seminários) têm caráter formativo e de responsabilização, pois podem caracterizar-se como momentos em que se busca chamar a atenção dos profissionais da educação acerca da responsabilidade que têm no desempenho dos estudantes.

Outra evidência importante é que os municípios pretendem ter seus sistemas próprios de avaliação. Vila Velha e Vitória já o criaram em lei específica, porém em Vila Velha ainda não foi colocado em funcionamento. Cariacica e Serra afirmam nos Planos Municipais de Educação que criarão seus próprios Sistemas de Avaliação da Educação Pública Municipal, mas ainda não os instituíram. Se por um lado tais ações atendem ao estabelecido no PNE 2014-2024, por outro indicam que uma cultura de avaliação se faz presente nesses municípios e que os índices e *rankings* estão sendo valorizados, podendo representar indicativo das induções realizadas pelas políticas do governo federal no âmbito do PDE e das ações decorrentes, inclusive o Ideb.

As iniciativas das Secretarias de Educação introduzem novos elementos nas demandas de planejamento e desenvolvimento do trabalho educacional da escola: índices, números e gráficos (sobre evasão, aprovação, reprovação, transferência expedida e recebida, movimento de matrícula, quantidade de alunos abaixo da média, na média, acima da média, etc.). As ações de monitoramento agora são exigidas também da escola.

Os municípios com maior tradição de debates educacionais e com mais recursos técnicos, políticos e econômicos foram os primeiros a normatizar a avaliação.

À exceção de Vitória, as políticas criadas nos demais municípios não tocam em aspectos estruturais do trabalho das escolas como: jornada de professor, infraestrutura, apoio pedagógico, educação integral e de tempo integral, currículos, etc.

Por fim, as políticas criadas pelos municípios com vistas à promoção de melhorias da qualidade repetem fórmulas antigas e não tocam na questão da equidade. O uso do Ideb como fonte de informação para planejamento de políticas mostrou-se insuficiente. Talvez investir num sistema de avaliação como o proposto no Sinaeb poderia oferecer informações mais adequadas ao planejamento de políticas de melhoria da qualidade do ensino almejada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

BONAMINO, Alice; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o sistema nacional de avaliação da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

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, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...] Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...], 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. *Portaria n. 369, de 5 de maio de 2016*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB, 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/doi-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435. Acesso em: 3 maio 2019.

CARIACICA. *Lei n. 4.373, de 10 de janeiro de 2006*. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências, 2006. Disponível em: <http://www3.camaracariacica.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L43732006.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

CARIACICA. *Lei n. 5.465, de 22 de setembro de 2015*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Cariacica – PMEC e dá outras providências, 2015. *Diário Oficial do Município*, Edição n. 216, de 09 de outubro de 2015, p. 2-15.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

FERNANDES, Caroline Falco Reis; GOBETE, Girlene; SPINASSÉ, Nubia Faria. Sistema de avaliação da educação pública municipal de Vitória: uma experiência em construção. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]*. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0094.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2017.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF_OPF_01_0003.pdf. Acesso em: 1 mar. 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=894d555b-ca21-4664-b31f-44e5d72e1a1e. Acesso em: 3 maio 2019.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVERGNINI, André Cibien; DUBBERSTEIN, Flavia Costa Lima. Finanças municipais e os limites da atual política de fundos para o Espírito Santo. In: OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon de; SILVA, Itamar Mendes; LIMA, Marcelo (org.). *Política educacional e gestão na escola básica: perspectivas*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 63-75.

SERRA. *Lei n. 2.665, de 30 de dezembro de 2003*. Institui, cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município da Serra e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/cmec---leis>. Acesso em: 3 maio 2019.

SERRA. *Lei n. 4.432, de 04 de novembro de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra – PMES e dá outras providências, 2015. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

VILA VELHA. *Lei n. 3.908, de 15 de março de 2002*. Institui Programa de Avaliação das Escolas da Rede Municipal de Ensino, 2002. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L39082002.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

VILA VELHA. *Lei n. 4.100, de 22 de outubro de 2003*. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vila Velha, estado do Espírito Santo e disciplina seu funcionamento, 2003. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L41002003.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

VILA VELHA. *Lei n. 5.629, de 24 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências, 2015. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

VITÓRIA. *Lei n. 4.747, de 27 de julho de 1998*. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo e dá outras providências, 1998. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L47471998.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

VITÓRIA. *Lei n. 8.051, de 22 de dezembro de 2010*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Pública Municipal de Vitória – SAEMV, e dá outras providências, 2010. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L80512010.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

VITÓRIA. *Lei n. 8.829, de 24 de junho de 2015*. Aprova o plano municipal de educação de Vitória – PMEV, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.html>. Acesso em: 3 maio 2019.

NOTA: Itamar Mendes da Silva atuou como coordenador da pesquisa e redator final do texto. Jorge Nassim Vieira Najjar contribuiu com a discussão dos resultados da pesquisa e com a leitura, problematização e sugestões para elaboração do texto. Angela Maria de Almeida Silva Ladeira e Anna Caroline Ramalho Santos colaboraram com a coleta, organização e análise inicial de dados em dois dos municípios pesquisados.

Recebido em: 15 OUTUBRO 2019

Aprovado para publicação em: 6 MARÇO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i76.6719>

SUCESSO ESCOLAR EM CONTEXTOS POPULARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENEM

MATHEUS MONTEIRO NASCIMENTO^I

CLÁUDIO CAVALCANTI^{II}

FERNANDA OSTERMANN^{III}

RESUMO

As razões que levam uma criança a ter bom desempenho na escola são muito complexas. As múltiplas formas de configurações familiares fazem com que seja possível, porém estatisticamente improvável, a existência de casos de sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis. Por isso, neste trabalho nos propomos a analisar quantitativamente o perfil dos candidatos que obtiveram desempenho satisfatório no Enem apesar da sua situação econômica e social adversa. Para isso, utilizamos como base de dados os microdados do Enem de 2009, dos quais constam as respostas dos candidatos a um questionário socioeconômico. Metodologicamente, valemo-nos de métodos estatísticos articulados com referenciais da sociologia da educação, como Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Os resultados sugerem que o tamanho da família dos candidatos, o gosto pela leitura e o interesse pela política são fatores muito associados com um bom desempenho no Enem.

PALAVRAS-CHAVE ENEM • SUCESSO ESCOLAR • DESIGUALDADE • CAPITAL CULTURAL.

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-8179-5391>; matheus.monteiro@ufrgs.br

^{II} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2477-3150>; claudio.cavalcanti@ufrgs.br

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-0594-2174>; fernanda.ostermann@ufrgs.br

EL ÉXITO ESCOLAR EN CONTEXTOS POPULARES: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL ENEM

RESUMEN

Las razones que llevan a un(a) niño(a) a tener un buen rendimiento escolar son muy complejas. Las múltiples formas de configuraciones familiares hacen posible, aunque estadísticamente improbable, que se produzcan casos de éxito escolar en contextos sociales desfavorables. Por esta razón, en este trabajo proponemos analizar cuantitativamente el perfil de los candidatos que obtuvieron un rendimiento satisfactorio en el Enem a pesar de su situación económica y social adversa. Para ello, hemos utilizado los microdatos del Enem de 2009 como una base de datos, que incluye las respuestas de los candidatos a un cuestionario socioeconómico. Metodológicamente hemos empleado métodos estadísticos articulados con referencias a la sociología educativa, como Pierre Bourdieu y Bernard Lahire. Los resultados sugieren que el tamaño de la familia de los candidatos, el gusto por la lectura y el interés en la política son factores muy asociados con un buen desempeño en el Enem.

PALABRAS-CLAVE ENEM • ÉXITO ESCOLAR • DESIGUALDAD • CAPITAL CULTURAL.

SCHOOL SUCCESS IN SOCIALLY DISADVANTAGED CONTEXTS: AN ANALYSIS BASED ON THE ENEM TEST

ABSTRACT

The reasons behind a child's good performance at school are very complex. Given the multiple forms of family configuration, cases of school success in unfavorable social contexts are possible, even if statistically improbable. For this reason, this study aims to quantitatively analyze the profile of candidates who had a satisfactory performance in the Enem test despite their adverse economic and social situation. To that end, we used a database consisting of microdata from Enem 2009, which includes candidates' answers to a socioeconomic questionnaire. Methodologically, we used statistical methods combined with theoretical framework in the field of sociology of education, such as Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. The results suggest that candidates' family size, taste for reading and interest in politics are factors significantly associated with a good performance in the Enem test.

KEYWORDS ENEM • SCHOOL SUCCESS • INEQUALITY • CULTURAL CAPITAL.

INTRODUÇÃO

O desempenho escolar na educação básica é tema de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Uma questão fundamental do campo educacional é entender os fatores que levam os estudantes a terem sucesso nos meios escolares. A área da sociologia da educação tem apontado, desde meados dos anos 1960, que o desempenho escolar dos estudantes depende muito da sua configuração e estrutura familiar (COLEMAN *et al.*, 1966; BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Até o início dos anos 1980, grande parte das investigações no campo da sociologia da educação tinha o objetivo de estabelecer correlações entre categorias socioeconômicas e o rendimento escolar dos sujeitos a elas pertencentes. Se por um lado essas análises contribuía para a identificação de fatores importantes para o desempenho escolar, por outro elas deixavam de lado as ações individuais e os processos familiares internos de socialização. Nesse sentido, constituiu-se um novo campo de investigação, preocupado com as trajetórias escolares dos sujeitos e com as estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer da sua escolarização (NOGUEIRA, 2005). Com isso, a partir do reconhecimento da heterogeneidade dos contextos sociais e de uma análise não determinista da realidade social, a temática do sucesso escolar em meios populares ganhou espaço nas pesquisas sociológicas no final da década de 1980 (ZAGO, 2000). Essas investigações surgiram com o objetivo de compreender o sucesso acadêmico, estatisticamente improvável, de estudantes oriundos das camadas populares. Destacam-se, como trabalhos de vanguarda nessa linha de investigação, as pesquisas de Zéroulou (1988), Terrail (1990), Laurens (1992) e Lahire (1995).

Em seu estudo, Zéroulou (1988) comparou dois grupos de famílias de argelinos na França que possuíam condições econômicas e culturais muito semelhantes, contudo, desempenhos acadêmicos significativamente diferentes. No primeiro grupo, a maior parte dos filhos teve acesso ao ensino superior; já no segundo, nenhum filho concluiu o nível de primeiro grau. A autora sustenta que essas diferenças no desempenho acadêmico, especialmente no bom desempenho do primeiro grupo, são um reflexo das diferentes práticas educativas conduzidas pelas suas famílias. Em outras palavras, os integrantes das famílias dos estudantes que alcançaram o ensino superior apresentaram um maior envolvimento e uma maior valorização da educação dos filhos.

Esse trabalho, em termos de resultado, assemelha-se às investigações de Terrail (1990) e Laurens (1992), que também atestam a importância da história familiar. Laurens (1992) investiga os poucos casos – 1 em 500 – de filhos de operários que conseguem obter o diploma em cursos de Engenharia na região francesa de Midi-Pyrénées. Para a autora, esses poucos casos que contrariam a regra têm em comum o forte investimento familiar na educação, materializado

em um conjunto de práticas que favorecem a escolarização dos filhos. Já para Terrail (1990), que também estudou filhos de operários que obtiveram diploma em cursos no ensino superior, para entender esses casos de exceção, é preciso levar em consideração a relação dos pais com o percurso escolar dos filhos e os investimentos do filho na sua própria escolarização. Dessas investigações, portanto, destacamos que apesar dos diferentes contextos familiares estudados, mais importante do que a existência de uma condição social favorável para o sucesso escolar é o compartilhamento de um projeto de sucesso social familiar que resulta em avanços escolares importantes, ou seja, a família toda mobilizada para um programa sistemático de escolarização dos filhos.

A multiplicidade de fatores associados ao sucesso escolar, indicada pelos trabalhos já citados, está em consonância com a sociologia à escala individual de Bernard Lahire. Lahire (1997), em sua obra *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*, procura compreender as diferenças nos resultados escolares – sucesso e fracasso – a partir do cruzamento de diferentes configurações familiares. Em vez de escolher traços sociológicos explicativos isoladamente, o autor analisa, a partir de um estudo etnográfico descritivo, a interdependência dos elementos que configuram a singularidade das realidades sociais. Lahire foi um dos primeiros pesquisadores a estudar a fundo as dinâmicas familiares para compreender quais diferenças internas seriam capazes de justificar as diferenças de comportamento e de desempenho das crianças nas escolas. Uma das conclusões do autor é a de que a criança não reproduz diretamente as ações de sua família, mas ela molda seu comportamento a partir das relações de interdependência com outros membros do seu grupo familiar (LAHIRE, 1997). A família é o primeiro espaço de socialização para a formação de disposições que futuramente servirão para a escola e é “através da qual cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu lugar, é o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objetivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável” (LAHIRE, 2011, p. 13). Quer dizer, se uma criança possui pais, irmãos, avós, tios, tias, primos e primas que passaram pelo ensino superior, ela vai interiorizando as expectativas em relação ao seu futuro escolar e isso vai modificar seu modo de agir dentro do sistema de ensino. Para Lahire (2011), as ações e reações de uma criança se ancoram nas ações dos adultos, não de forma direta, mas a partir da sua relação com eles. Ou seja, as estruturas mentais cognitivas dos indivíduos são formadas a partir das suas relações sociais de interdependência, e não pela simples apreensão de estruturas objetivas.

No contexto brasileiro, com o suporte e a inspiração dos trabalhos franceses, emergiram algumas investigações que tiveram como objeto de análise o sucesso escolar em contextos populares a partir das relações familiares e escolares,

considerando suas práticas materiais e simbólicas de escolarização (PORTES, 1993; VIANA, 1998; SILVA, 1999). Esses estudos se dedicaram a analisar o sucesso escolar do ponto de vista das exceções estatísticas e dos casos singulares. Portes (1993) buscou compreender de que maneira as trajetórias escolares percorridas e as estratégias escolares utilizadas contribuíram para que estudantes das classes populares conseguissem acessar a universidade pública, no caso desse trabalho, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim como Zéroulou (1988) e Laurens (1992), Portes (1993) aponta que a mobilização e o superinvestimento familiar na educação dos filhos são condições necessárias para um desempenho acadêmico positivo. Por outro lado, Viana (1998), a partir de entrevistas realizadas com cinco universitários e dois pós-graduandos e suas respectivas famílias, e Silva (1999), com base em reflexões sobre relatos de jovens da maior favela do Rio de Janeiro acerca de suas trajetórias escolares até a universidade, concordam que esse esforço familiar é apenas um fator que se relaciona de forma interdependente com outros elementos importantes para a construção do sucesso escolar, consonando com os resultados de Lahire (1997).

Após o estabelecimento do tema do sucesso escolar nos meios populares no contexto da pesquisa brasileira, houve a difusão de investigações que trataram, a partir de múltiplos olhares, da análise das trajetórias escolares dos alunos e sua relação com os investimentos e patrimônios familiares – capital cultural, econômico e social¹ (ZAGO, 2000; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2008; ALVES *et al.*, 2013; SANTOS; DIAS, 2013; GONÇALVES, 2015; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). Apesar de o número de publicações sobre o tema do sucesso escolar nos meios populares ter aumentado nos últimos dez anos, ainda é incipiente o número de trabalhos que abordam o problema apoiados em estudos quantitativos, como propomos no presente artigo. A maior parte das investigações utiliza, como procedimento metodológico, entrevistas com os estudantes (ZAGO, 2000; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2008; SANTOS; DIAS, 2013), ancoradas majoritariamente no *corpus* conceitual de Bourdieu e Lahire (MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017). Esses trabalhos destacam fatores que são muito associados com diferentes itinerários escolares, como as características morfológicas e estruturais do grupo familiar do estudante e aspectos relacionados com os

1 Essa associação entre rendimento escolar e o meio sociofamiliar é tema de pesquisa na área da sociologia da educação desde meados dos anos 1960, porém, a partir de uma perspectiva macrosocial. Foi o francês Pierre Bourdieu quem teve o mérito de formular uma explicação bem-fundamentada, empírica e teoricamente, para os motivos que levam a essa associação (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). Na perspectiva teórica de Bourdieu (1986), as pessoas, além de possuírem capital econômico, que é formado pelo acúmulo de bens materiais, carregam consigo uma bagagem cultural chamada de capital cultural, que basicamente se constitui por bens relacionados com a educação e a cultura. As diferentes distribuições de capitais acabam se transformando em desigualdade dentro do sistema escolar, uma vez que a escola valoriza elementos que são próprios dos grupos sociais das classes dominantes (BOURDIEU, 1998).

processos internos da família, a exemplo de suas concepções sobre a educação e suas práticas desenvolvidas no que diz respeito à educação dos filhos.

Com o objetivo de contribuir com as investigações sobre o sucesso escolar em meios populares, porém numa perspectiva metodológica diferente, alguns estudos emergiram pautados em análises quantitativas (ALVES *et al.*, 2013; GONÇALVES, 2015; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). Alves *et al.* (2013) utilizaram modelos de regressão linear para analisar a associação entre os fatores familiares e o desempenho escolar a partir de dados disponibilizados por um estudo longitudinal realizado na cidade de Belo Horizonte. Nesse modelo, a variável dependente foi a proficiência em Língua Portuguesa de estudantes da primeira série do ensino fundamental e os fatores familiares foram tomados como variáveis independentes. Os autores não selecionaram apenas estudantes com bom desempenho escolar para a investigação, mas todos os alunos com origem social homogênea, oriundos de classes populares e frações inferiores da classe média. A partir desse recorte, os pesquisadores construíram dois modelos de regressão linear para comparação: um simples, utilizando apenas o Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos como variável independente; e um modelo de regressão múltipla, no qual foram adicionadas variáveis relacionadas ao tipo de escola e aos fatores familiares. Após o teste do efeito de cada um dos fatores no desempenho dos alunos, um “modelo final” foi construído, tendo as seguintes variáveis explicativas: NSE, tipo de escola, conhecimento do sistema de ensino por parte dos pais e a posse de bens culturais (ALVES *et al.*, 2013). Essa investigação teve mérito ao analisar a influência das famílias sobre o desempenho escolar dos filhos a partir de uma outra escala de análise, para além das análises de trajetórias, entrevistas biográficas e observações. Para os autores, as análises microssociológicas sobre as relações família-escola, embora revelem processos importantes por trás das desigualdades escolares, “correm o risco de gerar uma dispersão de dados que não contribuem para compreender as configurações mais gerais desses processos na estrutura social” (ALVES *et al.*, 2013, p. 592).

De forma semelhante ao trabalho de Alves *et al.* (2013), ao investigar as condições que favorecem o sucesso no campo escolar com base em dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),² Gonçalves (2015) combina técnicas quantitativas, como regressão logística, com qualitativas, examinando o conteúdo de entrevistas. A partir da análise quantitativa, o autor busca dimensionar a influência das estruturas objetivas no sucesso escolar dos estudantes em geral, sem a seleção de

2 O Enem tem como finalidade a avaliação do desempenho escolar dos estudantes no final do ensino médio. Desde 2009, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a nota média dos candidatos passou a ser critério de seleção para o ingresso em cursos de ensino superior nas universidades públicas do país. O Enem é constituído por quatro provas objetivas – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática – e uma redação.

uma amostra específica de candidatos, como fizeram Alves *et al.* (2013) separando apenas os alunos das classes populares. Já com as entrevistas de sete estudantes ao estilo “retratos sociológicos” (LAHIRE, 2004), Gonçalves (2015) objetiva entender as condições sob as quais ocorre o sucesso escolar dos estudantes das classes populares. Para o autor, o sucesso escolar é definido como a permanência até o ensino superior, quantificado a partir do ingresso em cursos ofertados por meio do SisU. Dos resultados obtidos por Gonçalves (2015), destacamos que o capital econômico dos estudantes foi o fator mais determinante para as chances de sucesso, mesmo com uma importância efetiva do capital cultural, especialmente no indicador de frequência de leitura e de realização de curso pré-vestibular.

Já Castro e Tavares Júnior (2016), para traçarem o perfil dos jovens de contextos sociais desfavoráveis que chegaram ao final do ensino médio sem nenhuma reprovação, realizaram uma análise puramente quantitativa, com base nos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2011. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de que apesar do contexto social desfavorável, muitos indivíduos conseguem completar a educação básica sem reprovação. Sobre o perfil desses estudantes, Castro e Tavares Júnior (2016) alegam que as diferenças em relação aos alunos que não obtiveram o mesmo sucesso na escola são muito sutis e discretas. Pode ser destacado, contudo, que a maioria dos jovens que obtiveram sucesso escolar estava inserida em famílias nucleares, com mães alfabetizadas e pais com ensino fundamental incompleto. Diferentemente do trabalho de Gonçalves (2015) e Alves *et al.* (2013), não foram encontradas relações importantes entre o sucesso escolar e as práticas de leitura e escrita dos alunos (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). Esse resultado contraria o conhecimento há muito compartilhado pela sociologia da educação sobre a importância da familiaridade dos alunos com a norma culta da língua (BAUTIER, 2011).

De maneira semelhante às investigações de Alves *et al.* (2013), Gonçalves (2015) e Castro e Tavares Júnior (2016), nosso trabalho se insere nesse contexto de descrição quantitativa das condições que favorecem o sucesso de estudantes no campo escolar, apesar de situação econômica e social desfavorável. Nosso objetivo principal é determinar, de forma quantitativa, quais as características da estrutura familiar e do comportamento dos estudantes das classes populares que, em média, mais contribuem para o seu sucesso escolar. Para tanto, utilizamos como fonte os microdados do Enem da edição de 2009. Nossa pesquisa avança em relação aos trabalhos anteriores em dois aspectos importantes. O primeiro, metodologicamente, no que diz respeito às técnicas estatísticas utilizadas e na interpretação dos resultados obtidos; e o segundo, na forma como definimos o sucesso escolar. A definição de sucesso escolar costuma ser bastante subjetiva, pois depende diretamente do espaço social dos sujeitos analisados. Geralmente o sucesso escolar é definido

na literatura como sinônimo de longevidade escolar, que seria a permanência dos estudantes na escola até o ensino superior (VIANA, 1998; PIOTTO, 2008; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016). Para além da longevidade e para fins heurísticos, na presente investigação, estamos considerando sucesso escolar como um desempenho de excelência na média das provas objetivas do Enem, diferentemente dos autores que definem o sucesso como a conclusão da educação básica sem reprovações ou a conclusão com o ingresso no ensino superior. Argumentamos que a definição de sucesso a partir da longevidade está muito vinculada à dimensão da escola, ou melhor, o nível de exigência da instituição pode influenciar uma possível aprovação ou reprovação. É muito comum, especialmente no contexto das elites escolares, encontrar casos de pais que evitam o “fracasso” escolar transferindo o filho para instituições menos exigentes (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002). Na utilização do desempenho no Enem como critério de sucesso escolar, a possibilidade de “mascarar” o sucesso é minimizada, uma vez que todos os estudantes realizam a mesma prova, independentemente da instituição de ensino a que estiveram vinculados ao longo da sua trajetória acadêmica.

A metodologia utilizada nesta pesquisa pode ser dividida basicamente em duas partes distintas, mas que estão intimamente relacionadas. Primeiramente, realizamos o processo de seleção dos candidatos, que são alunos com baixo capital econômico e cultural, mas com desempenho satisfatório no Enem de 2009. O ano de 2009 foi escolhido pois é o primeiro ano em que o desempenho dos alunos foi utilizado como critério de seleção para o ensino superior e, além disso, o questionário econômico é mais rico do que os dos anos subsequentes. Nessa dimensão, valemo-nos de alguns métodos estatísticos, como Análise Fatorial de Informação Completa Exploratória (Afice) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC), Teoria da Resposta ao Item (TRI) e análise de *cluster*, para compor esse grupo a partir de uma cuidadosa definição do seu nível socioeconômico (NSE). Na segunda etapa, focamos nosso olhar no grupo selecionado com o objetivo de pormenorizar as respostas dadas por esses estudantes ao questionário socioeconômico. A partir da integração entre essas duas análises, buscamos compreender melhor as condições que fizeram esses alunos terem sucesso escolar, apesar do nível socioeconômico muito baixo. Todos os cálculos foram realizados no ambiente proporcionado pelo *software R*, versão 3.4.3 (R CORE TEAM, 2015).

DEFINIÇÃO DO NSE E SELEÇÃO DOS CASOS DE SUCESSO ESCOLAR EM MEIOS POPULARES

Os microdados do Enem são bases de dados com uma alta quantidade de informação sobre os candidatos. Podemos encontrar, por exemplo, as respostas dadas ao

questionário socioeconômico,³ a taxa de resposta para cada uma das quatro provas objetivas, as médias nas provas objetivas e na redação e outros tantos dados. Cabe aos pesquisadores, com isso, realizar uma espécie de garimpo (*data mining*) nesse arsenal de informações para estabelecer associações entre as variáveis presentes. Nesta seção, será detalhado o processo que levou à construção do NSE dos estudantes que fizeram o Enem em 2009. A amostra foi filtrada considerando apenas candidatos vinculados a escolas⁴ e que responderam a todos os itens do questionário socioeconômico (resultando em 576.779 candidatos, agrupados em 27.596 escolas). A definição de um NSE para os candidatos do Enem vai muito além da sua renda familiar média. Para Bourdieu (1986), além do capital econômico de um estudante, que no caso do presente artigo pode ser representado pela renda familiar e posse de diversos bens e recursos, o capital cultural e o capital social são também “moedas” que servem para caracterizar melhor esse nível. O capital cultural pode ser separado em três diferentes modalidades (BOURDIEU, 1986): uma forma dita institucionalizada, que é aquela que tem reconhecimento institucional, como os títulos escolares; uma forma dita objetivada, porque se materializa em bens valorizados pela cultura dominante, como livros, obras de arte, computadores, entre outros; e uma dimensão incorporada, que representa todas as disposições duráveis do indivíduo, adquiridas ao longo da sua socialização de maneira dissimulada e inconsciente. Já o capital social está associado com relações sociais mais ou menos institucionalizadas e duráveis que um indivíduo consegue mobilizar; seu volume está condicionado ao volume dos outros tipos de capital – econômico, cultural ou simbólico – em posse dos integrantes dessa rede. De acordo com Portes (2000), a definição de Bourdieu para capital social divide-se em dois elementos: o primeiro é a existência de uma relação social que permita ao indivíduo acessar os recursos dos membros do grupo; e o segundo diz respeito a quantidade e qualidade desses recursos. Uma análise que considera essa conexão entre os capitais bourdieusianos é proposta aqui para se construir um nível social e econômico para os candidatos. Contudo os itens do questionário do Enem não permitem estimar o volume de capital social dos candidatos. Por isso, a construção do NSE vai se concentrar na articulação do volume de capital econômico com o volume de capital cultural dos estudantes.

O questionário socioeconômico respondido pelos alunos que prestaram o exame é constituído por mais de 200 itens que abordam aspectos familiares,

3 Assim como os microdados, o questionário completo pode ser obtido pelo *link*: http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2009.rar.

4 Os candidatos vinculados a escolas são aqueles que estão matriculados em alguma instituição de ensino e cursando o último ano de formação, ou seja, não consideramos nas análises os candidatos que já saíram do ensino médio ou aqueles que fizeram a prova apenas como teste. Essa escolha visa minimizar algum possível *bias* nos dados, uma vez que os candidatos em ano de conclusão tendem a valorizar mais o exame.

educacionais e profissionais. A escolha das questões que irão compor o NSE não pode ser realizada apenas pela intuição do pesquisador. É necessário que se utilize um procedimento estatístico que, em conexão com a fundamentação teórica bourdieusiana, auxilie a identificar os itens do questionário socioeconômico mais relevantes para cada tipo de capital. No presente trabalho, inicialmente foi utilizada a Afice, por intermédio do Modelo de Resposta Graduada (SAMEJIMA, 1969), recorrentemente empregada em pesquisas com questionários semelhantes (TAKANE; DE LEEUW, 1987; EDELEN; REEVE, 2007).⁵

A aplicação da Afice permitiu a identificação prévia de quatro possíveis fatores (traços ou variáveis latentes) no questionário socioeconômico do Enem de 2009. Um fator está mais associado com itens de caráter econômico, como renda familiar, número de geladeiras em casa e outros bens e serviços. A esse fator demos o nome de capital econômico.

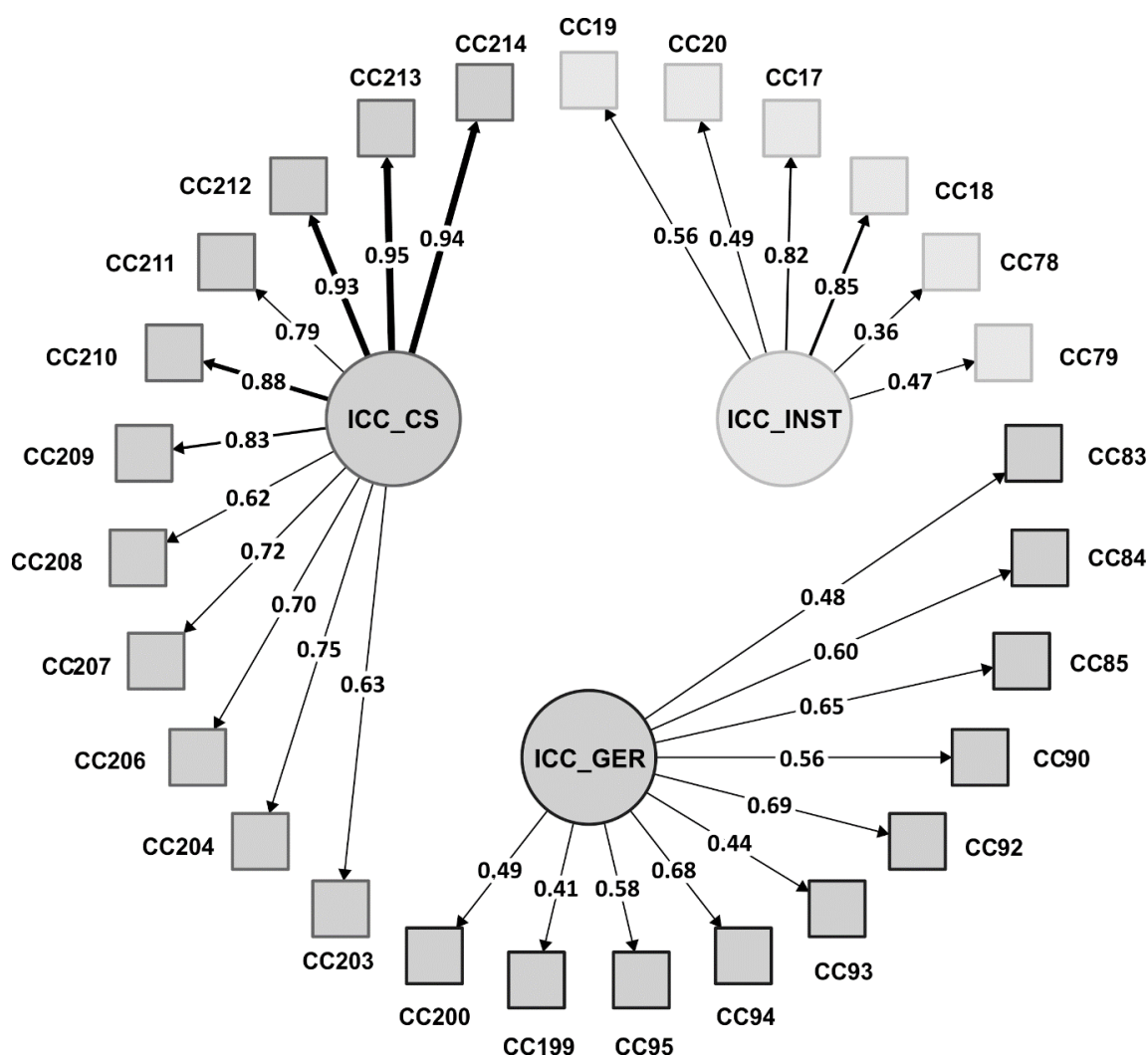
Essa parte do questionário que envolve apenas renda familiar e posse de bens e serviços, ou seja, o traço latente capital econômico, pôde ser considerada como essencialmente unidimensional, sendo tratada em separado das demais. Tal resultado é semelhante ao encontrado no trabalho de Alves, Soares e Xavier (2014), no qual fizeram o cálculo de NSE tomando itens semelhantes aos considerados para o que chamamos aqui de capital econômico, acrescidos de itens relativos ao nível de instrução do pai e da mãe do candidato (que aqui consideramos como itens relacionados ao capital cultural institucionalizado).

Para o questionário relativo ao tipo de capital cultural, foi realizada uma AFC (FINCH; FRENCH, 2015), no sentido de refinar o modelo construído na articulação entre a Afice e a teoria bourdieusiana, articulação essa que identificou os três tipos de capital cultural: um deles foi interpretado como capital cultural institucionalizado, no sentido estrito proposto por Bourdieu (1986); outro como capital cultural relacionado à cultura geral; e um terceiro capital cultural relacionado ao nível de consciência social (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018). Espera-se que questionários envolvendo itens relativos ao capital cultural sejam complexos, tal como estabelecido na teoria de Bourdieu (2016). A AFC foi feita com o pacote lavaan (ROSSEEL, 2012) e, ao contrário da AFE (Análise Fatorial Exploratória, que identifica fatores, mas pode associar o mesmo item a mais de um desses fatores), a Afice possibilita que sejam associados os itens do questionário às variáveis latentes mais condizentes com a fundamentação teórica, ou seja, cada grupo de itens pode ser associado ao tipo de capital cultural segundo o referencial bourdieusiano. A qualidade do ajuste desse modelo pode ser medida basicamente por um conjunto

5 Em publicação recente, os autores do presente trabalho tratam em maior detalhe o processo de definição do NSE utilizando a Análise Fatorial de Informação Completa (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018).

de três índices: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), para os quais se obtiveram, respectivamente, os valores 0,956, 0,952 e 0,063. Tais valores correspondem a um ajuste de adequado para bom (FINCH; FRENCH, 2015, p. 42-43). O modelo final é representado graficamente pelo diagrama apresentado na Figura 1 e tem similaridade com outros modelos adotados na literatura (ver, por exemplo, BYUN; SCHOFER; KIM, 2012). Nessa figura, os fatores que identificam as três formas de capital cultural são representados por círculos. As variáveis (no caso, itens do questionário socioeconômico) aparecem como quadrados. Os índices são rotulados por CC (capital cultural), seguido pelo número do item correspondente no referido questionário.

FIGURA 1 - Diagrama de caminhos do modelo de capital cultural com os dados do Enem 2009



Fonte: Adaptado de Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2018).

Na Figura 1 são apresentados os fatores (traços latentes) obtidos da análise dos itens relacionados ao capital cultural dos estudantes, com as respectivas cargas

fatoriais (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018). Quanto maior for a carga fatorial, maior a influência do item no respectivo traço latente.

Para todos esses tipos de capitais, por meio da Teoria da Resposta ao Item,⁶ foi calculado um escore em uma escala cujo desvio-padrão é 100 e a média é 500, ou seja, a mesma escala dos escores das provas objetivas do Enem. Esses escores, que quantificam os diferentes fatores, são os seguintes: Índice de Capital Econômico (ICE), Índice de Capital Cultural – Institucionalizado (ICC_INST), Índice de Capital Cultural – Cultura Geral (ICC_GER) e Índice de Capital Cultural – Consciência Social (ICC_CS). Neste trabalho nos concentraremos mais no primeiro (ICC_INST).

A partir dos escores foi possível efetuar cálculos da respectiva correlação de Pearson com o desempenho no Enem (a média geral do candidato nas provas objetivas). Dos fatores identificados, os que mais se correlacionam com o desempenho no Enem são o Índice de Capital Econômico (ICE) e o Índice de Capital Cultural – Institucionalizado (ICC_INST), quer dizer, a associação entre os bens econômicos e culturais dos candidatos revela uma apreciável correlação com o desempenho no exame. Isso permite inferir que, no geral, estudantes com elevados capitais econômicos e culturais obtêm melhores resultados no Enem do que candidatos com capitais correspondentes mais baixos. A articulação desses dois fatores foi utilizada para a definição do nível socioeconômico dos candidatos (NSE). Essa articulação, contudo, foi realizada por meio de uma análise de *cluster k-means* bivariada, permitindo assim a melhor delimitação dos grupos de alunos. Tal análise foi feita classificando os candidatos em sete grupos diferentes, formados de acordo com o capital econômico (ICE) e com o capital cultural institucionalizado (ICC_INST) do estudante. O ordenamento dos grupos do mais baixo para o mais alto índice de capital econômico foi CE1_CC1, CE2_CC4, CE3_CC2, CE4_CC6, CE5_CC3, CE6_CC5 e CE7_CC7, nos quais o número precedido pela sigla CE indica o nível do capital econômico, e o número precedido pela sigla CC, o nível de capital cultural institucionalizado.⁷ Esse tipo de classificação é bastante adequado aos nossos propósitos, pois permite identificar separadamente os níveis de capital econômico e cultural institucionalizado em cada grupo.

Tendo definido o NSE dos candidatos a partir da associação dos capitais culturais institucionalizados e econômicos, a etapa seguinte da investigação foi encontrar dentro dos grupos de NSE mais baixos aqueles casos específicos de sucesso escolar. É fundamental nesse momento definirmos o que estamos chamando de sucesso escolar. Para essa análise, classificamos o desempenho dos estudantes nas

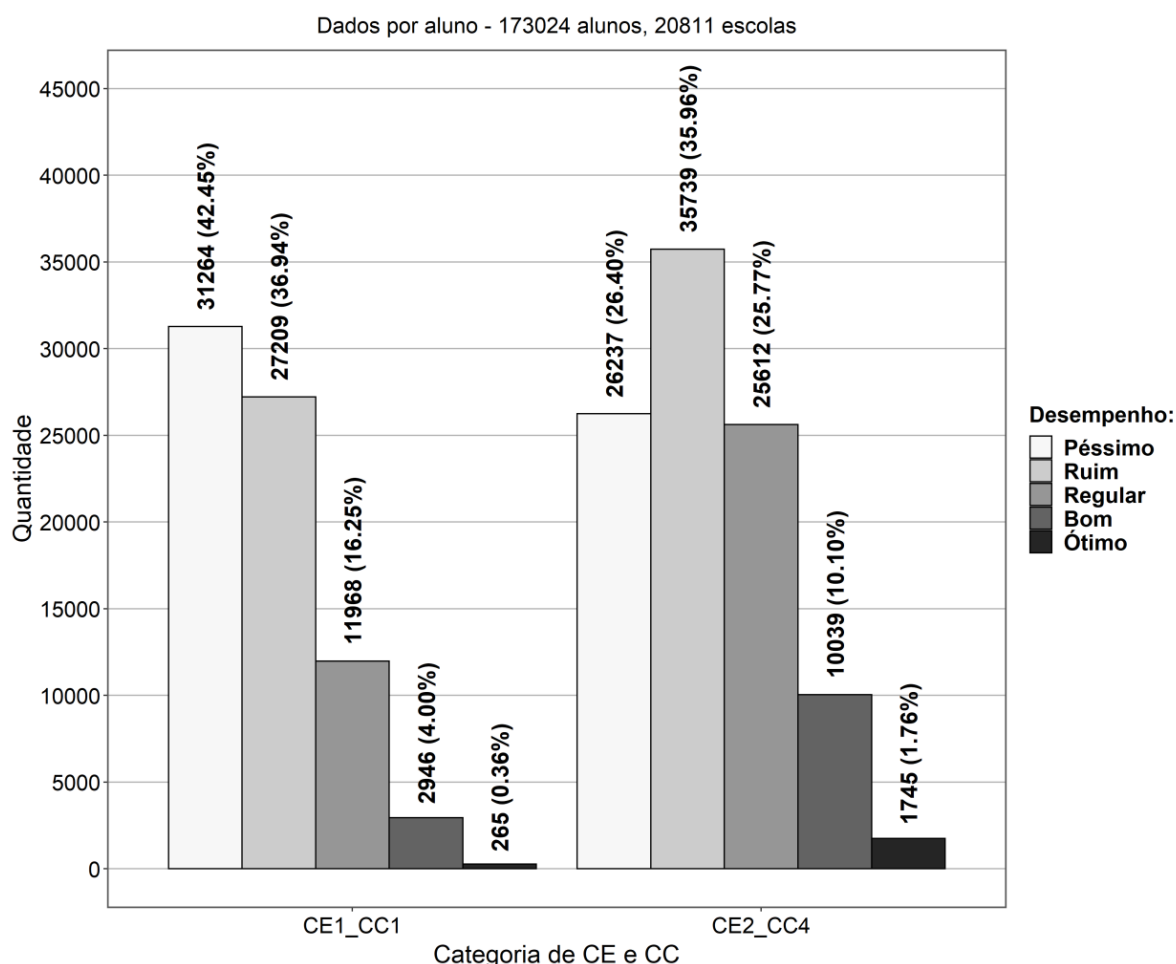
6 Modelo de Resposta Graduada unidimensional para o capital econômico e em três dimensões para o capital cultural, cada dimensão correspondendo a um fator ou tipo de capital cultural (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018).

7 Esses níveis têm o seguinte significado: Muito Baixo (1), Baixo (2), Médio-Baixo (3), Médio (4), Médio-Alto (5), Alto (6) e Muito Alto (7).

provas objetivas do Enem em cinco níveis diferentes: Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Ótimo. Tomamos como indicador a média geral do candidato nas quatro provas objetivas,⁸ classificada também por meio de análise de *cluster k-means*.

No âmbito desta pesquisa, são considerados casos de sucesso escolar em meios populares os candidatos que, apesar das condições socioeconômicas desfavoráveis, apresentam desempenho Bom ou Ótimo no Enem. Para selecionar apenas esses estudantes, foi discriminado o número de candidatos de cada grupo socioeconômico para cada faixa de desempenho no Enem. A presente investigação tem como foco apenas os níveis CE1_CC1 e CE2_CC4, conforme ilustra a Figura 2. Foram analisados somente os estudantes com desempenho Bom ou Ótimo dentro desses dois grupos, resultando em uma amostra de 14.995 indivíduos.

FIGURA 2 - Quantidade de candidatos nas categorias mais baixas de capital econômico e cultural, segundo o desempenho no Enem/2009



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2009).

8 Não consideramos a nota dos estudantes na redação, pois o seu escore não é calculado pela TRI (não sendo, portanto, expressa na mesma escala que as demais).

FATORES ASSOCIADOS COM O SUCESSO ESCOLAR

Estudantes que vivem em condições sociais desfavoráveis, em geral, tendem a ter mais dificuldade no meio escolar. Essa amostra de 14.995 estudantes nos indica, contudo, que apesar das dificuldades impostas pelo contexto, esses candidatos conseguiram obter uma média geral que corresponde a um desempenho Bom ou Ótimo no Enem. A questão fundamental nesse momento é identificar o perfil desses candidatos bem-sucedidos. Quer dizer, como esses estudantes conseguiram esse desempenho enquanto tantos outros com contextos similares obtiveram desempenho Ruim ou Péssimo?

Como estamos investigando alunos de grupos socioeconômicos muito parecidos, por vezes, as estruturas objetivas se assemelham muito para esses candidatos. Renda e nível de instrução dos pais, nesse sentido, se tornam variáveis pouco relevantes para tentar explicar o sucesso escolar desses alunos. Isso quer dizer que o capital econômico e o capital cultural institucionalizado, por si sós, não justificam o sucesso no Enem desses 14.995 candidatos. Desse modo, na presente seção apontamos possíveis fatores explicativos para o sucesso desses estudantes, sendo eles: a) a frequência de leitura dos candidatos; b) o tamanho da família dos candidatos; e c) o interesse dos candidatos por política. Todos esses fatores emergiram a partir da análise dos itens do questionário do Enem e a sua relação com o desempenho dos alunos.

a) Frequência de leitura

Famílias com importantes recursos culturais entregam à escola crianças que possuem boas habilidades linguísticas, com conhecimentos culturais e escolares significativos. É com a família que os indivíduos tendem a se habituar às práticas da escrita e da leitura, antes mesmo do contato com a escola (LAHIRE, 2011). Lahire (2011) nos mostra que esse processo de socialização de crianças das classes populares com a cultura escrita ocorre de diferentes maneiras, mas especialmente a partir da sua participação na execução de algumas práticas domésticas em parceria com seus familiares. Por exemplo, ao participar da elaboração de uma lista de compras, no auxílio da redação de um cartão de aniversário, ao acompanhar um irmão mais velho na realização de algum trabalho escolar, etc. Nas práticas de leitura, as crianças podem acompanhar os pais na leitura de uma história, de uma notícia do jornal ou em consultas na internet.

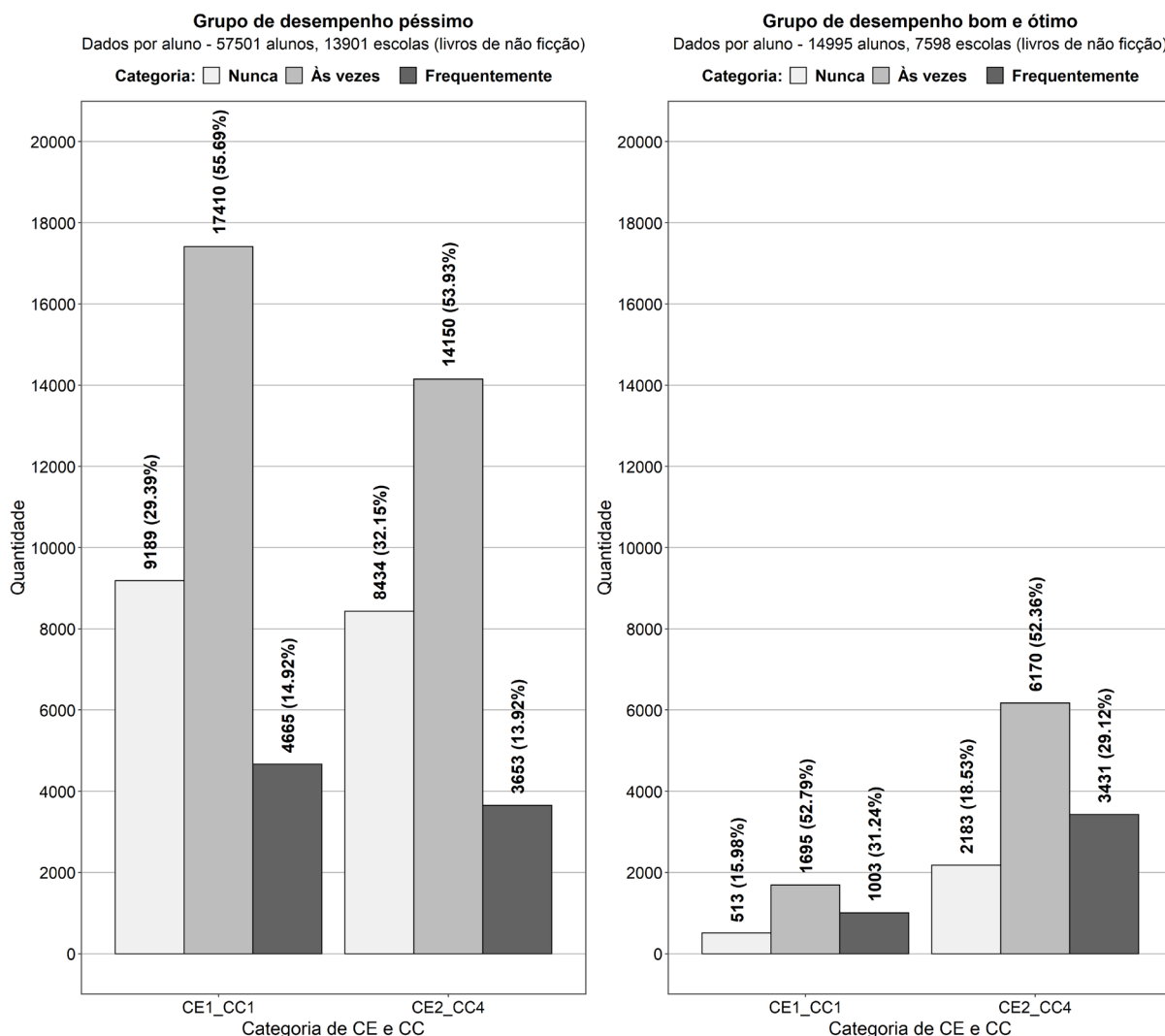
Em todos esses casos, as crianças, em parceria com um adulto com o qual nutrem algum laço afetivo positivo, aprendem sobre as atividades e funções próprias da leitura e da escrita. É preciso apenas ter a cautela de compreender que a incorporação dessas funções organizacionais e cognitivas próprias da escrita e da leitura ocorre por impregnação indireta e difusa, quer dizer, a partir de todo um

ambiente familiar específico, e não apenas por ações diretas e isoladas de leitura e escrita (LAHIRE, 2011).

Mas essas diferenças na socialização das práticas de leitura e de escrita não podem ser detectadas diretamente dos microdados do Enem. A presença de itens do questionário que indagam sobre a frequência com que os estudantes leem jornais, livros, revistas e outros nos permite apenas associar algum hábito de leitura com o desempenho no Enem e, a partir daí, elaborar hipóteses explicativas fundamentadas teoricamente. Pela análise desses itens, percebemos que alunos dos meios populares com desempenho Bom ou Ótimo leem mais do que os alunos de mesmo NSE com desempenho Péssimo, especialmente em relação aos livros de não ficção, conforme indica a Figura 3.

Notamos que o percentual de estudantes que leem regularmente livros de não ficção aumenta, em média, 15 pontos percentuais quando comparamos os candidatos de desempenho mais baixo com os de desempenhos mais altos. É importante notar que esse aumento não provém de uma diminuição do percentual de alunos que leem às vezes, e sim do grupo que afirma não ler nunca. A partir do que foi exposto, podemos considerar, a título de hipótese explicativa, que o gosto pela leitura pode ser um indicativo de que esse estudante interagiu com adultos, com os quais guardava alguma relação afetiva, que compartilhavam práticas de leitura e escrita favoráveis para o desenvolvimento dessa cultura. Essa relação positiva entre hábito de leitura e desempenho já foi apontada em outros estudos com delineamento quantitativo (ALVES *et al.*, 2013; GONÇALVES, 2015). Mas por que algumas famílias, dentro desses grupos de baixo índice de capital, conseguem compartilhar o gosto pela leitura e outras não? Uma das hipóteses explicativas que aventamos é a de que o tamanho da estrutura familiar contribui muito para a socialização de práticas de leitura, conforme discutimos na próxima seção.

FIGURA 3 - Comparação entre o grupo de desempenho péssimo e os grupos bom ou ótimo, para os integrantes das categorias mais baixas de capital econômico e cultural no Enem/2009, com relação à frequência da leitura de livros de não ficção



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009).

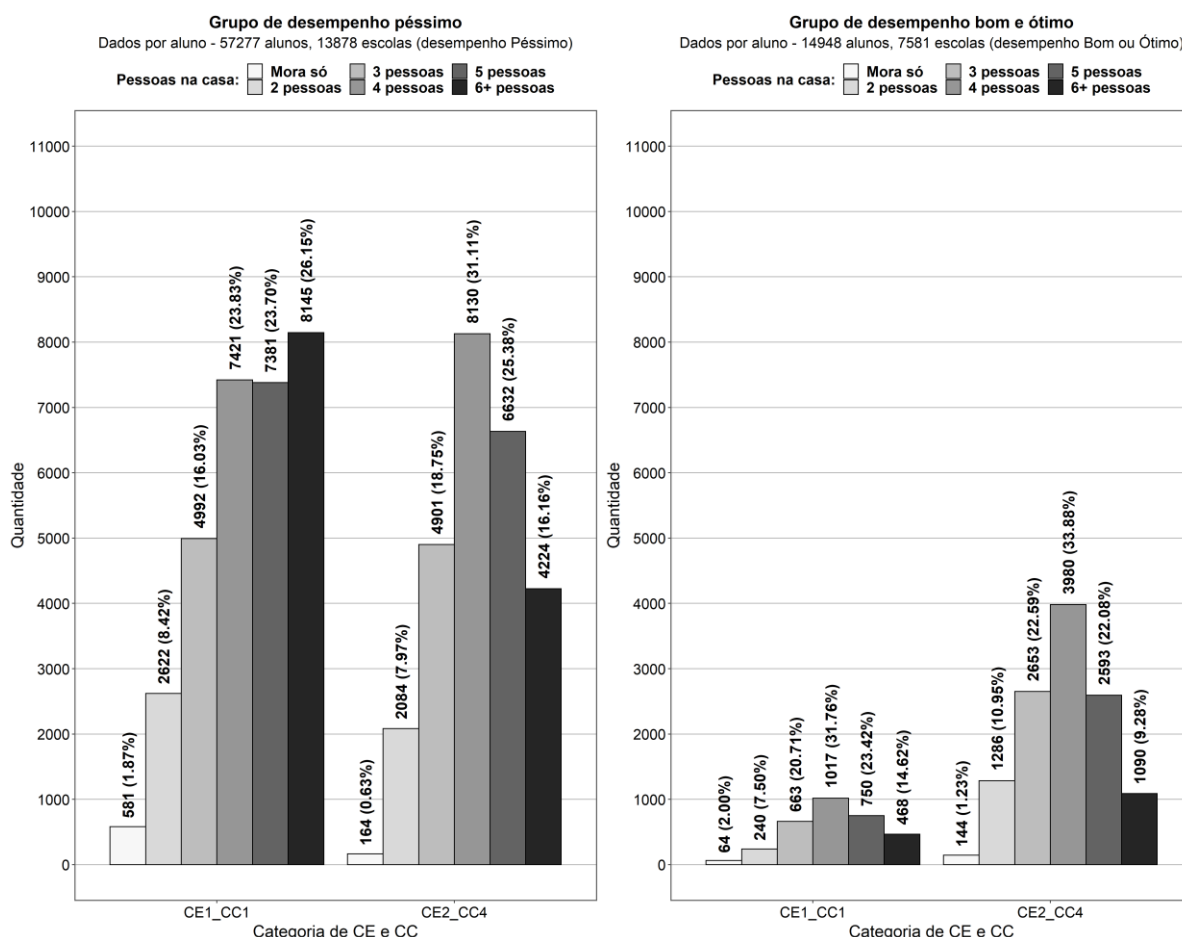
b) Tamanho da família do candidato

Com base no item do questionário relativo ao número de pessoas que vivem com o candidato na mesma casa, o fator tamanho da família desponta como variável importante na tentativa de justificar diferenças de desempenho em grupos socioeconomicamente semelhantes. Isso pode ser observado na Figura 4, que apresenta o número de estudantes com desempenho Péssimo e com desempenho Bom ou Ótimo para cada uma das categorias do item que investiga o número de pessoas que vivem com o candidato.

Notamos que a proporção de estudantes que moram com seis ou mais pessoas praticamente dobra quando comparamos os candidatos com desempenho Bom ou Ótimo com os de desempenho Péssimo, passando de 14,62% e 9,28% – nos grupos CE1_CC1 e CE2_CC4 respectivamente – para 26,15% e 16,16%. Apesar de possuírem

capitais econômicos e culturais muito parecidos, a distribuição desses capitais pode ser diferente quando o número de indivíduos no domicílio aumenta. Esse fato se justifica pela influência do tamanho da família nos diferentes processos de escolarização. Glória (2007) mostrou que a diluição de recursos em famílias com muitos filhos prejudica o processo de escolarização das crianças. De fato, como afirma Lahire, “uma configuração familiar relativamente estável, que permite à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ no curso primário” (LAHIRE, 1997, p. 26). Isso ocorre pelo fato de ser mais provável que os pais (ou outros adultos) consigam compartilhar efetivamente um *habitus* educativo – ou o gosto pela leitura, organização e disciplina, etc. – com dois filhos do que com quatro ou cinco.

FIGURA 4 - Comparação entre o grupo de desempenho péssimo e os grupos bom ou ótimo, para os integrantes das categorias mais baixas de capital econômico e cultural no Enem/2009, com relação ao número de pessoas que vivem com o candidato



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009).

A Figura 4 chama a atenção para o fato de que quatro pessoas morando na mesma casa parece ser uma quantidade peculiar para os níveis bivariados CE1_CC1 e CE2_CC4, pois dentre os que alcançam o desempenho Bom ou Ótimo a maioria

mora em casas com quatro pessoas, diminuindo bastante o número de candidatos que moram com seis ou mais pessoas (categoria 6+ pessoas). Portanto, é importante investigar qual seria o número de pessoas em casa que mais se associa ao desempenho Bom ou Ótimo na média geral das provas objetivas do Enem. Tal análise não pode ser feita apenas a partir dos resultados mostrados na Figura 4, mas também por uma técnica conhecida como Análise de Correspondência Simples (ACS). A seguir esse tipo de análise será explicado em mais detalhe.

A ideia da ACS é produzir uma visualização gráfica das associações entre duas variáveis categóricas, partindo de uma tabela de contingência como a mostrada na Tabela 1(a) – as quantidades nessa tabela são as frequências de ocorrência de candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4 considerando duas categorias cruzadas: número de pessoas com quem o candidato mora na sua casa e o seu desempenho no Enem (por exemplo, 1.558 candidatos que alcançaram desempenho Bom ou Ótimo moram em casas que têm seis ou mais pessoas). Essas quantidades são chamadas de valor observado. No presente caso, nosso objetivo é analisar as associações entre as variáveis desempenho no Enem e número de pessoas que moram na casa de cada candidato. Para uniformizar o resultado com o que é mostrado na Figura 4, as categorias Bom e Ótimo da variável desempenho no Enem foram aglutinadas em uma, chamada Bom ou Ótimo, sendo mantidas as restantes. Para a variável número de pessoas na casa, foram usadas as mesmas seis categorias apresentadas na Figura 4.

A Tabela 1(b) mostra os valores esperados para as frequências, e esses valores são calculados a partir dos valores observados. A partir da Tabela 1(a), podemos calcular a proporção de candidatos dos dois níveis socioeconômicos mais baixos cujo desempenho no Enem foi Bom ou Ótimo: $(208 + 1.526 + 3.316 + 4.997 + 3.343 + 1.558) / 172.396 \approx 0,0867073$. Podemos interpretar essas proporções como uma estimativa das probabilidades de ocorrência dos diversos atributos da tabela, ou seja, nesse caso, a probabilidade de que candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4 obtenham desempenho Bom ou Ótimo é próxima de 0,09 (ou 9%). Assim, o valor esperado em cada célula da Tabela 1(b) pode ser interpretado como uma estimativa probabilística, sendo obtido pelo produto das estimativas de probabilidade de ocorrência simultânea de dois atributos cruzados multiplicado pelo total de ocorrências da tabela.

TABELA 1 – Número de candidatos nas categorias mais baixas de capital econômico e cultural do Enem/2009, segundo o desempenho e a quantidade de pessoas que vivem na mesma casa

Tabela 1(a). Valores observados

DESEMPENHO NO ENEM 2009	NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM COM O ESTUDANTE						
	MORA SÓ	2 PESSOAS	3 PESSOAS	4 PESSOAS	5 PESSOAS	6+ PESSOAS	TOTAL
Bom ou Ótimo	208	1.526	3.316	4.997	3.343	1.558	14.948
Regular	418	3.461	7.784	11.984	8.861	4.925	37.433
Ruim	777	5.443	12.137	18.612	15.292	10.477	62.738
Péssimo	745	4.706	9.893	15.551	14.013	12.369	57.277
Total	2.148	15.136	33.130	51.144	41.509	29.329	172.396

Tabela 1(b). Valores esperados, calculados a partir da Tabela 1(a)

DESEMPENHO NO ENEM 2009	NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM COM O ESTUDANTE						
	MORA SÓ	2 PESSOAS	3 PESSOAS	4 PESSOAS	5 PESSOAS	6+ PESSOAS	TOTAL
Bom ou Ótimo	186,3	1.312,4	2.872,6	4.434,6	3.599,1	2.543	14.948
Regular	466,4	3.286,5	7.193,6	11.105,1	9.013	6.368,3	37.433
Ruim	781,7	5.508,3	12.056,6	18.612,2	15.105,9	10.673,4	62.738
Péssimo	713,7	5.028,8	11.007,1	16.992,1	13.791	9.744,3	57.277
Total	2.148	15.136	33.130	51.144	41.509	29.329	172.396

Tabela 1(c). Resíduos padronizados, calculados a partir das tabelas 1(a) e 1(b)

DESEMPENHO NO ENEM 2009	NÚMERO DE PESSOAS QUE VIVEM COM O ESTUDANTE						
	MORA SÓ	2 PESSOAS	3 PESSOAS	4 PESSOAS	5 PESSOAS	6+ PESSOAS	TOTAL
Bom ou Ótimo	1,6	5,9	8,3	8,5	-4,3	-19,5	
Regular	-2,2	3,0	7,0	8,3	-1,6	-18,1	
Ruim	-0,2	-0,9	0,7	0,0	1,5	-1,9	
Péssimo	1,2	-4,6	-10,6	-11,1	1,9	26,6	

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009).

A Tabela 1(c) contém os resultados mais importantes para a ACS, os chamados resíduos padronizados. O resíduo padronizado é definido como:

$$R_p = \frac{V_{obs} - V_{esp}}{\sqrt{V_{esp}}},$$

onde V_{obs} e V_{esp} são, respectivamente, os valores observados e os esperados. Assim, o resíduo padronizado informa para cada categoria cruzada o desvio em relação ao valor esperado em unidades da raiz quadrada do valor esperado. Na tabela são destacados, para cada linha, os resíduos de maior magnitude, seja ela positiva (cor cinza claro) ou negativa (cor cinza escuro). Resíduos baixos indicam que os atributos são fracamente associados, ou seja, as quantidades observadas são muito próximas dos respectivos valores esperados (não havendo associação significativa). Esse é o caso dos candidatos cujo desempenho na prova foi classificado no atributo

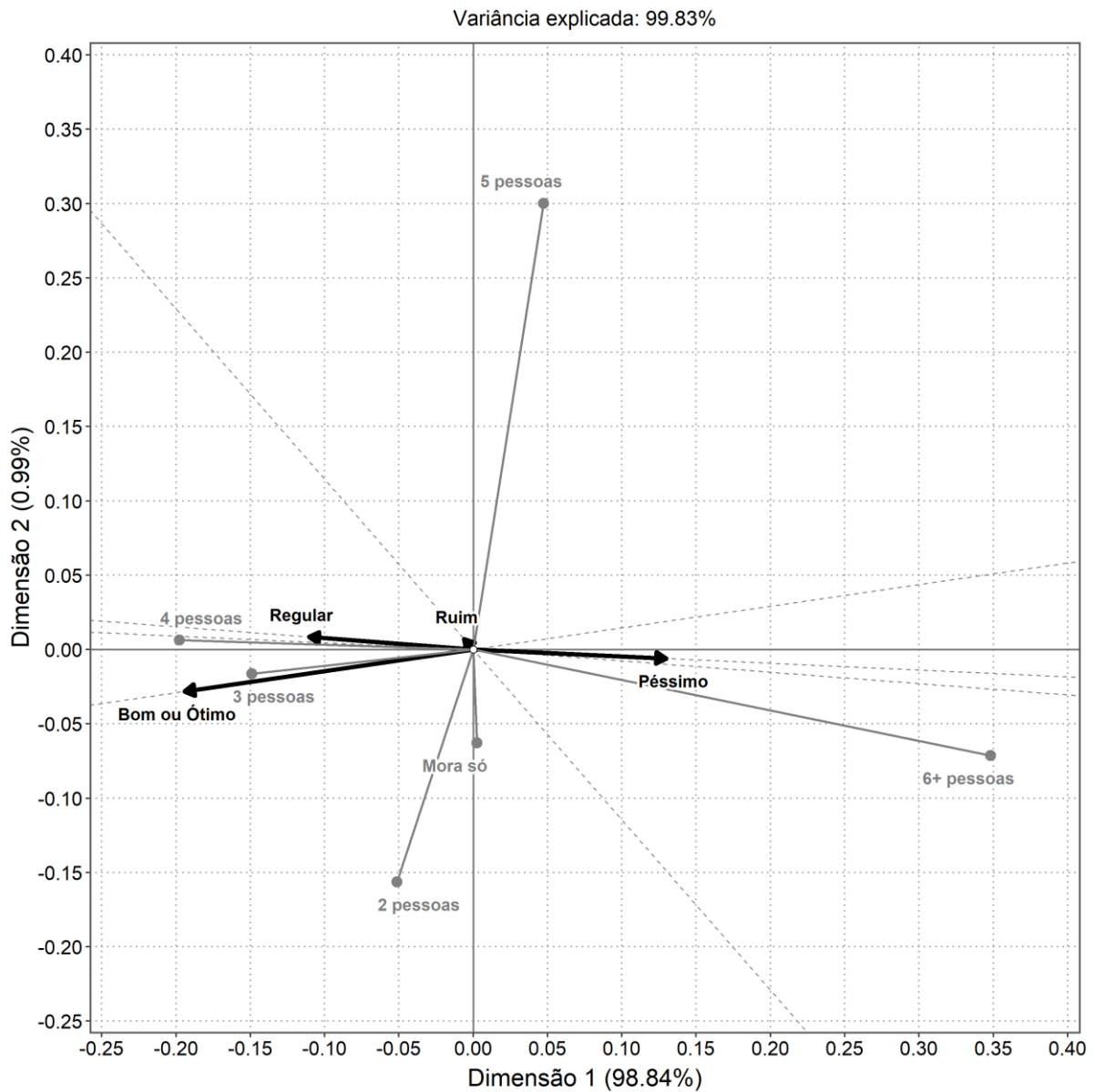
Ruim. O fato de os resíduos serem todos muito baixos indica que candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4 e com desempenho Ruim não se diferenciam entre si pelo atributo número de pessoas que moram na casa. Para estes, as quantidades observadas são muito próximas das quantidades esperadas.

A ACS tem como objetivo explorar as associações entre duas variáveis categóricas dispostas em tabelas de contingência, permitindo analisar graficamente as relações existentes através da redução da dimensionalidade do conjunto de dados. A qualidade do mapa de correspondência, como é chamada essa representação gráfica, pode ser aferida pela quantidade de variância explicada, calculada na aplicação do algoritmo da ACS – quanto mais próxima de 100%, mais fiel é o mapa. A Figura 5 mostra a visualização que resulta da ACS feita a partir da Tabela 1, para a qual foi obtida uma variância explicada de 99,83%, ou seja, um mapa de muito alta fidelidade. A interpretação das associações entre as variáveis categóricas se baseia essencialmente em dois aspectos geométricos do mapa: o comprimento dos segmentos (ou setas) e o ângulo entre esses segmentos – ângulos menores do que 90 graus indicam associação e maiores do que 90 graus indicam a ausência dela.

Nesse mapa, escolhemos como referência a variável desempenho no Enem (cujas categorias são representadas por setas pretas). Quanto mais próximo de zero for o ângulo entre dois segmentos e maior o comprimento desses dois segmentos, mais forte a associação. Quanto mais próximo de 180° for esse ângulo e maior o comprimento dos segmentos, maior a disparidade. Segmentos muito curtos ou ângulos entre segmentos longos muito próximos de 90° indicam associação muito baixa.

Por exemplo, nota-se pelo mapa que 3 pessoas e 4 pessoas são os dois atributos relativos ao número de pessoas que moram na casa do candidato que formam ângulos menores com o atributo Bom ou Ótimo. O ângulo entre o segmento que representa no mapa o atributo 4 pessoas e a seta que representa o atributo Bom ou Ótimo é maior do que o ângulo entre o segmento representando o atributo 3 pessoas e a mesma seta (o que enfraquece a associação), mas o comprimento do segmento representando 4 pessoas é maior (o que fortifica a associação). Assim, conclui-se do mapa que os candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4 e que moram em casas com três ou quatro pessoas são os que aparecem em quantidade que mais supera o valor esperado no desempenho Bom ou Ótimo. Dessa forma, diz-se que são os atributos de desempenho no Enem Bom ou Ótimo (e também Regular) aqueles que mais diferenciam os candidatos que moram em casa com três ou quatro pessoas (em relação aos demais).

FIGURA 5 - Mapa da Análise de Correspondência entre o desempenho e o número de pessoas que vivem com o candidato para os integrantes das categorias mais baixas de capital econômico e cultural no Enem/2009



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009) .

O mapa da ACS também mostra que, para candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4, indivíduos que moram em casas com seis ou mais pessoas se caracterizam mais pelo desempenho Pésimo. E, para qualquer das categorias de número de pessoas na casa, os que atingem desempenho Ruim aparecem em quantidade muito próxima do valor esperado, ou seja, o desempenho Ruim não constitui um atributo discriminativo para candidatos dos níveis CE1_CC1 e CE2_CC4.

Ao que parece, a transmissão de disposições culturais é muito sensível ao tamanho da família, especialmente nos grupos de menor estruturação socioeconômica. Como hipótese explicativa, podemos considerar que famílias muito numerosas ou

pouco numerosas – com duas pessoas, por exemplo – dificultam a transmissão de disposições, afinal obstaculizam a interação discursiva entre os membros da família, seja por ter muitos ou poucos integrantes.⁹ Para reforçar essa tese, procuramos no questionário do Enem outros elementos culturais que estivessem associados com o desempenho dos alunos, para fazer uma posterior correspondência com o tamanho da família dos candidatos. Essa associação apareceu no item que questionava sobre o interesse dos estudantes por política, conforme indica a Figura 6, mais adiante.

c) Interesse por política

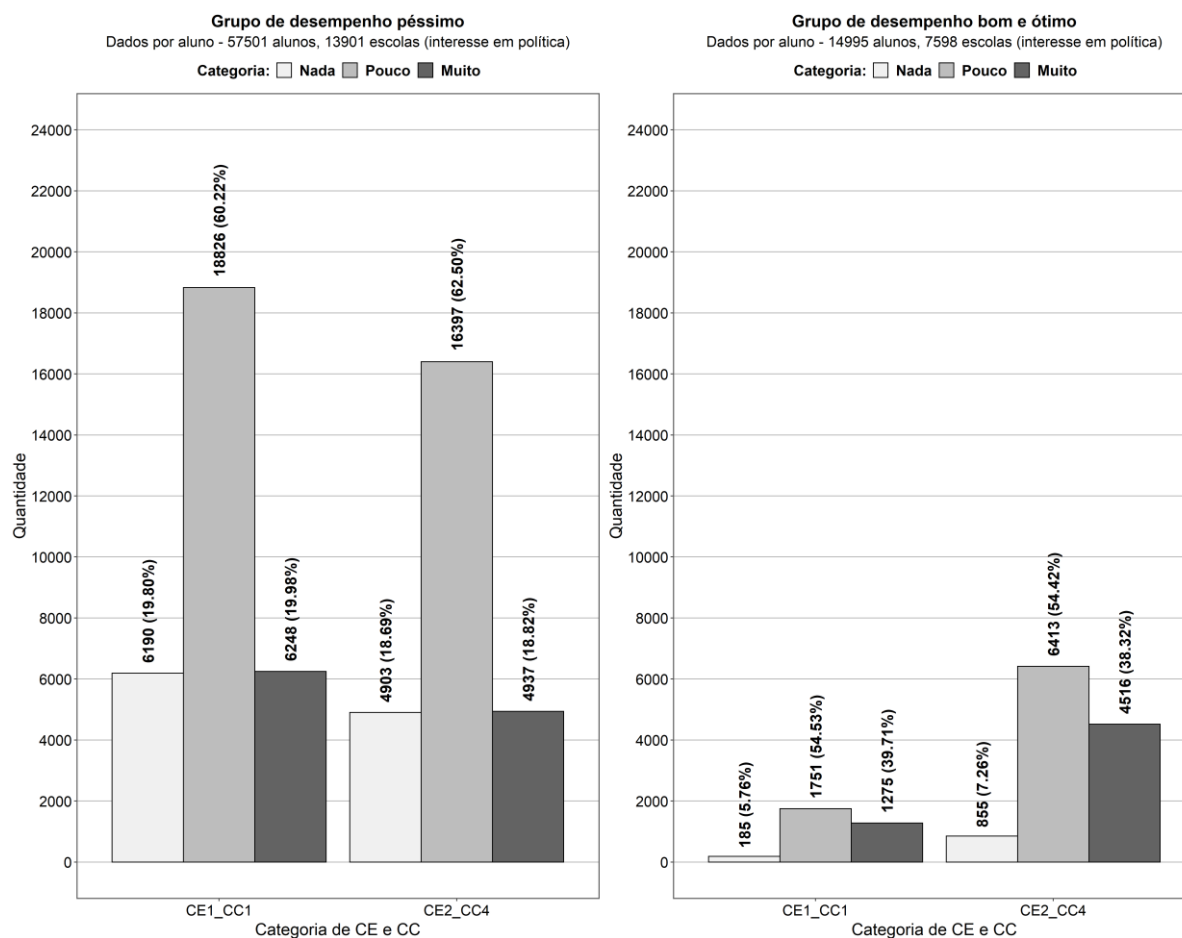
Em um estudo aprofundado sobre a distinção entre as classes sociais, Bourdieu (2016) mostra, entre outras coisas, que o interesse pela política está intimamente associado ao nível de instrução das pessoas. O autor faz essa afirmação a partir de uma detalhada investigação do perfil de pessoas que não respondiam a perguntas específicas de entrevistas realizadas por institutos de pesquisa da França. Indivíduos com menor grau de instrução tendem a não responder a perguntas sobre política externa ou economia em maior proporção do que as pessoas com nível de estudo elevado. Para o autor, essa indiferença em relação à política é o reflexo de um sentimento de impotência e de desinteresse gerados pelo distanciamento entre a realidade dessas pessoas e as discussões políticas; em outras palavras, os cidadãos menos instruídos formalmente se sentem excluídos do jogo democrático pela configuração do próprio sistema democrático. A falta de representatividade faz com que as classes populares, ou as menos instruídas, se sintam alijadas do sistema democrático como um todo (BOURDIEU, 2016). Olhando para o contexto da nossa pesquisa, a partir da associação entre nível de instrução e interesse por política indicada por Bourdieu (2016), podemos supor que os estudantes das classes populares que possuem capital político tenderiam a obter um melhor desempenho no exame. E foi possível realizar essa investigação, pois o questionário do Enem de 2009 tem um item que indaga exatamente sobre o interesse do candidato pela política.

Nossos resultados indicam que a suposição inicial estava correta, afinal, os alunos com desempenho Bom ou Ótimo dos grupos de NSE mais baixos tendem a ter maior interesse pela política do que os indivíduos com desempenho Péssimo. O percentual de candidatos que se interessam muito por política, quando comparamos os

9 O item do questionário do Enem que indaga sobre o número de pessoas que moram com o candidato tem limitações. Ele representa um instantâneo da vida do estudante e pode não ser muito fidedigno. Por exemplo, um estudante que morou toda a vida em uma família com mais quatro integrantes e vai morar sozinho, ou com um colega, no ano de realização do exame, vai responder a esse item de forma que o pesquisador não terá acesso à real configuração familiar que o influenciou ao longo da vida escolar.

alunos com desempenho Pésimo com os de desempenho Bom ou Ótimo, aumenta de 19,98% para 39,71% no grupo CE1_CC1, e de 18,82% para 38,32% no grupo CE2_CC4, como ilustrado na Figura 6. Além do interesse pela política, o gosto por questões relacionadas com a economia também se mostrou um diferencial no desempenho dos estudantes das classes populares no Enem (NASCIMENTO *et al.*, 2019).

FIGURA 6 - Comparação entre o grupo de desempenho péssimo e os grupos bom ou ótimo, para os integrantes das categorias mais baixas de capital econômico e cultural no Enem/2009, com relação ao interesse do candidato por política



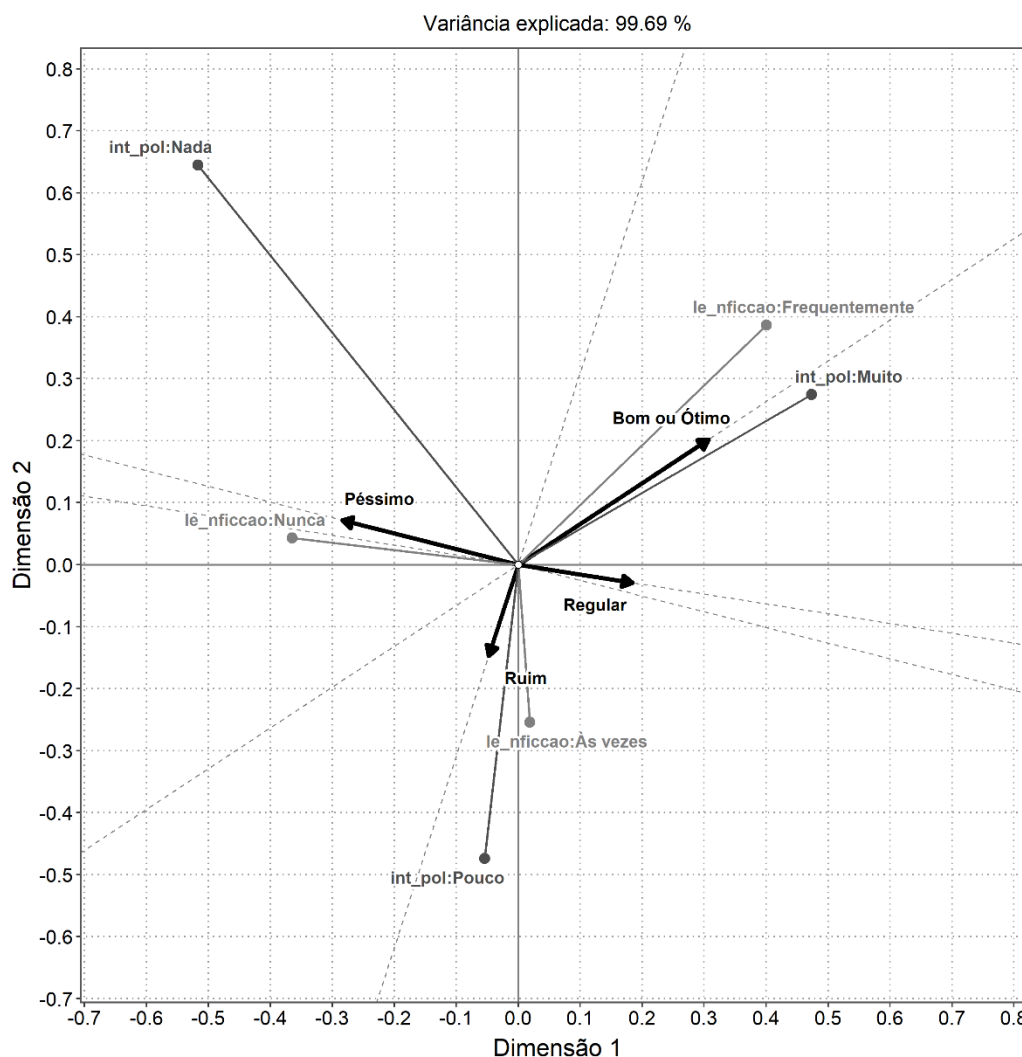
Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009).

Para analisar a relação entre os fatores frequência de leitura, interesse por política e tamanho da família com o desempenho do candidato no Enem, realizamos uma Análise de Correspondência Múltipla (ACM), conforme ilustra a Figura 7. A ACM permite visualizar associações entre mais do que duas variáveis. O princípio é análogo ao da ACS, mas envolve algoritmos mais complexos. Para mais detalhes sobre a utilização da ACM na pesquisa em educação em Ciências, consultar Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2017).

Aqui usamos um dos tipos de ACM, chamado Análise de Correspondência Conjunta (ACC), que produz mapas mais fiéis do que os produzidos por outros

tipos de ACM (CAMIZ; GOMES, 2013; GREENACRE, 2017). A interpretação de um mapa produzido por uma ACC segue as mesmas linhas gerais da ACM: a associação entre as variáveis é inferida pela aproximação angular entre os diversos segmentos e pelos seus comprimentos.

FIGURA 7 – Mapa da Análise de Correspondência Conjunta relacionando o desempenho, a frequência de leitura de livros de não ficção (le_nficcão) e o interesse por política (int_pol) dos candidatos integrantes das categorias mais baixas de capital econômico e cultural no Enem/2009 que vivem com 4 pessoas



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep (BRASIL, 2009).

Geralmente as setas são usadas para representar as categorias das variáveis mais discriminativas (que aparecem com maior comprimento e, portanto, fornecem mais informação no mapa). No caso da Figura 7, essa variável é o interesse pela política. No entanto, usamos as setas nas categorias da variável desempenho no Enem, pela representatividade dessa variável no escopo do trabalho. A ACC foi realizada utilizando as respostas dadas pelos estudantes dos grupos CE1_CC1 e

CE2_CC4 aos itens que tratam do seu interesse pela política (int_pol), da frequência de leitura de livros de não ficção (le_nficcao), do número de pessoas que vivem na mesma casa e, além disso, da média geral desses alunos no Enem. Para simplificar a visualização e facilitar a análise do mapa, filtramos apenas os candidatos desses dois grupos que declararam viver com quatro pessoas, afinal essa estrutura familiar em termos numéricos indicou ser uma das que mais se caracterizam por um desempenho satisfatório no exame, conforme observado na Figura 5. Como esperado, de um lado do mapa os estudantes desses grupos que não possuem interesse por política e que afirmam nunca ler livros de não ficção estão fortemente associados ao desempenho Péssimo no Enem, já no outro extremo, alunos com muito interesse político e que leem regularmente estão muito associados a desempenhos Bom ou Ótimo no exame, corroborando a nossa hipótese de que o tamanho da família seria um fator importante no processo de transferência de elementos culturais. Diferentemente da ACS, a ACC não calcula o percentual de variância explicado pelo mapa em cada uma das dimensões, mas globalmente. Esse mapa é bastante fiel, pois a variância explicada é 99,49%.

O mapa obtido a partir da ACC, portanto, ilustra um possível perfil para os candidatos que, apesar de terem convivido em ambientes familiares de baixo capital econômico e baixo capital cultural, conseguiram obter um desempenho bem satisfatório nesse exame de seleção. Seria interessante estender essa análise para além do ambiente familiar, tanto quanto os dados possibilitam. Contudo, considerando que no presente trabalho estamos interessados em caracterizar as condições familiares que mais contribuem para o sucesso escolar de estudantes oriundos das classes populares, não vamos aprofundar as discussões sobre o papel da escola no desempenho dos estudantes no Enem. Para um detalhamento do tema, especialmente a partir dos dados do Enem, consultar Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018).

Não existe condição social que defina *a priori* o futuro escolar dos estudantes, no entanto, nosso estudo mostra que alguns elementos são bons indicadores de que o estudante teve contato, ao longo da sua vida, com disposições importantes para proporcionar um bom desenvolvimento na escola. Compartilhar essas disposições com os filhos é uma tarefa árdua, conforme o número de integrantes aumenta significativamente. Nossos resultados mostram que candidatos de famílias com núcleo formado por seis ou mais integrantes têm um menor interesse por questões políticas e um hábito pela leitura reduzido, o que poderia sugerir que os estudos formais não são prioridade nas discussões desse ambiente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo central analisar em detalhe o perfil dos alunos *outliers* do Enem, que são aqueles estudantes que não acompanham o comportamento da maioria de seus semelhantes em termos de desempenho escolar. Especificamente investigamos o perfil dos candidatos de baixo capital econômico e cultural, porém, com desempenho muito satisfatório no exame. Não fomos atrás de cada um dos 14.995 candidatos com esse perfil para fazer uma análise sociológica descritiva e minuciosa desses casos singulares, realizando entrevistas com os próprios candidatos, seus familiares e professores, como é tendência nos trabalhos que tratam do mesmo tema (ALVES *et al.*, 2013; MASSI; MUZZETI; SUFICIER, 2017). Certamente essa seria a melhor forma de fazer esta pesquisa, no entanto, realizamos uma cuidadosa análise quantitativa das respostas dadas por esses estudantes ao vasto questionário socioeconômico do Enem, dando continuidade a uma nova forma de analisar os casos de sucesso em meios populares (ALVES *et al.*, 2013; GONÇALVES, 2015; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016).

Dialogando com referenciais da sociologia da educação, percebemos que a linguagem assume um papel central nos processos de transmissão de capitais na infância e na adolescência. O hábito de leitura dos estudantes pode ser inferido a partir de itens do questionário socioeconômico. Essa análise mostrou que os estudantes que regularmente leem livros de não ficção estão mais associados com o desempenho Bom e Ótimo, enquanto os alunos que afirmam nunca ler esse gênero textual se aproximam mais de um desempenho Péssimo. A transmissão de capitais revelou ser bastante sensível ao tamanho da família, especialmente na população investigada. Os alunos que obtiveram desempenho Péssimo, em geral, vivem em casas com seis pessoas ou mais. Nossa hipótese é a de que morar com muitas pessoas dificulta interações significativas das crianças com os adultos com os quais guardam algum laço afetivo.

Outro aspecto que se destacou das análises como característica dos alunos com desempenho Bom ou Ótimo foi o interesse pela política. Fizemos um paralelo com os estudos de Bourdieu (2016) sobre a distinção entre as classes sociais, mostrando que o interesse por questões políticas pode ser um indicativo de maior grau de instrução por parte do sujeito. Notamos que estudantes com desempenho Bom ou Ótimo declaram, em média, ter muito interesse por política, ao passo que alunos com desempenho Péssimo não se sentem interessados pelo tema. Destacamos que o gosto pela política não é um critério para inteligência. Pessoas com desempenho escolar muito bom podem tranquilamente detestar questões que envolvam política ou economia, assim como indivíduos que enfrentam dificuldades extremas na educação básica podem vir a desenvolver um forte gosto pela política e mesmo participar ativamente das discussões e tomadas de

decisão políticas. O que aconteceu em nossa investigação foi que, ao analisar os milhares de estudantes simultaneamente, detectamos o comportamento médio daquela população, no caso, os alunos que melhor desempenharam no Enem foram os que mais afirmaram gostar muito de política.

Em resumo, a despeito de não termos analisado em detalhe cada um dos 14.995 casos singulares encontrados nesta pesquisa, foi possível tecer algumas considerações sobre o perfil desses candidatos. Nossa pesquisa se torna relevante no campo da sociologia da educação pois dá continuidade a uma longa discussão sobre a compreensão do sucesso escolar nos contextos populares, porém, a partir de um delineamento metodológico distinto.

Por fim, destacamos que a nossa pesquisa investiu na caracterização quantitativa dos fatores que mais contribuem para o sucesso escolar de estudantes oriundos das classes populares. Seria importante, nesse momento, investir na elaboração de questionários socioeconômicos mais detalhados para os exames brasileiros de larga escala, como Enem, Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e Saeb, a fim de que futuros estudos quantitativos possam mapear fatores associados com o sucesso escolar dos estudantes não identificados na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. D. F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, set. 2013.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, set. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: abr. 2020.
- BAUTIER, É. Linguagem e diferenciação social. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 551-557.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Macmillan, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (ed.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 81-126.
- BOURDIEU, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2016.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: R. Barão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BYUN, S.-Y.; SCHOFER, E.; KIM, K.-K. Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: the case of South Korea. *Sociology of Education*, v. 85, n. 3, p. 219-239, 2012.
- CAMIZ, S.; GOMES, G. C. Joint correspondence analysis versus multiple correspondence analysis: a solution to an undetected problem. In: GIUSTI, A.; RITTER, G.; VICHI, M. (ed.). *Classification and Data Mining*. Heidelberg: Springer, 2013. p. 11-18.
- CASTRO, V. G. D.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.
- CAVALCANTI, C.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. *Revista Thema*, Pelotas, RS, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D.; YORK, R. L. *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- EDELEN, M. O.; REEVE, B. B. Applying item response theory (IRT) modeling to questionnaire development, evaluation, and refinement. *Quality of Life Research*, v. 16, p. 5-18, 2007. Supl. 1.
- FINCH, H. W.; FRENCH, B. F. *Latent variable modeling with R*. New York: Routledge, 2015.
- GLÓRIA, D. M. A. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- GONÇALVES, F. G. D. *Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias*. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- GREENACRE, M. J. *Correspondence analysis in practice*. Boca Raton: CRC Press, 2017.
- LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- LAHIRE, B. *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Le Seuil, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposição e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 21, n. 1, p. 13-22, 2011.
- LAURENS, J.-P. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Lyon: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

- MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017.
- NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Análise de correspondência aplicada à pesquisa em ensino de Ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, n. Extra, p. 1319-1324, 2017.
- NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 40, n. 3, 2018.
- NASCIMENTO, M. M.; LIMA, N. W.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Cultura política, desempenho escolar e a Educação em Ciências: um estudo empírico à luz de Pierre Bourdieu. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 25, n. 2, p. 431-447, abr. 2019.
- NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise social*, Lisboa, n. 176, p. 563-578, mar. 2005.
- PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, set./dez. 2008.
- PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 33, p. 133-158, set. 2000.
- PORTES, É. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. Versão 3.4.3. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2015.
- ROSSEEL, Y. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, Los Angeles, v. 48, n. 2, p. 1-36, 2012.
- SAMEJIMA, F. Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika monograph supplement*, v. 34, n. 4, Pt 2, p. 100, 1969.
- SANTOS, L. D. C. P.; DIAS, R. L. C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 49-64, jan./mar. 2013.
- SILVA, J. D. S. *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- TAKANE, Y.; DE LEEUW, J. On the relationship between item response theory and factor analysis of discretized variables. *Psychometrika*, v. 52, n. 3, p. 393-408, 1987.
- TERRAIL, J.-P. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: FeniX, 1990.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 126-154.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, Paris, v. 29, n. 3, p. 447-470, juil./sept. 1988.

Recebido em: 26 JULHO 2019

Aprovado para publicação em: 21 FEVEREIRO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v31i76.6929>

IMPACTO DO PROUNI NO DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DE GÊNERO E RAÇA

RODRIGO MONTEIRO DA SILVA^I

MARINA SILVA DA CUNHA^{II}

RESUMO

Este estudo objetivou realizar uma avaliação do impacto do Programa Universidade para Todos (Prouni) no desempenho dos alunos bolsistas entre os grupos de gênero, homem e mulher, e raça, brancos e negros. A metodologia utilizada foi o propensity score matching utilizando os microdados do Enade de 2016. A análise descritiva mostrou um aumento no número de bolsas integrais e parciais ofertadas ao longo dos anos e uma concentração de bolsas na região Sudeste. Verificou-se que ser homem, negro e ter renda familiar menor que 1,5 salário mínimo aumentam a probabilidade de ser beneficiário do programa. Os resultados sugerem que o impacto do Prouni no desempenho dos alunos das universidades privadas foi significativo. Observou-se que o Prouni aumenta o desempenho médio dos alunos que recebem a bolsa integral, principalmente entre homens e negros e que, na análise dos quatro cursos com maior número de bolsas integrais, o maior impacto foi entre mulheres.

PALAVRAS CHAVE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS • PROUNI • PROPENSITY SCORE MATCHING • EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

^I Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1651-456X>; rodrygomsylva@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9122-3944>; mrcunha@uem.br

IMPACTO DEL PROUNI EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO: UN ANÁLISIS DE GÉNERO Y RAZA

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo llevar a cabo una evaluación del impacto del Programa Universidad para Todos (Prouni) en el desempeño de los alumnos becados entre los grupos de género, hombre y mujer, y raza, blancos y negros. La metodología utilizada fue el propensity score matching utilizando los microdatos del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil de 2016. El análisis descriptivo mostró un aumento en el número de becas integrales y parciales ofrecidas a lo largo de los años y una concentración de becas en la región Sudeste. Se verificó que ser hombre, negro y tener una renta familiar inferior a 1,5 salario mínimo aumenta la probabilidad de ser beneficiario del programa. Los resultados sugieren que el impacto del Prouni en el desempeño de los alumnos en universidades privadas fue significativo. Se observó que el Prouni aumenta el desempeño promedio de los alumnos que reciben la beca completa, principalmente entre hombres y negros y que, en el análisis de los cuatro cursos con el mayor número de becas completas, el mayor impacto fue entre mujeres.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS • PROUNI • PROPENSITY SCORE MATCHING • EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

THE IMPACT OF PROUNI ON ACADEMIC PERFORMANCE: AN ANALYSIS OF GENDER AND RACE

ABSTRACT

This study aimed to assess the impact of the Programa Universidade para Todos [University for All Program] (Prouni) on the performance of the students served by the program's scholarships between gender (male and female) and race (blacks and whites) groups. The study used propensity score matching with microdata from Enade 2016. The descriptive analysis showed an increase in the number of full and partial scholarships provided over the years and a concentration of scholarships in the Brazil's Southeast region. We found that being a man, black and with a family income of less than 1.5 minimum wage increases the probability of being served by the program. The results suggest that Prouni's impact on students' performance in private universities was significant. The Prouni increases the average performance of students receiving full scholarship, mainly for men and for blacks; moreover, in the analysis of the four undergraduate programs with the largest number of full scholarships, the greatest impact was among women.

KEYWORDS ASSESSMENT OF EDUCATION POLICIES • PROUNI • PROPENSITY SCORE MATCHING • EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.

INTRODUÇÃO

Ao se analisarem os determinantes do desenvolvimento socioeconômico de uma nação, o sistema educacional está sempre presente, uma vez que um sistema educacional democrático e eficiente propicia vantagens não apenas profissionais e individuais, mas também o desenvolvimento de diversas aptidões que exercem efeitos positivos para a elevação do capital humano do país, o que tem por consequência melhorias diretas e indiretas em diversos aspectos sociais e econômicos.

No entanto, mesmo com a compreensão da importância de um sistema educacional de qualidade e suas externalidades positivas, ao se observar a realidade educacional brasileira, especialmente no contexto do ensino superior, os problemas de acesso e também de permanência dos estudantes ainda são obstáculos presentes. De acordo com Costa e Ferreira (2017), foram construídas barreiras ao longo do histórico de formação da sociedade em que os menos privilegiados competem para conseguir uma vaga em um cenário de pouca oferta nas universidades públicas quando comparado ao das vagas ofertadas pelo setor privado, enfrentando processos seletivos que favorecem aqueles com um *background* financeiro, familiar e educacional mais elevado. Dessa forma, moldando um sistema de inserção universitária desigual e excludente.

Com esse sistema distorcido, ocorre um processo de desigualdade na alocação dos bens educacionais, o que impacta negativamente não apenas no ingresso dos alunos das camadas mais pobres e desprivilegiadas, como também na dificuldade de sua formação em um curso superior. Pela existência dessas disparidades, a preocupação com esse cenário é relevante, uma vez que a educação em seu nível superior promove a redução das desigualdades existentes por possibilitar, entre outros fatores, a capacitação profissional e a posterior inserção no mercado de trabalho formal, influenciando na redução das desigualdades distributivas em termos de renda e oportunidades (SARAIVA; NUNES, 2011).

Desse modo, é fundamental para um país que queira criar um ambiente de maior igualdade socioeconômica adotar políticas que fomentem e possibilitem o acesso ao ensino superior para aqueles que possuem condições sociais de menor privilégio, como alunos que fizeram ensino médio em escolas públicas, que em grande parte tiveram recursos educativos restritos e instalações físicas precárias e, por essas condições, se veem privados de uma educação superior, não tendo condições de concorrer a vagas em universidades públicas e não possuindo recursos financeiros para ter acesso às instituições privadas (MOTTA; LOPES, 2012).

No Brasil, algumas políticas que intentam amenizar as desigualdades em termos de acesso ao ensino superior foram criadas. Entre elas as políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, o Financiamento ao Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Tais programas, no entanto, geram diversos debates sobre sua efetividade em termos de realização dos objetivos

propostos. Dessa discussão surge a necessidade de estudar e analisar se os programas têm cumprido com seu papel, criando de fato uma mudança para melhoria nas desigualdades presentes no ensino superior brasileiro.

Entre os programas citados, o Prouni é um dos que tem ampliado o ingresso de estudantes com reduzido poder aquisitivo nas universidades brasileiras, disponibilizando bolsas de estudos integrais e parciais. Porém, para compreender os efeitos do programa, além do aumento no número de acadêmicos no ensino superior do país promovido por ele, é necessário verificar se os alunos bolsistas apresentam rendimento similar àqueles que apresentam características socioeconômicas semelhantes, mas não são bolsistas. Algumas pesquisas já mostraram interesse em verificar se o programa de fato melhorava o desempenho dos alunos beneficiários, como é o caso do trabalho de Dutra (2016), que analisou, entre os cursos com maior número de bolsistas, qual era o efeito médio sobre a nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) entre alunos bolsistas e não bolsistas. Não obstante, com o objetivo de expandir essa análise, a presente pesquisa, além de verificar o efeito geral do Prouni em todos os cursos, procurou avaliar como o programa influencia a melhora do desempenho entre homens e mulheres e entre brancos e não brancos, inovando e contribuindo não somente no debate da importância do programa para a redução das desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, mas também por fornecer uma análise mais segmentada e detalhada sobre como o mesmo é fundamental para reduzir diferenças não apenas econômicas, mas também sociais e historicamente construídas no Brasil.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi verificar o efeito do Prouni no desempenho acadêmico, mediante o Enade aplicado em 2016,¹ entre alunos bolsistas integrais e não bolsistas (elegíveis para o programa) do ensino superior privado. Este estudo estima o efeito do Prouni sobre dois subgrupos (homens e mulheres, brancos e negros) utilizando o método econométrico *propensity score matching*. Assim, através do banco de dados obtidos no Enade 2016, foi possível avaliar diferenças médias entre os grupos de tratados e não tratados que possuem as mesmas características observáveis.

O artigo se constitui de quatro seções, além da introdução. A seção seguinte faz um levantamento sobre o acesso e as instituições de ensino superior no Brasil, bem como uma revisão de literatura sobre as pesquisas que estudaram os impactos de políticas voltadas para a solução das distorções existentes. Na próxima seção é abordada a metodologia utilizada, seguida pela seção que apresenta os resultados encontrados e uma discussão sobre os mesmos. Por fim, a última seção é dedicada às considerações finais.

1 Ano escolhido por ser o último com a base atualizada.

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Diversos são os estudos que apontam a educação como um dos fundamentos pelos quais um país pode alcançar um elevado nível de desenvolvimento socioeconômico, com maior qualidade de vida para sua população em termos de maiores oportunidades, menores desigualdades e melhores condições de vida. A elevação do capital humano proveniente, dentre outros fatores, da capacitação via educação tem como consequência direta externalidades que ultrapassam o próprio indivíduo. Segundo o Rocha (2016), pessoas que intentam aumentar seu capital humano tendem, na maioria das vezes, a alocar seus recursos entre estudos e qualificação profissional (treinamentos concedidos a funcionários em uma empresa). As inversões nesse tipo de capital (tempo, redução de tempo com lazer, custos financeiros como mensalidade, livros e transporte) ocorrem em um espaço de tempo consideravelmente elevado, e o retorno esperado deve se dar em termos dos futuros rendimentos obtidos, compensando assim o tempo dedicado com estudo.

Além de servir como mecanismo de desenvolvimento pessoal e coletivo, o nível de educação obtido pela sociedade também é um indicador muito empregado na mensuração da própria quantidade de capital humano que os trabalhadores de uma nação possuem, de modo que um baixo nível de educação, consequência de um sistema educacional precário, impacta direta e indiretamente a sociedade, em que problemas como desigualdade, concentração de renda, baixa produtividade do trabalho, taxas elevadas de desemprego e pouca capacidade de atração de investimentos tornam-se mais frequentes.

De acordo com estudos de Barro e Lee (1996), que estimaram a escolaridade média do trabalhador por extratos de escolaridade – fundamental, médio e superior – entre os anos de 1960 a 1990, países com elevada escolaridade média estão entre os mais ricos e geralmente também apresentam melhor distribuição de renda quando comparados aos países com menores níveis. Ademais, Neri (2011) afirma que as políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional de um país não devem ser orientadas unicamente para a equidade, uma vez que não basta todos terem acesso à educação se tais políticas não impactarem efetivamente seus beneficiários.

Com isso justifica-se a importância dos estudos de avaliação de políticas públicas, dado que a mera aplicação de programas governamentais sem o devido acompanhamento e estudo de seus reais efeitos não garantem que os problemas a serem enfrentados estão de fato sendo resolvidos. Isso resultaria em gasto ineficiente de dinheiro público e na não redução dos problemas sociais que tais políticas objetivaram resolver.

Para o caso brasileiro, estudo como os de Castro, Santos e Rodrigues (2017), Rocha (2016), Gaudio (2014), Neri (2011) e Pontuschka (2016) apontam que programas como o Prouni, o Fies e as cotas têm apresentado resultados positivos em

termos de melhores retornos no que diz respeito ao rendimento acadêmico, maiores salários para beneficiários e maior igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Esses estudos apontam que o maior nível de escolaridade da população afeta o bem-estar da sociedade.

O Brasil, sendo um país que ainda não tem um sistema educacional de reconhecida qualidade quando comparado aos países desenvolvidos, apresenta distorções nos diversos níveis escolares, sendo que a carência e deficiência nos primeiros níveis, ensino fundamental e médio, impactam diretamente na possibilidade de inserção e permanência dos alunos de escolas mais precárias no ensino superior (COSTA; FERREIRA, 2017). Na realidade de muitos jovens brasileiros, o baixo nível de renda familiar e a baixa escolaridade dos pais são fatores determinantes que impedem seu acesso às universidades e ao ensino superior (ROCHA 2016). No que se refere aos problemas relacionados à renda, estudos como o de Fonseca e Fagnani (2013) apontam que os custos para a educação são diversos, pois além das mensalidades há outros custos de manutenção, como a aquisição de livros, materiais de estudo e transporte, bem como os custos de oportunidade, relacionados diretamente com a troca do tempo destinado ao estudo que poderia ser alocado para trabalho.

No quesito estrutura familiar, a educação dos pais é de fundamental importância para a escolaridade dos filhos, uma vez que o histórico de estudos familiar e maiores níveis de renda possibilitam um suporte tanto financeiro como motivacional que tem grande efeito sobre as escolhas e possibilidades de acesso à educação de seus filhos, incluindo o fato de que pais com elevados níveis de escolaridade podem escolher com maior destreza a educação que propiciarão aos seus filhos (DUTRA, 2016; ROCHA; RAMOS, 2006).

Vale salientar que, para os subgrupos em estudo na pesquisa, esses problemas se acentuam. De acordo com Fonseca *et al.* (2001), o Brasil ainda possui grande deficiência na qualidade do ensino público, afetando diretamente o desempenho educacional daqueles que o demandam. Nesse ambiente, certos grupos são mais expostos a um ambiente de ineficiência, com destaque para os negros em geral, uma vez que, no Brasil, são esses os que representam grande parte da população pobre do país. Do mesmo modo, ao analisar o padrão social brasileiro em termos de gênero, é possível perceber que a sociedade brasileira se formou tendo como principal agente o homem, o que relegou as mulheres posições sociais inferiores em diversas áreas, principalmente a profissional. Nesse sentido, o preconceito existente em relação à capacidade feminina se fundamenta em uma construção social hierárquica, com o homem no topo e a mulher na base. Esse preconceito legitima a existência do contrato social de coerção feminina, em que as mulheres, com poucas exceções, se dedicam a atividades que não demandam elevado nível

de qualificação educacional, o que acentua a discriminação (ARIAS; RISCAROLLI, 1998; GIUBERTI; FILHO, 2005).

Como mecanismo de reversão da realidade tanto dos negros como das mulheres, o acesso a uma educação de qualidade, em todos os níveis, é fundamental para que esses grupos possam reverter a realidade que lhes é imposta. É um fato consolidado na ciência econômica que investimentos em educação formam indivíduos mais produtivos e, conseqüentemente, com maiores remunerações. Pesquisas como a de Uceli (2014) validam essa constatação ao estimar os efeitos da educação sobre diversos subgrupos e, entre eles, grupos de gênero e raça. Seu estudo mostrou que maiores investimentos em educação aumentam os salários recebidos, mas esse retorno é maior para homens, principalmente brancos.

Desse cenário de limitações no sistema educacional brasileiro, principalmente no ensino superior, o que se pode inferir é que as limitações, em especial as financeiras e de estrutura familiar, bem como outras carências socialmente construídas no Brasil, como os preconceitos racial e de gênero, impactam negativamente toda a sociedade, sobretudo os grupos de negros e de mulheres, por limitar as oportunidades de conseguirem se formar no ensino médio e concorrer a uma vaga nas cadeiras das universidades, sejam elas públicas ou privadas. Tais problemas podem ser resolvidos, ou dirimidos, se o setor público intervir nesse contexto, mediante a criação de políticas de apoio e de oportunidades que possibilitem a democratização e o acesso dos indivíduos menos privilegiados da sociedade ao ensino superior. No Brasil, um dos programas criados com o objetivo de alcançar tais propósitos é o Prouni, tema da próxima subseção.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O PROUNI E SEU IMPACTO NOS BENEFICIÁRIOS

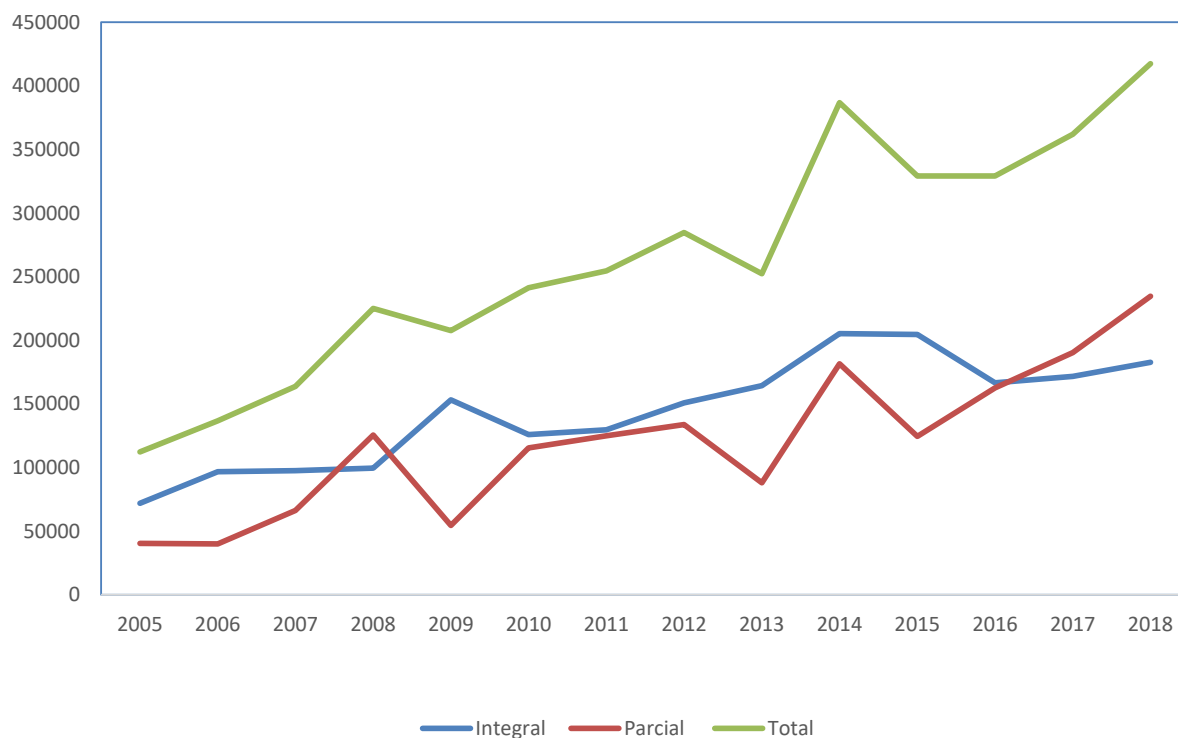
O Prouni teve sua criação no ano de 2004 pelo Governo Federal e foi institucionalizado pela Lei n. 11.096 de 2005. Os objetivos de sua criação eram viabilizar bolsas de estudo, tanto as parciais, chegando a 50% da mensalidade, como as integrais, para cursos de graduação nas universidades ou faculdades privadas (BRASIL, 2018a).

Os interessados em se tornarem beneficiários do programa têm que cumprir algumas condições, sendo elas: i) não possuir diploma de ensino superior; ii) ter cursado o ensino médio em escola da rede pública ou particular com bolsa integral; iii) ensino médio parcialmente realizado em escola da rede pública, parte na particular e parte na pública; iv) pessoa com deficiência; v) ser professor da rede pública, contanto que efetivo no magistério da educação básica e do corpo permanente; vi) em caso de bolsa integral, a renda familiar bruta não pode ser superior a 1,5 salário mínimo por pessoa e, se bolsista parcial, 3 salários mínimos por pessoa; vii) entre professores da rede pública não há tal restrição, quando solicitar

bolsas para cursos de licenciatura; viii) em termos de desempenho, obter nota no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) igual ou superior a 450 pontos e maior que zero na prova de redação (BRASIL, 2018b).

No entanto, mesmo com a existência do programa como um meio para democratização do ensino superior, o acesso às instituições de ensino superior, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008), não é condição suficiente para a melhoria da educação brasileira, pois é necessário que haja qualidade no ensino. De acordo com Casali e Mattos (2015), não são muitas as pesquisas voltadas para a verificação da relação do Prouni com o desempenho acadêmico em termos de nota, principalmente entre grupos, em recorte de raça e gênero, e quando esse assunto é discutido, divergências quanto a sua aplicação e efetividade surgem. Para Dutra (2016), alguns aspectos estão sempre presentes, como as questões voltadas ao acesso e formação no ensino superior; a isenção de alguns tributos, a relação entre o ensino público e o ensino privado; e a opinião dos que foram beneficiários do programa. Sobre a evolução do número de bolsas concedidas, o Gráfico 1 mostra o histórico, de 2005 até 2018, da disponibilização das bolsas ofertadas pelo programa, considerando as parciais, integrais e totais. O que se pode verificar é um aumento do número de bolsas ofertadas, sendo que em quase todo o período o número de bolsas integrais foi maior que o de parciais, com exceção do ano de 2008 e após 2016.

GRÁFICO 1 - Número de bolsas concedidas do Prouni, de 2005 até 2018



Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2018.

No quesito concentração regional, os dados de 2018 revelam que há uma maior proporção de bolsas do programa da região Sudeste, representando sozinha 47,65% das bolsas ofertadas, seguida das regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. As regiões Norte e Nordeste juntas representam 23,77% das bolsas do programa, pouco menos da metade do número de bolsas disponibilizadas para a região Sudeste. Esses resultados estão de acordo com o esperado, visto que o Sudeste tem a maior proporção da população, além de ser a região mais desenvolvida e onde se concentram o maior número de universidades privadas do país.

Ao pesquisar trabalhos que abordam o tema, Dutra (2016) fez uma avaliação do desempenho dos bolsistas integrais do Prouni em relação aos não bolsistas, mediante a nota obtida na prova do Enade 2013, entre os cursos que tinham o maior número de alunos contemplados com bolsa integral. O método utilizado foi o *propensity score matching*, e os cursos avaliados foram os de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia. O resultado encontrado aponta que os alunos dos cursos em análise tiveram um desempenho superior em 14,091 pontos para Enfermagem, 12,069 pontos para o curso de Farmácia e 10,420 pontos para o de Fisioterapia.

Outro estudo, elaborado por Gaudio (2014), objetivou analisar o processo de inclusão social dos estudantes que recebiam bolsa do Prouni. Também por meio do desempenho acadêmico, considerou os dados do Enade dos anos de 2007 a 2009, comparando para cada curso as médias aritméticas dos alunos beneficiários do programa e dos não beneficiários, e verificou que, mesmo com algumas diferenças, na maior parte dos casos, o desempenho dos bolsistas e dos não bolsistas é basicamente o mesmo. De seu estudo, as principais conclusões são: i) os que recebiam bolsa do Prouni tiveram desempenho similar aos que não recebiam bolsa em 43 áreas diferentes (nas licenciaturas, Ciências Humanas, Ciências Sociais) e; ii) menor desempenho em outras 24 áreas (relacionada à Saúde e às Ciências Exatas).

O MEC (BRASIL, 2008) mostrou que estudantes que receberam bolsa Prouni tiveram as melhores notas no Enade em 2006 quando comparados aos não bolsistas, tendo desempenho médio superior em 14 das 15 áreas verificadas naquele ano. A metodologia adotada foi a comparação das médias das notas e, entre os resultados obtidos, constatou-se que, no curso de Administração, os bolsistas do Prouni obtiveram uma nota média no Enade 8,8 pontos maior que a dos não bolsistas nos cursos para formação de professores, a diferença favorável aos bolsistas foi de 4,3 pontos e, por fim, no curso de Biomedicina, a diferença favorável aos beneficiários do programa foi de 9 pontos.

Castro, Santos e Rodrigues (2017) elaboraram um estudo em que comparou o impacto não somente do Prouni, mas também do Fies sobre o desempenho dos alunos que recebiam o auxílio dos dois programas em Minas Gerais. Os resultados obtidos mostraram que, mesmo com a intenção de inclusão social, somente

o Prouni teve impacto positivo no rendimento dos alunos naquele estado, sendo que esse impacto foi maior quando o aluno recebia bolsa integral. Para os bolsistas integrais, sua nota média era maior em 11,05 pontos, quando comparada à dos não bolsistas. Já os estudantes que recebiam bolsa parcial e também tinham ajuda financeira do Fies tiveram uma nota média superior em 4,46 pontos. Para o caso de alunos pertencentes somente ao Fies, não se verificou resultado estatisticamente significativo.

Um estudo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2009) também procurou verificar o desempenho dos alunos no Enade de 2007, separando as comparações entre as médias por extrato de aluno, os que estavam ingressando e os que estavam concluindo. Nesse ano havia mais alunos Prouni ingressantes do que concluintes, pelo fato de o programa ter se iniciado dois anos antes do ano de pesquisa. A consequência dessa diferença foi que os alunos bolsistas conseguiram as bolsas ao longo da graduação. Os resultados obtidos foram estatisticamente mais significativos entre os alunos Prouni ingressantes, que conseguiram notas em média maiores em 5,5 pontos, comparando com os que não receberam bolsa e também eram ingressantes. Para os alunos concluintes bolsistas, pelo contrário, as notas médias não foram estatisticamente diferentes das notas médias dos estudantes que não participavam do programa, sendo que somente em Biomedicina e Radiologia se verificou melhor desempenho.

Lira (2010), baseado em estudos posteriores, também analisou o desempenho acadêmico a partir da comparação entre médias. No entanto, o autor procurou comparar as notas somente dos alunos que tivessem certas características observáveis semelhantes, levando em consideração o nível educacional do pai e da mãe, o nível de renda familiar, em que tipo de escola fez o ensino médio, idade, sexo, entre outras. Sua pesquisa foi elaborada no ano de 2009 e objetivou analisar o desempenho dos alunos bolsistas do Prouni, especificamente da Faculdade Santo Agostinho do Ceará. Os métodos utilizados foram uma regressão linear e outra regressão com pareamento por escore de propensão. A análise foi feita a partir de um coeficiente de desempenho acadêmico interno da própria instituição, que é medido pelos pontos obtidos por alunos para todos os períodos antes da elaboração da pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que alunos bolsistas Prouni apresentaram melhor desempenho que os não bolsistas.

Por fim, dos autores que abordaram como políticas públicas podem colaborar para a melhoria do panorama educacional entre alunos que possuem limitações socioeconômicas das mais diversas, principalmente na questão de renda e étnica, Vilela *et al.* (2017) verificaram como a política de cotas poderiam afetar a nota média do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na concorrência para entrarem

em universidades federais. Tal proposta teve como objetivo mostrar que ser cotista não influencia negativamente na qualidade dos alunos ingressantes, por não diminuir a nota média necessária para a entrada do aluno cotista. Os autores evidenciam que alunos negros e mais pobres, que na maior parte das vezes compõem um só grupo, terminam o ensino médio incapazes de concorrer a uma vaga no ensino superior, seja pela impossibilidade financeira de custear o curso ou por não poderem realizar um curso preparatório. A política de cotas vai ao encontro dessa carência social, permitindo maior acesso a um curso superior. Não obstante, tal política não acarreta perda na qualidade educacional por se pensar que o cotista possui um desempenho, em termos de nota de vestibular, menor do que um não cotista. Os resultados, baseados em alguns dos critérios de elegibilidade da política – ter cursado ensino médio integralmente em escola pública, renda familiar *per capita* abaixo de um 1,5 salário mínimo e ser preto, pardo ou indígena –, mostraram, de modo geral, que a nota média obtida por alunos elegíveis a cotas não reduzia a nota média dos aprovados, e também que a quantidade de alunos cotistas, em qualquer um dos critérios de elegibilidade adotados, foram expressivos, indicando que a política possui um grande papel na inserção acadêmica desses alunos.

Mesmo com algumas evidências de que o Prouni tem efeito positivo em termos de melhores notas para alunos bolsistas, exercendo uma contribuição não somente de possibilitar o acesso e a permanência ao ensino superior, mas melhorando também qualidade de vida de seus beneficiários e contribuindo para melhores possibilidades de ganhos futuros em sua vida profissional, existem muitas críticas ao programa. Segundo Casali e Mattos (2015), as críticas são: i) a qualidade do ensino das instituições privadas; ii) pouca preocupação com a permanência dos alunos que tem bolsa; iii) a ideia de que o programa serve apenas para fomentar o ensino privado em detrimento do público, estimulando assim a privatização das universidades; e iv) diminuição de recursos para investimentos nas universidades públicas.

Desse modo, é possível inferir que o debate sobre a eficiência e os impactos do Prouni é amplo. Entretanto, é inegável que o mesmo, a partir das pesquisas existentes, tem contribuído não somente para melhorar o acesso ao ensino superior, mas também gerar efeitos positivos sobre o rendimento dos acadêmicos que recebem seu auxílio, seja com bolsas parciais ou integrais.

Com o intuito de contribuir com o tema e dada a carência de estudos que abordam a eficácia do programa entre grupos de sexo e raça, a presente pesquisa objetivou verificar o efeito do Prouni no desempenho acadêmico de homens e mulheres e de brancos e negros por meio do Enade do ano de 2016, a partir do método econométrico *propensity score matching*, conforme descrito na próxima seção.

METODOLOGIA E BASE DE DADOS

Neste trabalho, o estudo do impacto do Prouni no desempenho acadêmico considerou a nota do Enade de 2016, avaliação realizada pelo Inep. A prova possui periodicidade de três anos, em que um grupo de cursos e seus respectivos alunos são avaliados. Para 2016, os cursos selecionados foram Medicina Veterinária, Odontologia, Medicina, Agronomia, Farmácia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Nutrição, Fisioterapia, Serviço Social, Zootecnia, Biomedicina, Tecnologia em Radiologia, Tecnologia em Agronegócios, Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Estética e Cosmética e Educação Física – Bacharelado (BRASIL, 2019).

É obrigatória a participação dos alunos que estão no último ano de graduação, e o não cumprimento na realização da prova tem por consequência o não recebimento do diploma de conclusão. A avaliação é composta por prova, questionário do estudante, questionário que aborda como o aluno avalia a prova e, por último, uma avaliação sobre o coordenador(a) do curso. A prova possui dez questões de conhecimentos gerais (oito de múltipla escolha e duas discursivas), com 25% de peso na nota geral, e trinta questões de conhecimentos específicos (vinte e sete de múltipla escolha e 3 discursivas), com 75% de peso (BRASIL, 2019).

Para mensurar o efeito do Prouni sobre o rendimento dos acadêmicos bolsistas, o ideal seria verificar a diferença na nota entre os alunos que tinham bolsa integral e a nota desses mesmos alunos caso não tivessem bolsa. No entanto, tal análise não é viável, visto que é impossível observar o mesmo indivíduo nessas duas situações. Dessa forma, o obstáculo que surge é encontrar um bom grupo que sirva de comparação, chamado na literatura de *confractual*. Para esse grupo (*confractual*), o estudo em questão verificou a condição de ser elegível e não participar do programa, representando qual teria sido o efeito caso o indivíduo não tivesse sido contemplado (CAMERON; TRIVEDI, 2005).

Desse modo, para compreender o impacto do programa, é preciso mensurar a diferença na nota entre bolsistas e não bolsistas, sendo esse segundo grupo portador de características observáveis semelhantes (um *confractual*) ao primeiro. Assim, o método econométrico utilizado foi o *propensity score matching* (PSM). Esse método, como mencionado, se baseia na verificação de características observáveis da amostra e tem por objetivo diminuir o viés de seleção entre o grupo que recebe o tratamento e o de controle, de modo a identificar indivíduos que não sofreram o tratamento, mas que sejam estatisticamente semelhantes aos que receberam.

Assim, o *propensity score matching* tem como característica metodológica encontrar grupos com aspectos observáveis semelhantes em uma base de dados, sendo que a diferença entre os grupos é a presença de uma variável, nesse caso,

a participação no programa. Desse modo ambos os grupos têm a mesma probabilidade de serem contemplados, em realidade, só um deles sendo. A partir dessa comparação, é possível verificar o efeito médio do tratamento no grupo tratado – *Average Treatment effect on the Treated group (ATT)*. Esse método é útil ao objetivo proposto uma vez que, de acordo com a literatura que aborda a avaliação de políticas, não é eficaz a comparação de notas entre estudantes que não fazem parte do programa, sendo necessário que a comparação dos estudantes se dê entre os que possuem características semelhantes (CAMERON; TRIVEDI, 2005).

De acordo com Oliveira, Terra e Oliveira (2015), nos estudos que aplicam o método econométrico na área da educação, é possível perceber um grande viés de seleção na amostra, principalmente por omissão de variável, que nesse caso pode ser a motivação do aluno ou a sua habilidade inata. Destarte, uma estimação feita por mínimos quadrados seria incapaz de avaliar o verdadeiro impacto de um programa. Para minimizar esse viés de seleção, utilizou-se o PSM.

Na presente pesquisa foram comparadas as notas gerais dos alunos que eram bolsistas integrais do Prouni com as daqueles que não recebiam bolsa, excluindo aqueles que eram bolsistas parciais do referido programa. O impacto do programa foi feito para dois grupos: entre homens e mulheres, e entre brancos e negros. Os brancos correspondem aos brancos e amarelos, e os negros àqueles que se declararam negros e pardos. Ademais, para que os resultados pudessem ser comparáveis, foram mantidos na pesquisa apenas os estudantes que responderam a todas as informações necessárias para a construção das variáveis utilizadas neste estudo.

No PSM, os resultados potenciais são representados por $Y_i(D_i)$ para cada estudante, em que $i = 1, \dots, n$. O impacto de ter recebido o tratamento é representado por π_i e mede a diferença entre alunos que receberam a bolsa, $Y_i(1)$, e os que não receberam $Y_i(0)$:

$$\pi_i = Y_i(1) - Y_i(0) \quad (1)$$

Em que:

$Y_i(1)$ = No presente estudo representa a nota geral do aluno bolsista no Enade 2016.

$Y_i(0)$ = No presente estudo representa a nota geral do não aluno bolsista no Enade 2016.

No entanto, para estudos observacionais, as amostras não seguem uma designação aleatória, o que tem por consequência resultados enviesados ao se comparar apenas os grupos de tratamento e de controle, uma vez que há grande chance que eles sejam bastante distintos (ROSENBAUM; ROBIN, 1983). Para o caso do Prouni,

os estudantes que recebiam a bolsa possuíam diversas características, como as socioeconômicas, as relacionadas a sua família, educação, as motivações ou incentivos para escolher o curso, a trajetória no estudo secundário. Assim, tais características entre os dois grupos são tidas como fatores que distorcem a mensuração do impacto do programa. Para lidar com isso, o PSM tem como característica metodológica a capacidade de minorar o efeito desse viés nos resultados obtidos, uma vez que faz a comparação no tratamento a partir de indivíduos que sejam estatisticamente parecidos por meio de características observáveis.

Esse controle de características observáveis é realizado a partir da probabilidade condicional de participação no programa de um estudante i , a um vetor de características observáveis x (CAMERON; TRIVEDI, 2005).

$$p(x) = Pr[T = 1 | x] \quad (2)$$

Na pesquisa, esse escore de propensão $p(x)$ foi estimado através de uma regressão logística. As características presentes no vetor x precisam influenciar tanto a escolha de ser participante do programa como os resultados na nota. Assim as características utilizadas foram *dummies* para região, renda familiar, tipo de trabalho, sexo, raça, escola em que cursou o ensino médio, familiar com ensino médio, incentivo para escolher o curso e idade.

Para estimar o efeito médio do tratamento do Prouni sobre o grupo de tratamento é necessário que o pareamento por escore de propensão satisfaça algumas condições ou hipóteses. O primeiro passo é a seleção das características observáveis dos grupos, ou seja, o vetor de variáveis x , que o grupo de controle tem, independente de ser tratado ou não, de modo que as variáveis x tenham as informações relacionadas aos estudantes participantes e não participantes.

$$Y_i(0) \rightarrow T_i | x_i \rightarrow Y_i(0) \perp T_i | p(x_i) \quad (3)$$

A segunda condição é a chamada condição de sobreposição, em que cada variável do vetor x terá uma região de suporte que seja comum entre o tratamento e o confractual, garantindo que para um indivíduo do grupo de tratamento i existirá outro no grupo de controle correspondente, com características dadas pelas variáveis do vetor x (CAMERON; TRIVEDI, 2005).

$$p[T=1 | x] < 1 \quad (4)$$

As críticas que recaem sobre o método dizem sobre sua incapacidade de controlar certas características de difícil obtenção, conhecidas na literatura como características não observáveis, e que, no caso das pesquisas na área da educação, podem influenciar a participação ou não de um aluno em um programa de apoio financeiro, o que poderia impactar os resultados nas notas das provas. O viés ocorre por fatores não observáveis que só seriam eliminados caso o tratamento fosse escolhido de modo puramente aleatório. Não sendo esse o caso, o viés pode apenas ser reduzido por meio de boas variáveis que seriam incluídas no escore de propensão e mediante o tipo de pareamento realizado.

Para medir o efeito médio do tratamento, tanto os alunos do grupo de tratamento como os do grupo de controle foram pareados por meio de medidas de distância do escore de propensão. Assim, a partir da regressão logística realizada por meio das características observáveis, o grupo de controle utilizado possuía semelhança estatística ao de tratamento em termos de probabilidade de participação no Prouni. Além disso, para maior robustez e objetivando a comparação do tratamento com um grupo de controle mais específico, também foi estimado o efeito do Prouni entre bolsistas e não bolsistas. Para esse segundo grupo, só foram considerados como controle estudantes com renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salário mínimo, uma vez que se constitui em um dos critérios de elegibilidade para receber a bolsa (BRASIL, 2018).

Dado os diferentes métodos de *matching* existentes, a pesquisa selecionou cinco deles, visando a dar maior robustez ao efeito do tratamento. O primeiro *matching* utilizado foi o *nearest neighbour* (vizinho mais próximo). Nesse caso, é utilizado o escore de propensão mais próximo, mensurado pela diferença absoluta entre os escores do tratamento e do controle. Foram aplicados *nearest neighbour* (1), ou seja, com um vizinho mais próximo, tendo peso 1 para o controle pareado e 0 para os demais; *nearest neighbour* (5), com os cinco vizinhos mais próximos; e *nearest neighbour noreplacement* (vizinho mais próximo sem reposição) que, diferente dos demais citados, o não tratado pode ser utilizado uma única vez. Além dos pareamentos por *nearest neighbour* foram utilizados o *Radius Matching*, que combina os dois grupos com um escore de propensão em determinado raio de vizinhança, e o de *Kernel*, em que os indivíduos do grupo de tratamento foram pareados por uma média ponderada do grupo de controle, possuindo peso inversamente proporcional à distância de escore de propensão entre grupos (CAMERON; TRIVEDI, 2005).

Vale ressaltar que entre os estudantes bolsistas ou não, o pareamento se deu apenas entre estudantes das instituições privadas, não das públicas, e também

entre os que recebiam bolsa integral² com os que não recebiam nenhum tipo de auxílio, quer seja o Fies, o Prouni parcial³, ou outro qualquer. Tal seleção foi necessária uma vez que o *PSM* compara estudantes com certas características semelhantes, com diferença esperada apenas no recebimento do tratamento (bolsa integral). Seria equivocado avaliar o desempenho dos estudantes que recebem qualquer tipo de bolsa e considerá-los na amostra como não bolsistas integrais do Prouni, visto que seu desempenho poderia estar relacionado com a bolsa recebida, comprometendo a validade da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise descritiva

Como explicitado na seção metodológica, a primeira parte da aplicação de um pareamento por escore de propensão é a construção da regressão para estimar a probabilidade de participação do programa a ser avaliado, que no presente estudo optou-se pela logística. Desse modo, buscou-se estimar a probabilidade de ser ou não participante do Prouni. Para verificar o impacto do Prouni em termos de rendimento acadêmico a partir da nota geral obtida na prova do Enade e analisar tal efeito entre homens e mulheres, bem como brancos e negros, a Tabela 1 traz a composição da amostra de alunos, considerando as variáveis utilizadas na pesquisa nesses subgrupos de estudantes.

Entre os participantes do Prouni que se enquadravam na cor/raça branco e negro em 2016, das 11.694 bolsas integrais existentes, 5.081 delas eram ofertadas a alunos brancos e 6.411, a negros; ou seja, aproximadamente 45% e 55%, respectivamente. Em termos de região, a Sudeste, como era de se esperar, tinha a maior proporção das bolsas. Assim como para homens e mulheres, os níveis de renda familiar que mais apresentam alunos bolsistas estão entre um a três salários mínimos, sendo que os que recebem menos que 1,5 salário mínimo representam 69% para brancos e 78% para negros.

TABELA 1 – Composição dos estudantes participantes do Enade em 2016 segundo sexo, cor/raça e condição de tratamento (bolsista integral do Prouni)

VARIÁVEIS	HOMENS		MULHERES		BRANCOS		NEGROS	
	TRATADO	CONTROLE	TRATADO	CONTROLE	TRATADO	CONTROLE	TRATADO	CONTROLE
Norte	0,06	0,06	0,05	0,07	0,02	0,04	0,08	0,10
Nordeste	0,19	0,13	0,18	0,18	0,09	0,11	0,26	0,24
Sudeste	0,39	0,51	0,40	0,42	0,43	0,51	0,37	0,36
Sul	0,25	0,24	0,25	0,26	0,38	0,28	0,15	0,22
Centro-Oeste	0,11	0,07	0,11	0,07	0,08	0,06	0,14	0,08
Renda Familiar até 1,5 S.M.	0,28	0,10	0,31	0,17	0,25	0,09	0,34	0,22
Renda de 1,5 a 3	0,42	0,20	0,44	0,26	0,43	0,20	0,44	0,30
Renda de 3 a 4,5	0,20	0,19	0,18	0,18	0,22	0,19	0,16	0,18
Renda de 4,5 a 6	0,07	0,17	0,06	0,15	0,08	0,17	0,05	0,13
Renda acima de 6	0,02	0,34	0,02	0,24	0,02	0,35	0,01	0,16
Não trabalha	0,47	0,35	0,59	0,51	0,58	0,48	0,54	0,42
Trabalha eventualmente	0,07	0,09	0,06	0,08	0,07	0,10	0,06	0,08
Trabalha menos que 20 horas	0,06	0,08	0,04	0,06	0,05	0,07	0,04	0,07
Trabalha de 20 a 39	0,10	0,13	0,10	0,11	0,10	0,11	0,10	0,12
Trabalhar mais que 40	0,30	0,35	0,20	0,25	0,21	0,24	0,25	0,31
EM em escola pública	0,92	0,53	0,90	0,58	0,90	0,49	0,90	0,66
EM em escola particular	0,06	0,32	0,06	0,30	0,06	0,37	0,05	0,20
EM maior parte pública	0,00	0,08	0,03	0,07	0,03	0,07	0,03	0,09
EM maior parte privada	0,02	0,07	0,01	0,05	0,01	0,06	0,02	0,05
Familiar com ensino superior	0,06	0,16	0,05	0,12	0,06	0,17	0,05	0,09
Incentivo dos pais	0,59	0,62	0,66	0,62	0,67	0,67	0,62	0,56
Número de observações	3.152	14.555	8.542	38.301	5.081	30.110	6.411	21.015

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Na classificação do tipo de trabalho exercido, mais de 50% dos que não trabalham são bolsistas, tanto para brancos como para negros, indicando que é comum a participação no programa para os que não trabalham, provavelmente pela falta de renda em arcar com os custos do curso. Já a proporção de bolsistas por tipo de escola que cursou o ensino médio, para brancos e negros, 90% das bolsas eram de alunos que o fizeram todo em escola pública, e apenas 6% dos brancos e 5% dos negros bolsistas tinham completado o ensino médio em escola particular.

No ano de 2016, do total de bolsas integrais, 3.152 eram de homens e 8.542 de mulheres, de modo que um percentual significativo, 74% dos bolsistas integrais nesse ano eram mulheres. Entre as regiões, a Sudeste, para homens e para mulheres,

foi a que teve o maior número de alunos bolsistas, com 39% entre os homens e 40% entre as mulheres. A região com menor número de bolsistas foi o Norte, com menos de 8% do total em ambos os sexos. Esses resultados podem ser explicados pela maior oferta de vagas na região Sudeste em comparação com aquela.

Em termos de renda, 42% dos homens e 44% das mulheres que recebiam bolsa tinham renda familiar entre 1,5 até 3 salários mínimos. A segunda faixa de renda que mais apresenta bolsistas é a que vai de 0 até 1,5 salário mínimo. Para o caso do tipo de trabalho, os que não exercem nenhuma atividade laboral representam 47% e 59% dos alunos bolsistas, entre homens e mulheres, respectivamente. Em termos de qual tipo de escola cursou o ensino médio, verifica-se que, para os dois grupos, aproximadamente 90% dos bolsistas cursaram todo o ensino médio em escolas públicas.

Inicialmente, buscando verificar se há diferença entre o desempenho no Enade dos alunos bolsistas integrais do Prouni e dos não bolsistas, foi realizado um teste de diferença de médias, apresentado na Tabela 2. A partir do teste *t* foi possível verificar se a diferença nas médias das notas dos alunos bolsistas e não bolsistas era estatisticamente significativa. Para todos os subgrupos em análise, ao nível de significância de 5%, rejeitou-se a hipótese nula de que a diferença entre as médias das notas de bolsistas e não bolsistas seja igual a zero. Esse fato é o primeiro indício de que o desempenho é afetado pelo recebimento do benefício.

TABELA 2 - Teste para diferença das médias de notas dos alunos bolsistas e não bolsistas

ESTUDANTE	OBSERVAÇÕES	MÉDIA	ERRO PADRÃO	TESTE <i>t</i>
HOMEM				
bolsista	3.152	55,3534	0,2299	33,8759**
não bolsista	14.555	45,8278	0,1210	
MULHER				
bolsista	8.542	53,0502	0,01376	61,3342**
não bolsista	38.301	42,7592	0,0730	
BRANCO				
bolsista	5.081	54,9714	0,1775	41,1747**
não bolsista	30.110	46,0897	0,0832	
NEGRO				
bolsista	6.411	52,6953	0,1603	65,6288**
não bolsista	21.015	40,0654	0,0943	

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Nota: ** Rejeição da hipótese nula de ausência de diferenças entre as médias das notas entre bolsistas e não bolsistas a 5%.

Porém, esses resultados podem estar enviesados uma vez que os alunos bolsistas, os tratados e os demais alunos têm características observáveis diferentes. Nesse sentido, o pareamento por escore de propensão fornece uma avaliação de

impacto mais robusta, uma vez que analisa o impacto do programa com um grupo de controle com características semelhantes às dos tratados.

Análise de impacto

A aplicação do *PSM* é precedida de uma regressão que verifica, dado algumas características observáveis, qual a probabilidade de o indivíduo fazer ou não parte do tratamento, sendo que, para a pesquisa, ser tratado indica ser bolsista integral do Prouni. Na Tabela 3 observam-se as estimativas da regressão logística para homens e mulheres, além de brancos e negros, considerando as características que influenciam o estudante a receber ou não o benefício.

Como é possível ver na Tabela 3, verifica-se para a variável idade uma relação negativa, ou seja, quanto maior seu nível, menor a probabilidade de receber o benefício, para todos os grupos tratados. As estimativas demonstram que tanto para homens como para mulheres ser do grupo negro aumenta a probabilidade de ser bolsista. Não obstante, ao se olhar para brancos e negros, ser mulher reduz a probabilidade de ser bolsista, com destaque para mulheres negras, que têm uma redução de quase 50% na probabilidade de se tornarem beneficiárias. Ao considerar o nível de renda da família, não ser da faixa de renda menor que 1,5 salário mínimo reduz a probabilidade de participação no programa, valendo para todos os grupos, o que mostra que um dos critérios de participação do programa, a renda familiar bruta menor que 1,5 salário mínimo, de fato tem sua validade na probabilidade de elegibilidade. Vale destacar que, quanto maior o nível de renda familiar, menor a probabilidade de participação, uma vez que os valores dos coeficientes encontrados decrescem (números negativos) a cada nível de renda mais elevado.

Em termos de probabilidade de participação do programa considerando o período dedicado a atividades laborais, não trabalhar eleva a probabilidade de ser bolsista, tanto para homens e mulheres como para brancos e negros, em razão de esse ser um grupo em estado de vulnerabilidade econômica por não apresentarem renda. As demais divisões, trabalhar eventualmente, menos que 20 horas e entre 21 e 39 horas tiveram efeitos negativos para as duas primeiras e positivo para a terceira, no entanto sem significância estatística.

TABELA 3 – Regressão logística para homens e mulheres, brancos e negros, bolsistas integrais do Prouni, 2016

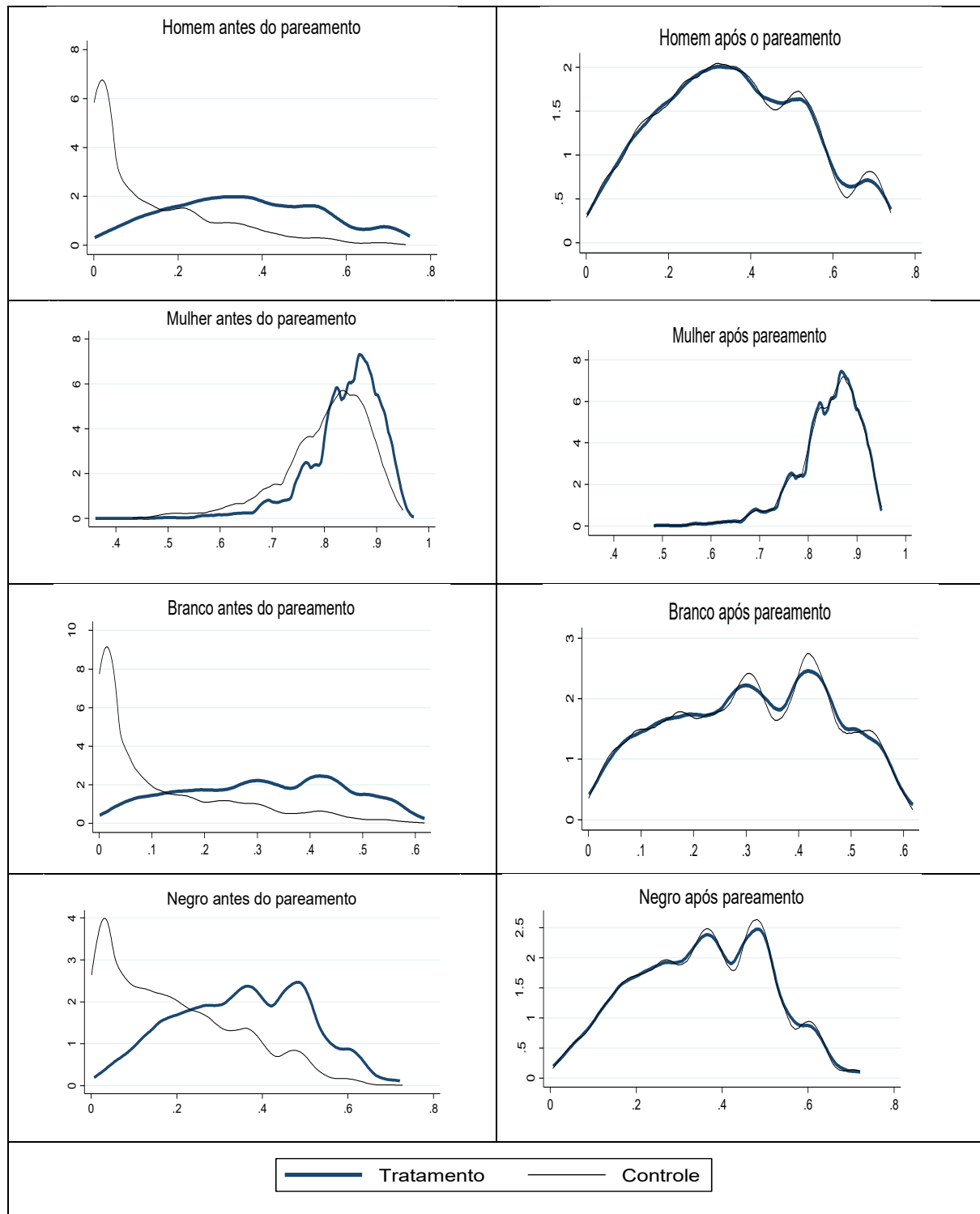
Y (= BOLSISTA INTEGRAL)	HOMEM BOLSISTA		MULHER BOLSISTA		BRANCO BOLSISTA		NEGRO BOLSISTA	
	COEF.	P> z	COEF.	P> z	COEF.	P> z	COEF.	P> z
Idade ²	-0,0006	0,0000	-0,0008	0,0000	-0,0007	0,0000	-0,0008	0,0000
Mulher	-	-	-	-	-0,0774	0,0470	-0,4617	0,0000
Negro	0,5601	0,0000	0,1561	0,0000	-	-	-	-
Renda2	-0,1424	0,0130	-0,0276	0,3920	-0,1849	0,0000	-0,0282	0,4390
Renda3	-0,6667	0,0000	-0,4915	0,0000	-0,7123	0,0000	-0,4734	0,0000
Renda4	-1,4635	0,0000	-1,3494	0,0000	-1,5455	0,0000	-1,3076	0,0000
Renda acima de 5	-3,0150	0,0000	-2,8023	0,0000	-3,1520	0,0000	-2,6400	0,0000
Não trabalha	0,7849	0,0000	0,5641	0,0000	0,7902	0,0000	0,4704	0,0000
Trabalha eventualmente	-0,0650	0,4570	0,0496	0,3910	0,1588	0,0290	-0,1092	0,0940
Trabalha até 20 h	-0,1108	0,2360	-0,2048	0,0020	-0,1110	0,1760	-0,2705	0,0000
Trabalha de 20 a 39 h	0,0330	0,6620	0,2193	0,0000	0,2021	0,0010	0,1083	0,0490
EM pública	1,5912	0,0000	1,7162	0,0000	1,7509	0,0000	1,5317	0,0000
EM maior parte pública	0,4165	0,0020	0,5435	0,0000	0,4411	0,0000	0,4708	0,0000
EM maior parte privada	0,0677	0,6740	0,1721	0,1120	-0,0373	0,7920	0,2982	0,0120
Familiar com graduação	-0,2437	0,0020	-0,1332	0,0100	-0,1541	0,0110	-0,1714	0,0060
Incentivo dos pais	-0,1391	0,0040	0,0599	0,0490	0,0014	0,9720	-0,0028	0,9360
Nordeste	0,5975	0,0000	0,5261	0,0000	0,7352	0,0000	0,5310	0,0000
Sul	0,3897	0,0000	0,4593	0,0000	1,1397	0,0000	-0,0451	0,4880
Sudeste	0,0059	0,9510	0,5072	0,0000	0,7388	0,0000	0,3475	0,0000
Centro-Oeste	0,5845	0,0000	1,0059	0,0000	1,2008	0,0000	0,8726	0,0000
Constante	-2,2170	0,0000	-2,5877	0,0000	-2,9775	0,0000	-1,5607	0,0000
Observações	18.646		46.843		35.191		28.615	
Pseudo R ²	0,2415		0,1904		0,2355		0,1576	

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Para todos os grupos, no comparativo com indivíduos que cursaram todo o ensino médio na rede particular, ter feito o ensino médio total ou parcialmente em escola pública influencia positivamente os indivíduos a serem beneficiários do Prouni. Do mesmo modo, entre homens e mulheres, brancos e negros, ter um familiar com ensino superior diminui a possibilidade de participação no programa. Por sua vez, o incentivo familiar foi significativo apenas para homens e mulheres: para os primeiros, o incentivo diminui a probabilidade de ser bolsista; para as mulheres, aumenta. Por fim, na análise das regiões, considerando a região Norte como referência, nota-se que a região Sudeste para homens e a Sul para negros não foram estatisticamente significativas. Com exceção desses dois casos, verifica-se que morar no Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste aumenta a probabilidade de ser bolsista.

Para verificar a qualidade do pareamento, a Figura 1 permite analisar a hipótese de sobreposição por meio dos gráficos das funções de densidades do escore de propensão, para bolsistas e não bolsista, entre homens e mulheres, brancos e negros, antes e depois do pareamento. Nota-se para todos os grupos que as distribuições apresentam grande semelhança, depois de realizado o pareamento. Esse fato permite inferir que os indivíduos que receberam tratamento e os indivíduos de controle possuíam probabilidades consideravelmente semelhantes de serem participantes do Prouni, levando em conta as características observáveis incluídas na regressão *logit*. Dessa forma, após o pareamento, o grau de comparabilidade dos grupos em análises se torna possível, uma vez que, de acordo com as características observáveis empregadas para definir o tratamento e o controle – a saber, bolsistas integrais e alunos elegíveis, mas não bolsistas –, o que se obtêm são dois grupos de estudantes com um conjunto de características semelhantes, propiciando, dessa forma, a análise do efeito médio do Prouni sobre a nota desses dois grupos.

FIGURA 1 - Função de densidade do escore de propensão antes e após o *matching*



Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

A partir da estimação do escore de propensão de cada estudante, o efeito médio do tratamento (ATT) foi calculado, ou seja, o impacto no desempenho do aluno que recebia bolsa integral do Prouni. Foram utilizados cinco tipos de *matching*, para maior robustez dos resultados. Na Tabela 4 observa-se o impacto do programa tanto para gênero quanto para raça. Em todos os tipos de *matching*

é possível verificar que bolsistas do programa têm um rendimento maior do que os não bolsistas.

TABELA 4 - Efeito médio do Prouni no desempenho do Enade 2016 entre os subgrupos de gênero e raça bolsistas integrais

HOMEM					
TIPO DE MATCHING	Nº TRATADOS	Nº CONTROLE	ATT	ERRO PADRAO	TESTE t
<i>Nearest neighbour</i>	3.143	14.555	13,8547	0,5156	26,87***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	3.143	14.555	13,5492	0,3347	40,48***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	3.143	14.555	13,7184	0,3455	39,71***
<i>Kernel</i>	3.143	14.555	13,8934	0,3150	44,10***
<i>Radius**</i>	3.117	14.555	14,1861	0,3329	42,62***
MULHER					
<i>Nearest neighbour</i>	8.542	38.301	12,3319	0,4752	25,95***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	8.542	38.301	13,3287	0,1974	67,51***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	8.542	38.301	12,9025	0,2515	51,30***
<i>Kernel</i>	8.542	38.301	13,7215	0,1779	77,15***
<i>Radius**</i>	8.535	38.301	13,8557	0,1828	75,78***
BRANCO					
<i>Nearest neighbour</i>	5.081	30.110	12,0255	0,6011	20,01***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	5.081	30.110	12,8548	0,2567	50,07***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	5.081	30.110	12,3317	0,3215	38,36***
<i>Kernel</i>	5.081	30.110	13,0192	0,2299	56,64***
<i>Radius**</i>	5.076	30.110	12,9997	0,2384	54,54***
NEGRO					
<i>Nearest neighbour</i>	6.411	21.015	13,4965	0,4812	28,05***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	6.411	21.015	13,8145	0,2276	60,70***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	6.411	21.015	13,6282	0,2751	49,54***
<i>Kernel</i>	6.411	21.015	14,2144	0,2116	67,17***
<i>Radius**</i>	6.395	21.015	14,2433	0,2196	64,87***

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Nota: * Resultado significativa a 5%. ** *Radius* utilizou-se o raio de vizinhança de 0,001.

No ATT para homens e mulheres verificou-se que dos cinco tipos de *matchings* empregados, todos tiveram efeitos semelhantes, mostrando que programas sociais de acesso e permanência no ensino superior possuem capacidade de exercer impacto positivo no desempenho de notas obtidas na prova do Enade. Para esses dois grupos, é possível perceber uma melhor nota em relação aos não bolsistas, sendo que, para os homens, cujo efeito foi maior, verificou-se um efeito positivo de 14,18 pontos médios na nota obtida. Para mulheres, o aumento foi de 13,85 pontos. Para os grupos brancos e negros, o mesmo pode ser observado, ou seja, bolsistas integrais apresentaram maior nota média que os não bolsistas, sendo que essa diferença era de 12,99 para brancos e 14,24 para negros. Assim, esses

resultados corroboram análises anteriores para o Brasil, como MEC (BRASIL, 2008) e Dutra (2016), e contribuem com essa literatura ao verificar esse efeito em subgrupos de alunos.

Adicionalmente, na Tabela 5 observa-se o desempenho dos grupos analisados para os quatro cursos com maior número de bolsistas integrais em cada subgrupo, com o propósito de se verificar se há diferenças significativas no impacto do programa. Como esperado, o Prouni aumenta o desempenho do aluno bolsista quando comparado ao não bolsista elegível, tanto nos grupos de gênero como nos de raça.

TABELA 5 - Efeito médio do Prouni no desempenho do Enade 2016 entre os subgrupos de gênero e raça, nos cursos com maior número de bolsistas integrais

HOMEM					
RADIUS	Nº TRATADOS	Nº CONTROLE	ATT	ERRO PADRAO	TESTE t
Educação Física	558	4.306	12,2264	0,5842	20,93***
Enfermagem	281	851	14,1083	1,0846	13,01***
Serviço Social	274	771	13,9033	1,3486	10,31***
Medicina	75	1.432	3,9743	2,6734	1,49***
MULHER					
Enfermagem	1.594	5.617	12,9960	0,4195	30,98***
Serviço Social	1.799	10.69	14,9189	0,3957	37,70***
Fisioterapia	885	2.786	9,8291	0,5550	17,71***
Nutrição	635	2.888	13,6936	0,7681	17,83***
BRANCO					
Enfermagem	689	2.995	11.6332	0,6225	18,69***
Serviço Social	620	4.057	15.1647	0,6890	22,01***
Fisioterapia	455	2.117	9.8887	0,7389	13,38***
Educação Física	467	4.332	11.0323	0,6374	17,31***
NEGRO					
Serviço Social	1.396	7.028	14,5499	0,4662	31,21***
Enfermagem	1.178	3.286	13,9251	0,5030	27,69***
Fisioterapia	514	1.146	9,3694	0,7483	12,52***
Educação Física	464	2.470	12,0855	0,6613	18,28***

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Nota: *** Resultado significante a 5%. ** *Radius* utilizou-se o raio de vizinhança de 0,001.

Em termos de cursos, homens e mulheres divergem nas escolhas, uma vez que há maior número de bolsistas homens nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Serviço Social e Medicina, e mulheres nos cursos de Enfermagem, Serviço Social, Fisioterapia e Nutrição. Nos cursos comuns ao grupo de gênero, o efeito do programa é maior para as mulheres no curso de Serviço Social e menor em Enfermagem. Essas diferentes escolhas de homens e mulheres podem ser explicadas pelo fato de que algumas ocupações no mercado de trabalho são

consideradas mais típicas de serem exercidas por mulheres e outras mais de serem exercidas por homens.

Conforme Bruschini e Lombardi (2001), que analisaram a inserção feminina no mercado de trabalho no final do século XX, o magistério e a enfermagem se constituem em espaços tradicionalmente ocupados por mulheres. Apesar disso, observaram mudanças nesse padrão, com mulheres buscando outras profissões tradicionalmente mais reservadas aos homens, como o Direito. No debate sobre a desigualdade de gênero no ambiente educacional, os trabalhos de Barreto (2015) e Ricoldi e Artes (2016) destacam que a educação é um fator que pode explicar a grande desigualdade salarial no mercado de trabalho, que ainda não tem uma participação expressiva de mulheres, principalmente em profissões consideradas de prestígio. Mesmo que elas já sejam maioria nos ambientes escolares, as mulheres são mais presentes em áreas com menores retornos salariais, como nos cursos de ciências humanas e nos relacionados a cuidados, principalmente ciências da educação e a área da saúde, com destaque para Enfermagem, enquanto os homens são maioria nos cursos de ciências exatas, como nos cursos de Engenharia de modo geral. Ainda que essa realidade tenha mostrado tendência de queda, com as mulheres conquistando cada vez novos espaços em relação às chamadas “carreiras masculinas”, tal disparidade está longe de desaparecer.

Para brancos e negros, as opções dos quatro cursos com maior número de bolsistas foram similares. Nos cursos de Serviço Social e Fisioterapia, o efeito era maior para brancos; já em Enfermagem e Educação Física, era maior para os negros. De forma geral, ainda que com algumas poucas diferenças, considerando todos os cursos ou alguns específicos, o efeito do Prouni foi positivo em todos os grupos, evidenciando que o programa possui relevância para o desempenho acadêmico dos estudantes.

Com o propósito de atribuir mais robustez à análise, a Tabela A1 (Apêndice) apresenta o resultado do efeito do Prouni sobre alunos bolsistas e não bolsistas, mas nesse caso o grupo de controle foi formado apenas por aqueles que atendiam algum dos critérios de elegibilidade do programa, sendo o critério escolhido o de renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Do mesmo modo, é possível ver nas tabelas 4 e 5 que o programa ainda é eficaz para aumentar a nota dos alunos bolsistas. A diferença entre a Tabela A1 e as tabelas 4 e 5, como mencionado, é a seleção referente aos critérios adotados que formam o grupo de controle. Ao realizar um corte do grupo de controle a partir do nível de renda bruta familiar mensal – critério imprescindível para que o estudante possa se candidatar como beneficiário da bolsa integral, de acordo com as normas do Prouni –, o que se pode inferir é que, além do programa influenciar no aumento da nota média obtida, esse impacto é maior tanto no grupo de gênero

como no étnico quando o grupo de controle (não bolsistas) possui o nível de renda familiar exigido pelo programa.

Esses resultados contribuem com a literatura sobre o tema, como em Neri (2011), Gaudio (2014), Pontuschka (2016), Rocha (2016), Castro, Santos e Rodrigues (2017) e Dutra (2016), sugerindo que políticas voltadas à correção das assimetrias de oportunidades educacionais, principalmente no ensino superior, como é o caso do Prouni, permitem que estudantes em condições socioeconômicas precárias tenham a possibilidade de dedicar tempo aos estudos, principalmente quando esses estudantes possuem níveis econômicos tão baixos que impossibilitam isso, uma vez que precisam, como em muitos casos, se dedicar a outras atividades laborais com o objetivo de complementar a renda familiar.

Os resultados encontrados mostram que o Prouni, a partir do método utilizado e das características observáveis, tem efeito médio positivo sobre o rendimento do ensino superior brasileiro ao se considerarem grupos de raça e gênero. Os resultados obtidos vão ao encontro de pesquisas, como a de Dutra (2016), Castro, Santos e Rodrigues (2017) e Lira (2010), em que ser bolsista do Prouni tem efeito médio positivo sobre o desempenho de seus beneficiários. No entanto, tais pesquisas não levaram em consideração a distinção entre os grupos raça e gênero, evidenciando apenas que o efeito é positivo de modo geral, sem analisar casos entre homens e mulheres e entre brancos e negros.

O fato de o impacto ser maior para homens pode ser explicado por esse grupo ser, segundo Arias e Riscarolli (1993) e Giuberti e Filho (2005), o que opta por cursos com maiores potenciais de retorno futuro, com a necessidade de melhor desempenho acadêmico, devido à competitividade. Tal constatação também foi evidenciada na presente pesquisa, dado que o curso de Medicina, em 2016, era um curso com grande número de bolsistas apenas entre homens. Já para raça, ao analisar entre todos os cursos e também especificamente para dois dos quatro cursos com maior número de bolsas, o efeito do programa foi maior para negros. Esse fato corrobora a ideia de Fonseca *et al.* (2001) e Domingues (2008) de que negros não apresentam melhor inserção social e profissional se comparados aos brancos, não por qualquer tipo de inferioridade em termos cognitivos, mas pelas limitações impostas por um ambiente de escassez, especialmente financeira. Nesse sentido, políticas públicas voltadas à redução da desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior podem contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas que tradicionalmente têm colocado o país entre aqueles com os maiores níveis de desigualdade de renda no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi verificar o impacto do Prouni no desempenho acadêmico dos alunos bolsistas integrais, em grupos de sexo e cor/raça, entre homens e mulheres e entre brancos e negros, na nota geral obtida na prova do Enade do ano de 2016. Dessa forma, a pesquisa possibilitou uma análise mais específica no debate sobre a eficácia desse programa pois, diferentemente dos demais trabalhos que avaliaram apenas o efeito do Prouni entre bolsistas integrais e não bolsistas, o presente artigo ampliou a abordagem ao propor a verificação de subgrupos raciais e de gênero. Na pesquisa, a hipótese que norteou o trabalho foi a de que receber bolsa integral do programa afetaria positivamente o desempenho do aluno, uma vez que, dado as condições para participação, o beneficiário teria mais motivos para se dedicar aos estudos do que os que não recebiam bolsa.

Assim, a pesquisa buscou verificar se bolsistas integrais tinham notas maiores do que os não bolsistas; e, se sim, quão maiores seriam. De início, por meio da regressão logística, constatou-se que, para homens e mulheres, ser considerado da raça negra ou parda aumenta a probabilidade de ser bolsista, assim como não morar na região Norte, possuir renda familiar menor do que 1,5 salário mínimo, não trabalhar e ter cursado ensino médio total ou parcialmente em escola pública. Para brancos e negros, as mesmas características se mantêm, mas para esse grupo o incentivo dos pais não foi significativo para cursar o terceiro grau ou influenciar na participação do programa. Já, para homens, o incentivo familiar reduz as chances de participar do programa e, para mulheres, aumenta.

A partir das características controladas e por meio do método utilizado, o *propensity score matching*, foi possível verificar que o Prouni tem sido eficaz em termos de elevação do desempenho médio dos seus beneficiários, aumentando a nota dos homens em 14,18 pontos, das mulheres em 13,85, dos brancos em 12,99 e dos negros em 14,24. Assim verificou-se que mesmo o programa tendo um impacto positivo para todos os bolsistas, existem diferenças entre os grupos estudados, o que pode ser explicado por questões relacionadas às características específicas dos indivíduos analisados.

Por sua vez, considerando os quatro cursos com maior número de bolsistas, o efeito se manteve, ou seja, o Prouni impacta positivamente o desempenho médio de seus beneficiários. Para o grupo de gênero, entre os cursos comuns a ambos, o programa exercia maior efeito entre as mulheres. Não obstante, Medicina, em que apenas entre os homens há grande quantidade de bolsas integrais, tem nota média maior em aproximadamente 50% em relação aos demais cursos, o que pode explicar o fato do impacto, ao se observar todos os cursos, ser maior entre os homens. Já para o grupo de raça, para Serviço Social e Fisioterapia, o efeito do programa foi maior entre os negros, o que corrobora a tese de que a baixa qualificação desse

grupo em relação aos brancos não se dá por falta de capacidade, mas por menores oportunidades socioeconômicas. Ao analisar também o grupo de controle formado apenas por alunos com renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salário mínimo, constatou-se um efeito positivo e ainda maior do programa. Ao comparar alunos com condições econômicas similares foi possível perceber evidências de que, de fato, a política compensa a carência financeira que impossibilitaria o aluno a ingressar e permanecer no estudo superior.

Destarte, olhando para a eficácia do Prouni em possibilitar a melhora no desempenho do acadêmico, considerando grupos formados por homens e mulheres e por brancos e negros, é possível inferir, por meio dos resultados obtidos, que o Prouni possibilita um ambiente no qual seu beneficiário possui maiores possibilidades físicas e psicológicas para ter um melhor desempenho universitário, dado que ele não tem que arcar com os custos de cursar uma graduação em uma instituição de ensino superior privada. Essas condições criadas pelo programa são diferentes daquelas dos alunos não bolsistas, mas elegíveis para o programa, uma vez que eles têm que se preocupar não somente com o curso, mas também com o custo, o que pode influenciar no desempenho. Assim, os resultados do trabalho indicam que o Prouni pode contribuir com a redução das desigualdades de renda e sociais no país, uma vez que permite o acesso ao ensino superior para aqueles que não teriam condições financeiras de cursá-lo e que, ao apresentarem um melhor desempenho, possam ingressar em melhores postos de trabalho, com maiores remunerações.

REFERÊNCIAS

ARIAS, J. O. C.; RISCAROLLI, E. O trabalhador, a educação e a questão de gênero: algumas reflexões. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 7, n. 11, p. 107-118, jan./jun. 1998.

BARRETO, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, v. 16, p. 39-64, 2015.

BARRO, R. E.; LEE, J. International measures of schooling years and schooling quality. *American Economic Review*, v. 86, n.2, p. 218-223, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliando o desempenho no Enade de bolsistas do Prouni. *Revista Na Medida – Boletim de Estudos Educacionais do INEP*, Brasília, DF, v. 1, n. 3, p. 15-18, set. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enade*. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/Enade>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão com qualidade. *Revista Prouni*. Brasília, DF, v. 1, p. 8-9, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão com qualidade: o programa*. 2018a. Disponível em: <http://Prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão com qualidade: conhecendo o Prouni*. 2018b. Disponível em: http://siteProuni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 17-18, p. 157-196, 2002.

CAMERON, A. C.; TRIVEDI, P. K. *Microeconometrics: methods and applications*. New York: Cambridge University Press, 2005.

CASALI, A. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (Prouni). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 681-716, jul./set. 2015.

CASTRO, S. O. C.; SANTOS, F. M.; RODRIGUES, C. T. O impacto do Prouni e do Fies no desempenho acadêmico. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 4., 2017. *Anais [...]*. João Pessoa: Sociedade Brasileira de Administração Pública, 2017. p. 632-648.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N. I. B. O Prouni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008.

DUTRA, K. T. Efeito do Prouni no desempenho acadêmico: uma estimação utilizando propensity score matching. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN, 7.; ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20., 2016, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu, 2016.

FONSECA, A.; FAGNANI, E. Introdução. In: FONSECA, A.; FAGNANI, E. (org.). *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. v. 2. p. 11-26.

FONSECA, M. V.; SANTANA, P. M. S.; VERAS, C. V.; JUNQUEIRA, E. B.; SILVA, J. C.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2001. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GAUDIO, A. P. S. *O Prouni como política de inclusão social: uma avaliação por meio do Enade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2014.

GIUBERTI, A. N.; FILHO, N. M. Discriminação de rendimentos por gênero: uma comparação entre o Brasil e os Estados Unidos. *Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, SP, v. 9, n. 3, p. 369-384, 2005.

LIRA, Á. M. *Avaliação do programa Prouni na Faculdade Santo Agostinho*. 2010. 47 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MOTTA, I. D.; LOPES, H. M. O sistema de cotas sociais para ingresso na universidade pública. *Revista do Instituto do Direito Brasileiro*, Lisboa, n. 11, p. 6823-6857, 2012.

NERI, M. C. *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide*. São Paulo: Saraiva, 2011.

OLIVEIRA, F.; TERRA, R. E.; OLIVEIRA, G. Uma avaliação do programa de qualificação profissional Bolsa Futuro: efeitos médios e heterogêneos. *In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ECONOMIA*, 4., 2015, Pernambuco. *Artigos selecionados*. Pernambuco: Conselho Regional de Economia, 2015.

PONTUSCHKA, R. *Avaliação de impacto do Fies*. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2016.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *Ex Aequo*, Lisboa, n. 33, p. 149-161, jun. 2016.

ROCHA, W. M. *Análise de impacto do Fies sobre a renda do trabalhador formal*. 2016. 49 f. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) – Universidade Católica de Brasília, Águas Claras, 2016.

ROCHA, W. M.; RAMOS, C. A. Causas econômicas, educacionais e sociais do desemprego entre os jovens. *In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC)*, 58., 2006, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

ROSENBAUM, P. R.; RUBIN, D. B. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, v. 70, n. 1, p. 41-55, abr.1983.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do Prouni. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, ago. 2011.

UCELI, A. F. *Análise do retorno salarial à educação no Brasil no período bianual de 1999 a 2011*. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

VILELA, L.; TACHIBANA, T. Y.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes?. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, set./dez. 2017.

APÊNDICE

TABELA A1 – Efeito médio do Prouni no desempenho do Enade para subgrupos de gênero e raça, entre acadêmicos com renda familiar bruta inferior a 1,5 salário mínimo mensal, 2016

HOMEM					
TIPO DE MATCHING	Nº TRATADOS	Nº CONTROLE	ATT	ERRO PADRÃO	TESTE t
<i>Nearest neighbour</i>	880	1.379	16,4068	0,9976	16,45***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	880	1.379	15,3488	0,6341	24,21***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	880	1.379	14,9482	0,7128	20,97***
<i>Kernel</i>	880	1.379	15,1687	0,6449	23,52***
<i>Radius**</i>	811	1.379	15,6762	0,7418	21,13***
MULHER					
<i>Nearest neighbour</i>	2.638	6.204	14,1772	0,8164	17,36***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	2.638	6.204	15,6234	0,3480	44,89***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	2.638	6.204	15,3901	0,4276	35,99***
<i>Kernel</i>	2.638	6.204	15,6977	0,3135	50,08***
<i>Radius**</i>	2.625	6.204	15,6891	0,3297	47,58***
BRANCO					
<i>Nearest neighbour</i>	1.290	2.750	14,3269	1,0015	14,31***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	1.290	2.750	15,0023	0,4997	30,02***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	1.290	2.750	14,6223	0,5861	24,95***
<i>Kernel</i>	1.290	2.750	15,3112	0,4583	33,41***
<i>Radius**</i>	1.274	2.750	15,3396	0,4894	31,34***
NEGRO					
<i>Nearest neighbour</i>	2.178	4560	14,8384	0,8583	17,29***
<i>Nearest neighbour noreplacement</i>	2.179	4560	15,6404	0,3892	40,18***
<i>Nearest neighbour n(5)</i>	2.180	4560	15,5904	0,4854	32,12***
<i>Kernel</i>	2.181	4560	15,7003	0,3743	41,95***
<i>Radius**</i>	2.114	4560	15,8989	0,3974	40,00***

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos Microdados do Enade/Inep de 2016.

Nota: *** Resultado significativo a 5%. ** *Radius* utilizou-se o raio de vizinhança de 0,001.

Recebido em: 23 OUTUBRO 2019

Aprovado para publicação em: 25 MARÇO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i76.5751>

POLÍTICA, ATORES E IMPLEMENTAÇÃO: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NAIARA CHIERICI ROCHA^I

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN^{II}

RESUMO

Este artigo analisa as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e a sua organização na rede pública do Estado de São Paulo a partir da implementação em uma escola pública da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando a pesquisa qualitativa de intervenção em três fases: 1) observação das práticas pedagógicas no AEE e na sala de aula comum; 2) entrevista com duas professoras colaboradoras da pesquisa; e 3) intervenção na sala de aula comum por meio da Metodologia de Projetos. Concluiu-se que a implementação da política ocorria no funcionamento do atendimento especializado; no entanto, a segregação dos espaços escolares dificultava um trabalho pedagógico inclusivo e colaborativo entre os profissionais.

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO ESPECIAL • EDUCAÇÃO INCLUSIVA • ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente-SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6436-9710>; naiaracr27@gmail.com

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente-SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>; elisa@fct.unesp.br

POLÍTICA, ACTORES E IMPLEMENTACIÓN: ANÁLISIS DEL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación, en una escuela pública en São Paulo, de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva sobre las especificidades del Atendimento Educacional Especializado (AEE) en Brasil y su organización en la red pública del Estado de São Paulo. Se utilizó la investigación cualitativa del tipo de intervención desarrollada en base a tres fases: 1) observación de las prácticas pedagógicas en el AEE y en el aula común; 2) entrevista con dos profesoras colaboradoras en la investigación; y 3) intervención en el aula común por medio de la Metodología de Proyectos. Se concluyó que la implementación de la política ocurría en el funcionamiento de la atención especializada; en cambio, la segregación de los espacios escolares obstaculizaba un trabajo pedagógico inclusivo y colaborativo entre los profesionales.

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCACIÓN ESPECIAL • EDUCACIÓN INCLUSIVA • ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

POLICY, ACTORS AND IMPLEMENTATION: AN ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATION SERVICE

ABSTRACT

This article analyzes the specific features of Special Education Service (AEE) in Brazil and its organization in the São Paulo state education system based on its implementation in a public school in the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education. The study used a qualitative intervention approach in three phases: 1) observation of pedagogical practices in the AEE and in the regular classroom; 2) interviews with two teachers who collaborated with the study; and 3) intervention in the regular classroom through the Project Methodology. We concluded that the policy was being implemented in the context of special education; however, the segregation of school spaces hindered an inclusive and collaborative pedagogical work between the professionals involved.

KEYWORDS PUBLIC POLICY • SPECIAL EDUCATION • INCLUSIVE EDUCATION • SPECIAL EDUCATION SERVICE.

INTRODUÇÃO

O conceito de política pública é “impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas. Essas divergências revelam discussões teóricas inconclusas com autores importantes defendendo pontos, na maioria das vezes, irreconciliáveis” (RUA, 2013, p. 3). Nessa perspectiva, procura-se entender política pública a partir de uma abordagem estadocêntrica, ao considerar o monopólio de atores estatais na elaboração das políticas, ou multicêntrica, ao considerar a participação de outras organizações privadas e não governamentais em sua elaboração (SECCHI, 2014).

Tendo em vista a perspectiva de Secchi (2014), é importante compreender as seguintes dimensões da política: *Policy*, *Politic* e *Polity*. De acordo com Frey (2000), *Policies* (plural de *policy*) é a dimensão material que corresponde a uma ação pública, ou seja, conteúdo da política. *Politics* (de *politic*) é a dimensão processual, atividades e processos políticos. *Polity* é a dimensão institucional, ou seja, a esfera da política que se refere à ordem do sistema político e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.

Desse modo, o presente artigo objetiva analisar a implementação em uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sobre as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e sua organização na rede pública do estado de São Paulo. O enfoque da análise se deu a partir das configurações da oferta do AEE em âmbito nacional e estadual e o importante papel dos professores da Educação Especial e da classe comum do ensino regular no processo de inclusão escolar dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).¹ Considerando que se trata de uma demanda inserida na agenda do governo federal, tem-se o Ciclo de Políticas Públicas, que é uma opção metodológica para analisar políticas. Assim, a seguir será brevemente explicitado as etapas do ciclo de políticas.

O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Há distintas formas de conceber as fases da política pública ou do processo decisório. Optou-se pela divisão feita por Viana (1996), sendo ela: Agenda, Formulação, Implementação e Avaliação. No presente artigo, será dado destaque para as fases de Agenda, Formulação e Implementação.

O conceito de Agenda pode ser compreendido como:

1 Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes PAEE são: Estudantes com Deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Estudantes com altas habilidades ou superdotação.

[...] lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades. [...] Dentro dos possíveis temas e problemas aos quais os governantes poderiam dedicar atenção, eles se concentram em alguns e não em outros. (KINGDON, 2006, p. 222)

Na visão de Kingdon (2006), existem dois tipos de agenda: de governo e de decisões. A agenda de governo é a lista de temas ou problemas em destaque para as autoridades governamentais. A agenda de decisões é a lista dos assuntos que compõem a agenda de governo encaminhados para deliberação.

Na construção da agenda, os atores envolvidos possuem uma importância significativa e podem ser caracterizados entre participantes visíveis e invisíveis. Os participantes visíveis são representados pelo Presidente da República, pelos membros do Congresso Nacional, membros do alto escalão do governo e pela mídia. Os participantes invisíveis são representados por acadêmicos e funcionários da burocracia (KINGDON, 2006).

A formulação de políticas está relacionada a constituições de opções sobre o que fazer quanto a um problema público. Da agenda para a formulação, o grupo responsável por formular a política pode não ter tido contato algum com os grupos afetados. Assim, é importante compreender quem são os formuladores das políticas públicas. Na concepção de Viana (1996, p. 15),

Os “fazedores” oficiais da política são legisladores, executores, administradores e juízes. Podem ser subdivididos em dois grupos: primários, que possuem direito constitucional para ação; e suplementares, compreendendo as burocracias das agências administrativas nacionais. [...] Os participantes não-oficiais ou fazedores não oficiais seriam os grupos de interesse, os partidos políticos [...] e simples indivíduos.

Já a fase de implementação de políticas públicas pode ser compreendida como o conjunto de ações e decisões que colocam a política em prática. Rua (2013, p. 91) compreende que,

Sem implementação não haveria política pública. A implementação, contudo, vai muito além da simples execução das decisões inicialmente tomadas. Mesmo já tendo havido um processo decisório durante a formulação da política pública, sua implementação não somente enseja execução, como também requer novas decisões. [...] Por isso, é importante ter em mente que as decisões não se encerram durante a formulação – se estendem por todo o período de vigência de uma política pública.

Lima e D'Ascenzi (2013) esclarecem que há alguns fatores que interferem na implementação de uma política, pois dependem de um conjunto de estruturas e normas internas. A fase de implementação requer uma análise das possibilidades e constrangimentos das agências e dos indivíduos que irão colocar a política em prática. Assim, fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura organizacional (formal e informal) e fluxo de informações influenciam a forma como se dará a implementação da política nos contextos locais. Desse modo, os implementadores adaptam, de acordo com as possibilidades de seu contexto, o que conseguem ou querem fazer. “Os recursos afetam a interpretação do plano e sua implementação. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 106).

Considerando as concepções apresentadas, articula-se ao contexto da Educação Especial as transformações que ocorreram em termos de agenda e formulação de políticas públicas até a consolidação do AEE e a configuração da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a Educação Especial ganha forças no cenário da educação básica. Isso se dá, pois após o ano 2000 a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e tornou-se responsável por realizar o AEE e disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

É necessário compreender as principais concepções sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil que antecederam a Política Nacional de 2008. No Brasil, foi a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), em Jomtien na Tailândia, que se aderiu às metas fixadas para o sistema educacional com enfoque para a necessidade da melhoria da educação para os estudantes com deficiência. Mas foi após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que as teorias e práticas começaram de fato a serem discutidas.

A partir da década de 1990, a educação inclusiva se torna a questão central da agenda política da educação no Brasil e tem como impacto direto a Educação Especial; pois, com os debates sobre a inclusão escolar e escola inclusiva, os sistemas públicos passaram a elaborar políticas educacionais que garantissem a matrícula dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares em classes comuns. As políticas formuladas em decorrência disso foram: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que marcaram e ainda impactam avanços e desafios no que tange

à inclusão escolar e às reformas do sistema educacional brasileiro, garantindo o direito de todos à educação.

Contudo, é nesse período que se iniciam as discussões sobre os desafios da implementação dessas políticas no que tange à permanência, sucesso e direito à educação dos estudantes com deficiência frente à realidade dos sistemas de ensino, uma vez que esse novo cenário configura a responsabilidade de as escolas regulares atenderem às necessidades e especificidades desses estudantes inseridos no ambiente escolar.

Os princípios de uma educação para todos e da escola inclusiva propostas em especial na LDBEN (BRASIL, 1996) são distantes do contexto atual que marca uma exclusão social em nosso país. Sendo assim, Ferreira (1998) esclarece que mudanças na educação regular e especial têm sido implementadas no que tange à inclusão dos estudantes com deficiência se efetivando serviços especializados, como, por exemplo, o AEE, sendo necessária a articulação dos órgãos federais, estaduais e municipais para o estabelecimento de medidas e normas complementares da área de atuação da Educação Especial.

O AEE tem-se configurado como o principal apoio da Educação Especial. Esse apoio necessita de um docente especializado, o qual é o responsável pela prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos, local onde ocorre o AEE (BAPTISTA, 2011). É válido ressaltar que a iniciativa do AEE nas salas de recursos² são complementares ou suplementares à escolarização dos estudantes PAEE na sala de aula comum. Portanto, não deve ser encarada como um espaço pedagógico segregado, como, por exemplo, as salas e escolas especiais que ofertam serviços especializados marcados por políticas públicas para a Educação Especial no Brasil anterior à política de 2008.

Assim, é necessário refletir sobre a efetivação das políticas nos sistemas de ensino a fim de proporcionar o atendimento e o apoio para os estudantes PAEE nas escolas regulares. Estudos de Mazzotta (2002, 2003), Bueno (2001) e Mendes (2001, 2002) esclarecem e defendem a parceria entre a Educação Especial e regular. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta algumas diretrizes a respeito dos serviços de apoio para a inclusão escolar. Por exemplo, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Serviço Itinerante, Consultoria e modelos de Ensino Colaborativo ou Coensino.

Santos (2002) evidencia que a atual proposta de educação inclusiva possui inúmeros desafios e requer compromisso político para que suas ações sejam efetivadas.

2 Na política Nacional trata-se de Sala de Recursos Multifuncionais. Na política do estado de São Paulo trata-se de Sala de Recursos. No presente artigo será utilizado Sala de Recursos, exceto quando se tratar de conteúdo específico da Política Nacional.

É necessário, portanto, analisar as propostas que estão surgindo, suas ações implementadas e identificar se estão caminhando para a melhoria da educação para todos diminuindo, assim, as barreiras excludentes do sistema educacional.

Portanto, serão apresentadas nas seções a seguir as especificidades da Educação Especial e Inclusiva a partir das diretrizes da Política Nacional e como estas foram organizadas e direcionadas no âmbito do estado de São Paulo. Posteriormente, as reflexões sobre o serviço de apoio especializado desenvolvido no estado de São Paulo e os desafios da inclusão escolar na escola regular. Por fim, os papéis dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar a partir do contexto de uma escola pública localizada em um município do interior do estado de São Paulo, resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado.

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESFERA NACIONAL E DO ESTADO DE SÃO PAULO

A política nacional dispõe sobre a garantia da oferta do AEE, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, a formação de professores para esse atendimento e demais profissionais para a inclusão escolar, plena participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos, assegurando transporte, comunicação e informação (BRASIL, 2008).

A política determina que os estudantes PAEE devem frequentar as salas comuns do ensino regular e receber o atendimento especializado no turno contrário ao seu horário escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam das atividades desenvolvidas na sala de aula comum e, desse modo, as atividades do AEE não são substitutivas das atividades da sala comum (BRASIL, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o AEE por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas nas suas habilidades e potencialidades, favorecendo o acesso ao conteúdo da classe comum para a construção de conhecimentos, subsidiando-os para um desenvolvimento do currículo e participando da vida escolar (ROCHA, 2016).

A política nacional também prevê diretrizes para a formação dos profissionais especializados para atuarem no atendimento especializado. Em linhas gerais, para atuar no AEE, o profissional deve ter formação inicial e continuada na área da docência e conhecimentos específicos na área da Educação Especial. Apresentadas as principais diretrizes da Política Nacional, evidenciam-se algumas especificidades da política de inclusão no estado de São Paulo.

Os avanços do atendimento de estudantes PAEE na rede regular de ensino do estado de São Paulo ganharam maior destaque em 2002, a partir da Resolução SE

n. 61/2002 (SÃO PAULO, 2002), que prevê um programa de atendimento a esses estudantes preferencialmente em classes regulares de ensino. Essas demandas integram-se ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), também definido e normatizado pela mesma resolução.

No que diz respeito à forma como está previsto o atendimento especializado, em cunho estadual, tem-se a Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO 2008a), alterada pela Resolução SE n. 31, de 24 de março de 2008 (SÃO PAULO, 2008b) e atualizada pela Resolução SE n. 61, de 11 de novembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014), que dá providências correlatas sobre o atendimento dos estudantes PAEE que estejam na classe comum para propiciar a inclusão no sistema de ensino. Essas resoluções estabelecem a implementação do Atendimento Pedagógico Especializado (APE) com objetivo de melhorar a qualidade da oferta da Educação Especial na rede estadual, favorecendo a inclusão escolar por meio de atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos no contraturno das atividades da sala de aula comum.³ Em esfera nacional, tem-se as Salas de Recursos Multifuncionais com o AEE, já em esfera estadual tem-se as Salas de Recursos com o APE.

Vale destacar as formas de apoio que a Resolução estadual estabelece: Salas de Recursos nas áreas de deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual); Classe Regida por Professor Especializado (CRPE), atendimento em caráter excepcional e transitório aos estudantes que apresentam Deficiência Intelectual severa ou grave ou deficiência múltipla e classe hospitalar para atender estudantes em longos períodos de internação (SÃO PAULO, 2012).

No que concerne às ações e aos recursos de apoio, a secretaria de Estado também oferece diversos serviços relacionados, tais como serviço itinerante de professor especializado, convênios com instituições especializadas, professor interlocutor para estudantes com Deficiência Auditiva, transporte escolar, materiais em braile, mobiliário adaptado e plano de acessibilidade nas escolas. Em relação ao quadro de formação e atribuições do professor especializado também são apresentadas diretrizes pela resolução estadual. Para o estado de São Paulo, a Resolução SE n. 61 (SÃO PAULO, 2002) destaca, em seu Artigo 8º, que:

O docente que atuar no Atendimento Pedagógico Especializado – APE, sob a forma de Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, deverá ter formação na área da necessidade educacional especial, observada, no processo de atribuição de classes/aulas,

3 Ressalta-se que, atualmente, após a análise realizada neste estudo, houve alterações nas resoluções paulistas. Trata-se da Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017, que revoga a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014.

a ordem de prioridade na classificação dos docentes, relativamente às respectivas habilitações/qualificações, de acordo com a legislação pertinente.

Sendo assim, as diretrizes da política nacional e a estabelecida no estado de São Paulo têm diferenças no que tange ao atendimento específico para cada público-alvo da Educação Especial, ou seja, a Sala de Recursos é categorial, necessitando que o professor tenha formação específica na área de atuação para cada público específico da Educação Especial. Já, em âmbito federal, a especialidade docente é mais generalista, indicando apenas a especialidade da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Em relação às atribuições dos professores de acordo com ambas as políticas (nacional e estadual), observa-se que valorizam as ações e possibilidades de práticas centradas nos atendimentos dos estudantes. No entanto, há uma responsabilidade pedagógica em potencial no que tange às questões de como essas atribuições estão sendo realizadas de fato na escola regular, uma vez que o APE e o AEE não devem ser confundidos com o reforço escolar, e o estudante PAEE não deve ser de responsabilidade apenas do professor especializado nas áreas da Educação Especial.

Ambas as políticas destacam, mesmo de forma tímida, a necessidade de parceria e articulação entre os professores da classe comum e os professores da Educação Especial. Sobre essa articulação dos professores, concorda-se com Baptista (2011) que há grande amplitude das ações desenvolvidas entre o ensino comum e a Educação Especial, mas há possibilidades interpretativas sobre as práticas de atendimento aos estudantes PAEE. O autor ainda esclarece que é necessário identificar a potencial valorização do trabalho articulado com outros profissionais, principalmente com os professores do ensino comum.

Há também a preocupação sobre como estão sendo implementadas de fato as salas de recursos em todo o Brasil, ou seja, quais são os avanços e conquistas das políticas de inclusão. Milanesi (2012) constatou em suas análises que não existe transparência em relação à forma de organização do AEE nem clareza sobre a relação do currículo da sala de aula que o estudante PAEE frequenta com o seu atendimento no AEE ou APE.

Desse modo, é importante questionar o funcionamento atual das salas de recursos espalhadas em todo o território brasileiro e se estão contribuindo de fato para inclusão escolar dos estudantes PAEE ou se estão apenas se configurando como um espaço de segregação, pois a oferta do AEE exclusivamente extrassala de aula comum reforça a premissa de que o problema está centrado no estudante, e não na escola e em suas práticas pedagógicas padronizadas, e, portanto, excludentes. Logo, as mudanças ocorrem nas salas de recursos, e os espaços comuns de aprendizagem,

como a sala de aula, permanecem inalterados. É necessário refletir sobre a abordagem de atendimento funcionalista, ou seja, centrada na compensação de supostos *deficits* nos estudantes PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Diante do exposto apresenta-se a seguir as especificidades e os desafios do APE e da inclusão escolar em face das diretrizes do cenário educacional brasileiro.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA REGULAR

O trabalho pedagógico no APE deve ser desenvolvido de modo a valorizar o desenvolvimento de habilidades do estudante com deficiência com o objetivo de minimizar as barreiras existentes na classe comum. Sendo assim, o conteúdo do currículo escolar deve ser trabalhado na classe comum e apenas complementado no APE de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes.

É importante ressaltar que em alguns casos os estudantes só podem ser encaminhados ao APE a partir de uma avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado, conforme orientações previstas na legislação do estado de São Paulo, a exemplo dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI). As resoluções estaduais orientam que essa avaliação deve ser realizada em parceria com os professores da classe comum, pois estes estão diretamente envolvidos no processo de escolarização desses estudantes.

Essas orientações sobre a avaliação pedagógica são necessárias, uma vez que o professor do APE possui papel importante na inclusão dos estudantes PAEE na classe comum. Assim, é a partir dessa avaliação que os professores do APE devem desenvolver os planos de atendimentos que consideram as especificidades de cada estudante para o seu desenvolvimento e participação nas atividades escolares diárias. Esses planos objetivam “atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno” (POKER *et al.*, 2013, p. 22).

É necessário que no APE os atendimentos sejam centrados nas possibilidades dos estudantes e não nas limitações muitas vezes impostas pelas práticas cotidianas da escola. No entanto, sabe-se que é uma dificuldade olhar para as possibilidades em vez das limitações, tendo em vista que as condições da deficiência ainda estão marcadas pelas barreiras das capacidades impostas pelo modelo tradicional de ensino que considera um padrão de normalidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse direcionamento, entende-se que a Educação Inclusiva corresponda a uma Educação de qualidade, ou seja, que esteja direcionada para todos os estudantes da comunidade escolar (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Assim, as escolas brasileiras e os serviços especializados devem reconhecer, compreender e

considerar as diferenças presentes no ambiente escolar e, com isso, promover possibilidades de construção de conhecimentos de modo que todos os estudantes sejam capazes de serem reconhecidos como sujeitos de sua própria aprendizagem, na linha das diferenças que existem social e naturalmente no indivíduo, seja ele com deficiência ou qualquer outra condição que o difira dos outros.

Assim, é necessário refletir sobre o modo de planejamento pedagógico na classe comum e no APE, pois muitas vezes as limitações impostas à aprendizagem dos estudantes PAEE podem ser muito mais definidas pelo preconceito em relação à determinadas deficiências e pela ausência ou escassez de oportunidades de vivenciar experiências enriquecedoras. Nessa perspectiva, compreende-se que as maiores barreiras para o desenvolvimento desses estudantes são também atitudinais.

Desse modo, investigou-se como o APE foi implementado em uma escola pública estadual localizada no interior paulista, bem como a maneira como eram planejadas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das atividades que cabem ao APE e as atividades que devem ser desenvolvidas na sala de aula comum, com vistas à plena participação, desenvolvimento e inclusão dos estudantes PAEE. A partir dessa preocupação, apresenta-se a seguir algumas nuances do trabalho pedagógico de duas professoras (classe comum e Sala de Recursos) em uma escola pública, localizada em Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

OS ATORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: OS PROFESSORES DA SALA COMUM X OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS

Os atores na fase da implementação da política não dependem exclusivamente dos políticos. Embora os políticos sejam atores importantes nas decisões até o processo de implementação, a maior parte das atividades diárias da administração pública compete aos servidores públicos (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). No caso da implementação do APE e no contexto deste artigo, o olhar para os atores será direcionado para os professores da classe comum e os professores da Sala de Recursos.

O trabalho colaborativo entre os professores da classe comum com os professores da Educação Especial é destacado de modo superficial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas resoluções estaduais. Esses documentos não evidenciam com clareza o modo pelo qual essa colaboração deve ou pode ser estabelecida, dadas as diversas realidades educacionais no Brasil. Assim, mencionam o caráter de articulação ou de apoio técnico pedagógico que pode ser realizado, mas não proporciona diretrizes consistentes que tangem ao desenvolvimento dessas parcerias.

As pesquisas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, na perspectiva da inclusão escolar, o trabalho realizado nas salas de recursos tem sido solitário e muitas vezes complexo para a realidade dos sistemas de ensino. Nas

pesquisas, as autoras enfatizam as oportunidades que os sistemas de ensino deveriam proporcionar aos professores (Sala de Recursos e sala de aula comum) para promover objetivos de ensino em comum para os estudantes PAEE.

Nesse sentido, é importante que essa parceria possa ocorrer a partir da construção conjunta do planejamento, avaliação e estratégias pedagógicas, favorecendo acesso ao currículo e à aprendizagem, não apenas do estudante com deficiência, mas de todos os estudantes no ambiente escolar. Assim, o trabalho no APE não fica restrito à Sala de Recursos, e o trabalho pedagógico dos professores não ocorre de forma fragmentada.

No entanto, mesmo que se considere importante essa parceria, é necessário ponderar que as propostas do APE e da colaboração entre os professores não se tornam a única maneira de potencializar ações inclusivas na escola, mas sim uma opção viável que propicia a inclusão dos estudantes PAEE na escola regular.

Considerando essas reflexões, apresenta-se uma iniciativa de parceria entre duas professoras: uma professora de Matemática da sala de aula comum e uma professora especializada em Deficiência Intelectual (DI) da Sala de Recursos – APE. Essa iniciativa foi desenvolvida em uma pesquisa⁴ de mestrado em que se investigou a articulação do trabalho pedagógico do professor de Matemática com o professor especializado em DI a partir de uma proposta de ensino colaborativo utilizando a Metodologia de Projetos.⁵

A pesquisa finalizada em 2016 (ROCHA, 2016) ocorreu em uma escola pública do estado de São Paulo localizada no município de Presidente Prudente. Escolheu-se uma sala do sexto ano do Ensino Fundamental II frequentada por aproximadamente 28 estudantes. Desses 28 estudantes, duas eram diagnosticadas com Deficiência Intelectual e frequentavam o APE.

Para compreender melhor o cenário de investigação e o desenvolvimento do ensino colaborativo entre as professoras participantes, foi necessário seguir os seguintes procedimentos:

- Observação na sala de aula comum e na Sala de Recursos: as observações ocorreram durante todo o decorrer da pesquisa no interior da sala de aula comum e na Sala de Recursos. Foram oito semanas de observação até a proposta e planejamento da intervenção junto às professoras participantes. As observações foram registradas no diário de campo considerando os seguintes aspectos: conteúdo trabalhado (sala comum e Sala de Recursos),

4 A pesquisa possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Aprovado no CEP. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 36689414.5.0000.5402.

5 O foco deste artigo não é discutir a Metodologia de Projetos, e, portanto, não será dado destaque para suas especificidades teóricas e metodológicas.

atividades desenvolvidas, recursos e estratégias utilizadas, recursos e estratégias específicas para as estudantes com DI, desempenho e participação das estudantes com DI e atitude das professoras participantes.

- Entrevista com as duas professoras participantes da pesquisa: a entrevista teve como principal objetivo identificar as características do contexto, bem como compreender as estratégias pedagógicas das professoras, e, mais especificamente, se haviam indícios de colaboração e parceria entre ambas. As entrevistas foram do tipo semiestruturada, com base em Bogdan e Biklen (1994), e Lüdke e André (1986). Ocorreram em dias separados para cada uma das professoras participantes. O roteiro da entrevista foi construído a partir de cinco temas/assuntos que compõem o bloco de questões relacionadas: a informações profissionais gerais, com intuito de identificar os níveis e especificidades de formação, assim como realidades, contextos e demandas da atuação docente; ao trabalho pedagógico (sala comum e Sala de Recursos), com o objetivo de identificar as principais características de mediação pedagógica das participantes; ao trabalho/ensino colaborativo, com intuito de identificar o que as participantes entendiam por ensino colaborativo, e se havia indícios de colaboração e construção conjunta de estratégias, se acreditavam em um ensino/trabalho colaborativo e em quais momentos poderia ocorrer; à inclusão e ao trabalho com projetos a fim de identificar as concepções de inclusão, planejamento de um ensino contextualizado e para todos, em especial de Matemática, e identificar se conheciam e o que entendiam sobre a proposta de trabalhar com projetos; e à gestão democrática e participativa com intuito de identificar nuances da participação, colaboração e importância de uma gestão democrática e participativa no ambiente escolar, considerando que ela possui papel importante na viabilização do ensino colaborativo no contexto escolar.
- Intervenção: ocorreu a partir do planejamento em conjunto com as duas professoras (sala comum e Sala de Recursos). A intervenção teve por objetivo a construção colaborativa de estratégias pedagógicas por meio do desenvolvimento de um projeto⁶ na sala de aula comum com todos os estudantes, sob a perspectiva das políticas públicas centradas nos pressupostos de inclusão escolar.
- Análise dos dados: foi analisado o processo de construção de estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática a partir da Metodologia de Projetos

6 O projeto construído foi intitulado: "projeto gestão ambiental: eu no ambiente escolar". Ao final do seu desenvolvimento, os estudantes, junto às professoras, construíram um *blog* para a divulgação dos resultados: <http://eunoambienteescolar.blogspot.com.br/>.

na perspectiva da inclusão escolar. Os dados foram analisados após a triangulação dos registros da observação, entrevista e intervenção.⁷ No presente artigo, discute-se alguns dos principais resultados referentes à primeira categoria de análise que emergiu dos dados coletados na pesquisa. Trata-se dos dados referentes à implementação do trabalho pedagógico de ambos os espaços: sala de aula comum e Sala de Recursos. Nessa categoria foi possível compreender os distintos e distantes “mundos” do contexto investigado, bem como a possível articulação das professoras envolvidas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com objetivo de ensinar Matemática a todos na sala de aula comum. A análise que se fez nessa categoria partiu dos aspectos definidos previamente para a observação e entrevista. Logo, inferiu-se dos conteúdos trabalhados até a atitude das professoras participantes, contemplando também os recursos e as estratégias utilizadas por ambas. É válido ressaltar que, após inferir os dados referentes ao trabalho pedagógico de ambas as professoras, foi analisado, a partir dos fatores do ensino colaborativo, como se articulou (no processo de intervenção da pesquisa) o trabalho pedagógico das professoras para o planejamento de estratégias de ensino em conjunto.

SALA DE AULA COMUM

Foi observado que, na sala de aula comum, os conteúdos trabalhados eram sempre focados nas demandas da apostila do sexto ano do ensino fundamental. A professora sempre demonstrava a preocupação em cumprir essas demandas, principalmente aquelas voltadas para as avaliações externas, como, por exemplo, a avaliação diagnóstica de aprendizagem de Matemática e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Notava-se que a professora demonstrava cuidado em desenvolver atividades em duplas ou grupos, mas as suas estratégias limitavam-se a explicações e correções de exercícios na lousa. Sobre momentos do planejamento das aulas e das atividades extraclasse, a professora esclareceu que:

[...] eu gosto muito de ter conteúdos diferentes, que eu acho que chama atenção deles, porque não adianta ficar, não que eu fuja do currículo, né, jamais, a gente não pode, mas, em cima

7 Foram criadas quatro categorias de análise com enfoque em: 1) Articulação do trabalho pedagógico das professoras; 2) Planejamento em conjunto de atividades centradas no interesse dos estudantes; 3) Participação das estudantes com Deficiência Intelectual na sala de aula comum com a intervenção realizada; e 4) Ensino colaborativo e a metodologia de projetos como apoio à inclusão escolar. As análises completas das quatro categorias encontram-se na pesquisa de mestrado (ROCHA, 2016).

disso, eu procuro trazer uma atividade diferente para eles, principalmente na sexta-feira, por exemplo, eu sempre preparo para eles umas palavras cruzadas, assim, mas no conteúdo da Matemática mesmo. (Professora da classe comum)

Pode-se compreender a partir dessa fala que, embora procurasse refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas que ilustrem e englobem os conteúdos de maneira contextualizada, as suas estratégias se desenvolviam de outra forma. Isso se torna ainda mais complexo ao considerar que naquele contexto havia estudantes que não compreendiam a Matemática de uma maneira tradicional.

No entanto, tal preocupação também foi considerada pela professora quando questionada sobre a importância de ensinar Matemática considerando os saberes prévios e necessidades dos estudantes, conforme se percebe em sua reflexão:

[...] eles visualizando é até mais fácil, porque não adianta as vezes eu chegar aqui e ficar na lousa passando um monte de coisa, eles não estão entendendo nada, né, e, não sei se você já percebeu, eu acho, eu gosto de falar a linguagem bem simples, para que eles entendam. Aí depois que eles entenderam, aí você pode já fazer um complemento maior, né. (Professora da classe comum)

Esse fato aponta para a complexidade da realidade da sala de aula comum; pois, embora a professora se preocupasse em trabalhar de forma menos abstrata, tornava-se refém de suas práticas cotidianas. Na perspectiva inclusiva, ensinar Matemática trata-se de utilizar metodologias que diminuam a distância entre os objetivos da disciplina escolar e a efetiva realização do possível, ou seja, superar a mera resolução de exercícios com base na repetição e memorização (PAIS, 2006).

Em relação às estratégias ou recursos utilizados para potencializar a aprendizagem e participação das estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas de Matemática, notou-se que não houve em nenhuma das aulas. Assim, foi observado que a professora utilizava de práticas e estratégias de ensino que contemplavam o modelo tradicional e as demandas padrão da escola,⁸ e, assim, encontrava

8 Entende-se aqui por modelo tradicional e demandas padrão da escola toda prática que homogeneiza os processos de ensinar e aprender, e, portanto, os sujeitos que estão no espaço escolar. Encerram suas subjetividades quando os submetem a processos de classificação que preza por um padrão de normalidade, em que não reconhece as diferenças e as especificidades de cada ser. Especificamente na Matemática pautam-se em práticas centradas apenas na lógica, na intelectualidade e abstrações, desconsiderando, assim, as interações socioculturais na formação global de um sujeito. Nesse modelo tradicional no qual as demandas padrão da escola está inserido só há espaço para um modelo ideal de aluno, não há espaços para o desenvolvimento individual de cada ser, o educador e a escola restringem-se apenas ao que deve ser ensinado e avaliado pelos processos massivos de classificação da aprendizagem, e, portanto, quem não se encaixa nesse padrão é tido como um sujeito limitado, que não sabe, e, assim, encerram suas possibilidades

dificuldades em lidar com as diferenças e especificidades das estudantes. Quando questionada sobre há quanto tempo atuava com estudantes com deficiência em suas aulas, afirmou que:

[...] de imediato a gente fica com medo, assim, como que eu vou agir com essa criança, porque você tem que dar uma atenção especial para ele, os outros também cobram, então você fica meio que perdido no momento. Aí, por conta mesmo, assim, eu fui pesquisando, falando “não, eu vou trabalhar uma atividade diferente”. Então, às vezes os outros alunos falavam assim “por que, prô, você dá uma atividade diferente para ele, e para gente não?” E agora estou podendo observar, assim, eu chego, eu dou uma atividade para elas lá à parte, e elas ficam fazendo tranquilas. E os outros alunos já se acostumaram.
(Professora da classe comum)

Nota-se que, para a professora, providenciar uma atividade “à parte” já é satisfatório no que diz respeito à participação das duas estudantes com DI. Essa estratégia da professora necessita ser compreendida por dois pontos: a invisibilidade das estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas de Matemática evidenciada pela falta de recursos e estratégias específicas para elas e na desconexão das atividades “à parte” com o currículo de Matemática trabalhado na sala de aula comum.

O professor da classe comum é quem está em contato direto com os estudantes. Desse modo, mesmo que a equipe escolar seja responsável por um ensino de qualidade para todos, não se pode desconsiderar a importância da atuação pedagógica que o professor da sala comum possa e deva ter para incluir a todos (NÓVOA, 1999).

No que tange às dificuldades e participação das estudantes com deficiência na sala de aula comum, nota-se que as dificuldades eram acentuadas, e as participações nas atividades escolares restringiam-se basicamente a cópias, tanto da lousa quanto dos cadernos de alguns colegas. Havia pouca interação entre a professora de Matemática com as estudantes.

Nas observações constatava-se que ambas as estudantes tinham dificuldades para compreender o que estava sendo trabalhado pela professora de Matemática. De fato, da forma como as aulas eram conduzidas, as estudantes com Deficiência Intelectual não participavam efetivamente, com aprendizagens significativas, uma vez que possuíam diversas especificidades que não eram consideradas no trabalho pedagógico desenvolvido pela professora.

Assim, foi possível afirmar que as estratégias utilizadas na sala de aula comum não traziam perspectivas inclusivas. Constatou-se que a professora tinha a

intenção de desenvolver um trabalho inclusivo, mas justificou a dificuldade pela estrutura de ensino como um todo. Charlot (2000) esclarece que a escola fragmenta o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção do sentido e das relações que os estudantes podem criar com o que está aprendendo. Sendo assim, uma escola inclusiva necessita romper minimamente a fragmentação do tempo e espaço.

SALA DE RECURSOS

Os conteúdos e as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos tinham o enfoque em leitura e escrita. Pois as estudantes com Deficiência Intelectual ainda não eram totalmente alfabetizadas e tinham a necessidade de uma atenção específica para atividades centradas na alfabetização.

Quando questionada sobre como era realizado o planejamento pedagógico para as estudantes, a professora afirmou que:

Primeiro, eu parto da avaliação diagnóstica, para ver a dificuldade desses alunos, onde é que eu posso intervir para que eles ampliem o seu conhecimento pedagógico. Então, a partir do que eles apresentarem, é que eu faço todo o planejamento do que vai ser trabalhado. (Professora da Sala de Recursos)

Nota-se que ela procurou desenvolver o trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da Sala de Recursos do estado de São Paulo, partindo da avaliação diagnóstica e desenvolvendo o planejamento individualizado para cada estudante atendido.

Na realização das atividades, a professora utilizava recursos visuais, como imagens ou construção de desenhos, para a melhor compreensão das estudantes. Em relação aos recursos e estratégias específicos para as estudantes com DI, notou-se que a professora empregava diversas estratégias, as quais eram desenvolvidas considerando as características e avanços das estudantes em cada atendimento.

No que tange ao desempenho e participação das estudantes na Sala de Recursos, notou-se que demonstravam maior segurança quando nela estavam. Quando as atividades eram mais visuais e utilizavam recursos palpáveis, as estudantes demonstravam maiores habilidades e desenvolviam melhor as atividades propostas. Atenta-se para o fato de que na sala de aula comum isso deveria ser considerado pela professora de Matemática para trabalhar os conteúdos previstos, tendo em vista a participação e envolvimento de todos os estudantes.

Os avanços das estudantes na Sala de Recursos foram significativos. No entanto, restringiam-se apenas àquele espaço. Rocha (2016) apontou a necessidade de se refletir sobre a importância de um trabalho articulado e complementar da professora do APE juntamente aos demais professores, uma vez que a inclusão de

fato ocorre na sala de aula comum, e não apenas na realização do atendimento individualizado na Sala de Recursos, o que pode configurar como um retrocesso na história da Educação Especial no Brasil.

SALA COMUM X SALA DE RECURSOS

A partir dos universos observados, apresentam-se algumas reflexões sobre o ensino colaborativo na visão das professoras envolvidas. Ressalta-se que as concepções de ambas as professoras foram condicionantes para o planejamento de estratégias em conjunto e para o desenvolvimento da intervenção colaborativa na sala de aula comum.

Sobre a relação entre as duas professoras, a da classe comum afirmou que,

[...] a gente foi criando um vínculo, e o bom de tudo isso é que eu sempre passo para ela, né, falo: “olha, as meninas estão melhorando”. Na reunião passada, as avós das meninas vieram, as duas, aí fizeram comentários, e eu passei todos os comentários para ela, falei, “olha, está acontecendo assim, assim, assim”, até teve uma avó que falou que a neta estava chorando porque não conseguia aprender, aí eu falei para a avó, “não, elas conseguem, sim, ela melhorou”, [...] porque elas estão em um processo, né... (Professora da classe comum)

Nota-se que o diálogo estabelecido pela professora com a professora da Sala de Recursos era apenas no sentido de repassar informações ou situações ocorridas na sala de aula comum, reforçando a concepção de que os estudantes PAEE são de responsabilidade apenas dos professores da Educação Especial (MENDES, 2002).

Embora já tendo dialogado sobre algumas atividades, as professoras não haviam de fato planejado algo em colaboração ou realizado atividades em parceria. Para a professora da Sala de Recursos, quando questionada sobre a sua relação ou planejamento em conjunto com os professores da classe comum, afirmou que:

Nas ATPCs, a gente fala os resultados que nós estamos conseguindo com os alunos e o tipo de trabalho que a gente desenvolve aqui [Sala de Recursos]. Mas um planejamento específico com os professores, não. Não é realizado. (Professora da Sala de Recursos)

Percebe-se que o repasse de informações era apenas o que havia em comum entre o trabalho pedagógico das professoras. Enquanto a professora da classe comum preocupava-se em dizer à professora da Sala de Recursos sobre o desenvolvimento das estudantes ou direcionar algo a ser feito com elas, a professora da Sala

de Recursos também apenas relatava sobre como era desenvolvido o seu trabalho e os resultados.

As professoras afirmaram que era possível construir e desenvolver estratégias pedagógicas e atividades em conjunto. No entanto, são notórias algumas diferenças em suas concepções de colaboração:

Ah, com certeza! Porque, assim, o professor da Sala de Recursos, ele tem uma visão bem melhor do que a nossa que está ali na sala de aula com todos aqueles alunos, né? Então talvez a minha maneira, a minha visão, e a dela, talvez sejam diferentes. Talvez eu enxergue de uma maneira, e ela já tem uma coisa além, e eu apenas complemento, né, com alguma coisinha assim. (Professora da sala comum)

Possível e necessário para que os alunos consigam avançar ainda mais. Porque a gente percebe o avanço aqui, só que o horário que eles ficam na Sala de Recursos é um horário reduzido, e o trabalho, individual. Ele surte, sim, um resultado, apresenta um resultado; mas, se na sala comum ele pudesse também focar esse trabalho, para que ele possa avançar de onde ele está, a gente conseguiria um resultado muito melhor. (Professora da Sala de Recursos)

A professora da classe comum revelou em sua fala que o seu papel era apenas complementar ao trabalho da professora da Sala de Recursos, ou seja, ainda havia a concepção de que a escolarização dos estudantes PAEE deveria ser feita com mais evidência na Sala de Recursos pela outra professora.

Na fala da professora da Sala de Recursos, notou-se a preocupação da fragmentação do tempo e do trabalho na Sala de Recursos em relação ao da sala de aula comum. Era, portanto, necessário atribuir ao APE a sua dimensão de complementaridade para as atividades escolares dessas estudantes, fazendo com que avançassem na escola em todos os seus espaços.

Considerando a análise desse contexto, a partir das referidas políticas públicas evidenciadas neste artigo, instiga-se a reflexão sobre a necessidade de se ter um apoio mais efetivo da gestão escolar em termos de articulação do trabalho pedagógico desses dois universos que nesse contexto caminhavam em lados opostos. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) esclarecem que o ensino colaborativo não é apenas trabalhar juntos, mas sim trabalhar colaborativamente, considerando as adversidades do trabalho docente. É necessário que essa colaboração tenha apoio e respaldo administrativo, bem como proporcione aos professores uma formação em serviço para essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a implementação, em uma escola pública, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) no que diz respeito às especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera nacional e a sua organização na rede pública de ensino do estado de São Paulo. O contexto de implementação das políticas analisadas foi o de uma escola pública estadual, localizada no município de Presidente Prudente. Também foi analisado o importante papel dos professores da Educação Especial e dos professores da classe comum do ensino regular no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE. O AEE em âmbito nacional tem diretrizes claras para que suas atividades sejam complementares ou suplementares às atividades da classe comum do ensino regular, sendo ainda desenvolvidas no contraturno das atividades da sala de aula comum. Em esfera nacional, tem-se que o AEE atende a todos os estudantes PAEE na Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, a formação do professor que atua no AEE é específica para atuar na área da Educação Especial e inclusiva.

No âmbito do estado de São Paulo, o AEE é denominado Atendimento Pedagógico Especializado (APE), e as Salas de Recursos Multifuncionais são denominadas apenas como Sala de Recursos. No APE, o atendimento possui especificidades que o difere das diretrizes da política nacional. Por exemplo, a formação específica do professor, uma vez que o atendimento no APE é categorial, ou seja, por área da deficiência.

Os desafios para a efetivação da inclusão escolar são inúmeros. Desse modo, o APE, no contexto investigado, evidencia necessidades de mudanças em relação aos diferentes papéis dos professores da classe comum e da Sala de Recursos, bem como o modo como ocorre o planejamento e articulação do trabalho pedagógico dos professores.

Foi notório os distantes mundos que se estabelecem em relação à Educação Especial e Educação Regular. Ainda é fortemente marcado que, para a escola e, mais especificamente, os professores da classe comum, a responsabilidade da escolarização do estudante PAEE é da Educação Especial, ou seja, do APE e do profissional responsável por ele. Isso reforça a segregação do espaço escolar e o distanciamento da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, conforme previsto na política nacional.

Na perspectiva de escola inclusiva, é necessário possibilitar espaços colaborativos e coletivos de ensino e aprendizagem. Desse modo, as práticas pedagógicas dos professores não podem ser fragmentadas e desarticuladas de todos os envolvidos no processo de escolarização. Os gestores necessitam assumir uma postura mais articulada, orientadora e colaborativa em relação ao trabalho pedagógico dos professores, possibilitando que os profissionais trabalhem juntos visando a um

objetivo comum, que é de garantir que todos os estudantes aprendam de acordo com as suas necessidades e habilidades e participem das atividades escolares e tornem-se sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Portanto, embora se tenha na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva avanços significativos para atender às demandas dos estudantes PAEE na escola atual, ainda há que se avançar em termos de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para os professores e gestores; de programas de formação que atendam às necessidades dos contextos escolares; e de proporcionar currículos que de fato promovam práticas inclusivas na escola. Isso porque a investigação nos revelou que, apesar das políticas analisadas caracterizarem mudanças significativas e históricas, há ainda certa dificuldade para se implementar de fato o processo de articulação entre os trabalhos pedagógicos dos atores em questão – professor da classe comum e da Sala de Recursos. Inferiu-se que é possível desenvolver tal parceria; porém, no caso dessa análise, a articulação conquistada foi limitada ao planejamento em conjunto entre as professoras participantes e a pesquisadora. E, portanto, não houve momento de ações compartilhadas na sala de aula comum e efetivos momentos espontâneos de processos colaborativos entre as professoras do estudo.

Isso nos demonstrou os distanciamentos e fragmentações que ocorrem entre a Educação Especial e a classe comum, o que muitas vezes geram segregações dos estudantes PAEE no espaço comum de aprendizagem, uma vez que os professores da classe comum, ao não receberem orientações e formações adequadas, acabam por compreender que a responsabilidade dos estudantes PAEE é unicamente do professor da Educação Especial, e este, por sua vez, que possui na maioria das vezes demandas excessivas de trabalho, prioriza o desenvolvimento do estudante PAEE exclusivamente na Sala de Recursos. São, portanto, práticas solitárias e distantes que poderiam gerar frutos significativos se fossem realizados em parceria. Sugere-se um trabalho efetivo com toda a comunidade escolar em termos de formação, colaboração e orientação para o desenvolvimento pleno do estudante PAEE na escola comum e de ações articuladas entre a Educação Especial e a Regular.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, edição especial, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 207.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-7, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, v. 21, p. 211-259, 2000.

HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. *Política pública: seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas públicas: coletânea*. Brasília, DF: Enap, 2006. p. 219-245.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marco José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, Marco José da Silveira. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, RJ, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Raízes históricas da educação inclusiva*. In: SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Marília, SP: Unesp, 2001. (mimeo).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. *Revista Integração*, Brasília, DF, n. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

PAIS, Luiz C. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POKER, Rosimar Bortolini et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2013. 184p.

ROCHA, Naiara Chierici da. *Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

RUA, Maria das Graças. *Para aprender políticas públicas*. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 61, de 5 de abril de 2002*. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo: Secretaria de Educação, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 31, de 24 de março de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 61, de 11 de novembro de 2014*. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2017.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien – 1990*. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html. Acesso em: 7 maio 2018.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

Recebido em: 30 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 6 FEVEREIRO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i76.4550>

METAVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: RACIOCÍNIO CLÍNICO EM PROVAS DE MEDICINA

BRUNA CASIRAGHI^I

JÚLIO CÉSAR SOARES ARAGÃO^{II}

RESUMO

A formação superior deve ser vista como o desenvolvimento de um profissional capaz de lidar com situações complexas. A revisão do processo avaliativo pode identificar lacunas no processo de formação e levantar propostas de correção. Esta pesquisa objetivou analisar a prevalência de questões de prova que exijam raciocínio clínico e a sua progressão durante o curso. As questões foram avaliadas por período, área de conhecimento e complexidade. De 429 questões, 99 (23,1%) foram consideradas de raciocínio clínico, sendo 330 (76,9%) de raciocínio teórico. A maior taxa de raciocínio teórico ocorreu na área básica (86,2%), e a de raciocínio clínico, na Pediatria (31%). Os resultados apontam expressiva prevalência de cobrança de conteúdos em detrimento do raciocínio clínico. Embora o aumento da cobrança do segundo seja evidente, o resultado final ainda está aquém do esperado. Pesquisas voltadas para esse tema são necessárias para o mapeamento e a elaboração de propostas de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • FORMAÇÃO MÉDICA • TAXONOMIA DE BLOOM • METAVALIAÇÃO.

^I Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8114-3772>; bruna@casiraghi.com.br

^{II} Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-8210-6348>; jaragaum@gmail.com

METAEVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RAZONAMIENTO CLÍNICO EN PRUEBAS DE MEDICINA

RESUMEN

La formación superior debe verse como el desarrollo de un profesional capaz de hacer frente a situaciones complejas. La revisión del proceso de evaluación puede identificar brechas en el proceso de capacitación y plantear propuestas de corrección. Este estudio tuvo como objetivo analizar la prevalencia de las cuestiones de examen que exigen un razonamiento clínico y su progresión durante el curso. Las cuestiones fueron evaluadas por periodo, área de conocimiento y complejidad. De 429 cuestiones, 99 (23.1%) se consideraron de razonamiento clínico y 330 (76.9%) de razonamiento teórico. La tasa más alta de razonamiento teórico se produjo en el área básica (86.2%), y la de racionamiento clínico en Pediatría (31%). Los resultados muestran una prevalencia expresiva en la demanda de contenido en detrimento de razonamiento clínico. Aunque el aumento en la demanda de lo segundo es evidente, el resultado final todavía está por debajo de lo esperado. Estudios centrados en este tema se hacen necesarios para identificar y elaborar propuestas de intervención.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • FORMACIÓN MÉDICA • TAXONOMÍA DE BLOOM • METAEVALUACIÓN.

META-EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: CLINICAL REASONING IN MEDICINE TESTS

ABSTRACT

Higher education should be viewed as the development of a professional capable of dealing with complex situations. Reviewing evaluation processes can identify gaps in training and drive correction initiatives. This study aimed to analyze the prevalence of test questions that require clinical reasoning and its progression during programs. The questions were assessed by period, knowledge area and complexity. Of 429 questions, 99 (23.1%) were considered as related to clinical reasoning, and 330 (76.9%) to theoretical reasoning. The highest rate of theoretical reasoning questions was found for the basic area (86.2%), whereas with clinical reasoning questions, the highest rate was found for pediatrics (31%). The results point to a significant prevalence of content-based questions to the detriment of questions related to clinical reasoning. Although an increase in the latter type is evident, the final result is still below expectations. Research on this topic is necessary for mapping and designing intervention initiatives.

KEYWORDS EDUCATION EVALUATION • MEDICAL TRAINING • BLOOM'S TAXONOMY • META-EVALUATION.

INTRODUÇÃO

A Medicina, considerada historicamente uma profissão imperial (VARGAS, 2010) possui inegável relevância social e prestígio. A formação desses profissionais é foco de políticas públicas específicas e de um número considerável de pesquisas que visam a discutir e avaliar os diversos aspectos relacionados ao tema.

Discussões a respeito da qualidade do sistema de saúde, da necessidade de aumento do número de médicos no Brasil, ampliação do atendimento de saúde à população, condição de trabalho dos profissionais da saúde entre outros tópicos recorrentes impactam diretamente na formação dos profissionais da saúde, mormente dos médicos. Atualmente, a ampliação das vagas nos cursos e a consequente ampliação do número de médicos a médio e longo prazo, bem como o enfoque em políticas públicas de saúde cada vez mais inclusivas e demandando profissionais preparados para a atenção integral são tópicos que levam a uma reestruturação nos cenários das escolas médicas e no perfil esperado do egresso dos cursos de Medicina (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de Medicina (BRASIL, 2014, p. 1) definem o perfil do profissional médico como “humanista, crítico, reflexivo e ético”, priorizando o desenvolvimento de competências e ações que levem o estudante a ser ativo no processo de aprendizagem. Na nova versão, competências são compreendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para solucionar os desafios encontrados nos diferentes cenários na prática profissional e são agrupadas, no seu artigo 4º, em três áreas distintas: Atenção à saúde; Gestão em saúde e Educação em saúde (BRASIL, 2014).

Ao abordar as áreas de competências, as DCNs enfatizam a capacidade de identificação das necessidades, sejam elas individuais ou coletivas, assim como o desenvolvimento e avaliação de planos terapêuticos ou de trabalhos, deixando claro que a racionalidade é condição pétrea da excelência médica. O texto possui várias referências à razão como atributo do médico e estabelece, como objetivo da formação, a gradual indução desse comportamento durante o curso. A capacidade de discernir entre diferentes patologias ou situações mórbidas e fazer escolhas que as previnam, mitiguem ou curem, é a base da profissão médica.

Conforme salientado por Réa-Neto (1998), o processo mental do raciocínio clínico não corresponde a um exercício de lógica. De forma diversa, esse processo se alicerça no método hipotético-dedutivo que consiste em elencar hipóteses e submetê-las a testagem, confirmando-as ou refutando-as, até que o diagnóstico ou a solução do problema possam ser obtidos.

Assim sendo, a operação da racionalidade médica seguiria por etapas sequenciais iniciadas pela obtenção de dados (anamnese, exame físico), continuando pelo levantamento de hipóteses e pela escolha de testes que possam refutá-las ou

corroborá-las. A partir desses resultados (novos dados), a definição de um diagnóstico é possível, apresentando-se, então, uma nova etapa: a proposta terapêutica. A proposta sequencial aqui ensejada tem o objetivo de sequenciar didaticamente as diferentes etapas do processo de cuidado médico, não sendo, de forma alguma, um ciclo estanque ou fechado, pelo contrário, em algumas situações (talvez na maioria delas), a exiguidade de hipóteses e a simplicidade dos testes façam com que o ciclo se feche rapidamente, enquanto que em situações mais complexas, o ciclo de testagem e retestagem, ou mesmo o plano terapêutico, pode ser reiniciado inúmeras vezes.

De forma análoga, Lopes (2000, p. 285) identifica seis etapas da racionalidade médica, na perspectiva da medicina baseada em evidências, que são condizentes com as etapas apresentadas do raciocínio clínico:

1. identificar os problemas relevantes do paciente;
2. converter os problemas em questões que conduzam às respostas necessárias;
3. pesquisar eficientemente as fontes de informação;
4. avaliar a qualidade da informação e a força da evidência, favorecendo ou negando o valor de uma determinada conduta;
5. chegar a uma conclusão correta quanto ao significado da informação;
6. aplicar as conclusões dessa avaliação na melhoria dos cuidados prestados aos pacientes.

Na formação médica, mais do que apresentar conceitos e conhecimentos teóricos indispensáveis para o exercício da profissão, o papel do educador pressupõe propiciar elementos para o desenvolvimento desse tipo de raciocínio em seus alunos. Esses esforços devem incluir metodologias indutivas e ativas no processo de ensino. Cabe ao professor planejar e efetivar um projeto de ensino que permita ao aluno a construção do aprendizado teórico-prático em momentos sequenciais e de complexidade crescente, em que coabitem os aspectos científicos e a compreensão da realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; RIOS, 2002).

A forma usual de acompanhar tal desenvolvimento é através das avaliações, que devem ser entendidas não somente como um instrumento de aferição e quantificação dos conteúdos aprendidos, gerando dados que permitam a promoção ou seleção de um aluno no âmbito escolar, mas como um importante momento de indução deste tipo de racionalidade, de aprendizagem para o aluno e de retroalimentação para o professor (HOFFMANN, 2005; TRONCON, 1996).

De acordo com Rodrigues Júnior (2009), processos avaliativos podem ser classificados quanto a finalidades, critérios, objetivos, referenciais e procedimentos/instrumentos adotados. Esses diferentes processos, mesmo que diversificados em

muitas instituições, ainda se curvam ante a esmagadora hegemonia da prova/avaliação escrita, que, a despeito de todas as mudanças, ainda se mantém como ferramenta mestra da avaliação.

Os processos avaliativos poderão solicitar ao aluno diferentes níveis de desempenho cognitivo. No intuito de criar uma classificação desses níveis, uma “força tarefa”, liderada por Bloom, em meados do século XX, organizou, a pedido da *American Psychological Association*, uma taxonomia composta por diferentes níveis cognitivos que possibilitavam hierarquizar as formas de verificação de conhecimento na educação. Esses critérios ficaram conhecidos como Taxonomia de Bloom e compreendem os seguintes níveis: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese e avaliação. É importante ressaltar que não se trata apenas de uma classificação hierárquica e gradual; a passagem para o próximo nível pressupõe o domínio do nível anterior (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Considerando os níveis da Taxonomia de Bloom, as questões cujo objetivo é avaliar a capacidade de lembrar informações e conteúdos são classificadas como de conhecimento; as questões de compreensão envolvem a capacidade de compreender e dar significado aos conteúdos; as questões que priorizam a capacidade de utilizar as informações e métodos em situações concretas são classificadas como de aplicação; a análise presume a capacidade de subdividir o conteúdo para compreender sua estrutura; agregar e combinar as partes de modo a formar um “novo todo” configura a síntese e, finalmente, a avaliação, como habilidade de julgar os conceitos e situações a partir de critérios definidos (FERRAZ; BELHOT, 2010).

À luz do previamente exposto sobre o raciocínio clínico, as categorias de pensamento necessárias para o profissional médico estão elencadas nas categorias de análise, síntese e julgamento descritas na Taxonomia de Bloom (logicamente, isso não exclui as etapas anteriores, cujo domínio é requisito para que se atinjam tais raciocínios).

Embora a importância do processo avaliativo seja reconhecida pela maioria dos educadores, a reflexão sobre esse processo ainda é pouco frequente, tanto no âmbito da pesquisa como na prática das instituições (HOFFMANN; ESTEBAN; SILVA, 2006; SILVA, 2004). Desta forma, poucas ações voltadas para o planejamento, instrumentalização e avaliação das provas realizadas são encontradas no ensino, mormente no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; SGUISSARDI, 1997).

A realidade do ensino tem sido calcada na memorização desconexa de conteúdo, muitas vezes entregue ao aluno de forma conflitante e sem que diferentes áreas produzam o mínimo de diálogo entre si (MASETTO, 2003). Esse quadro se agrava no cenário do ensino superior, no qual a departamentalização dos saberes é norma vigente, sendo a interface entre as áreas uma exceção. A avaliação da aprendizagem é marcada pelo foco na memorização de conteúdo, que, além de ser

uma prática hegemônica em sala de aula, mostra amplos reflexos no processo avaliativo (BÓRNEA; GONÇALVES; PADOVANI, 2014), tais como provas focadas apenas na memorização e reprodução e desvinculadas da utilização dos conceitos na solução de problemas da prática profissional. O cenário avaliativo acaba por repousar em dois pilares: a ruptura entre prática e norma e a alta prevalência de processos de memorização nos processos avaliativos (RODRIGUES JÚNIOR, 2009).

O presente estudo teve como objetivo analisar a complexidade das avaliações propostas em um curso de Medicina do estado do Rio de Janeiro, Brasil, identificando a prevalência de questões de prova que exigiam raciocínio clínico e a sua progressão durante os oito primeiros períodos do curso, nas diferentes áreas de conhecimento, tendo em vista a premente necessidade de aquilatar se as avaliações estão atingindo seu objetivo e se conseguem detectar as reais dificuldades dos alunos.

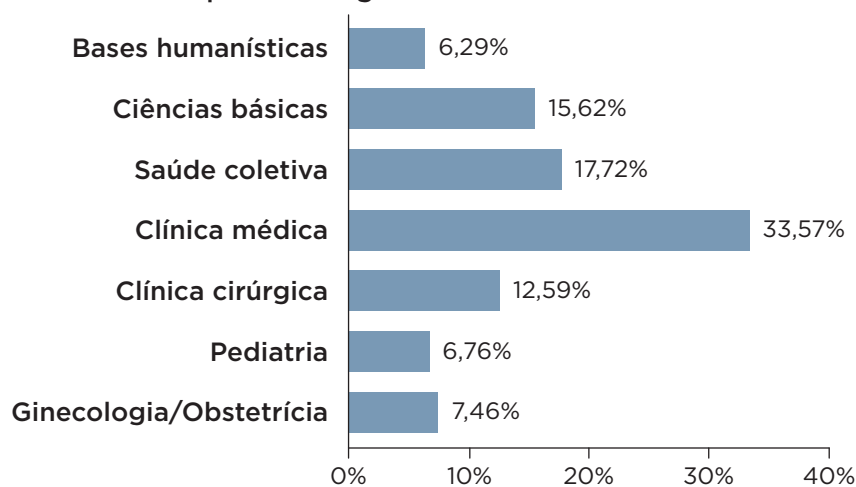
MÉTODO

O trabalho constitui um estudo de caráter quantitativo, censitário, que analisou todas as questões utilizadas para a avaliação somativa no primeiro bimestre dos dois semestres letivos do ano de 2013. As questões de provas foram obtidas a partir do arquivo do curso de Medicina, com autorização da instituição. A análise foi feita por um especialista médico e uma profissional da educação, possibilitando a avaliação de aspectos técnicos específicos e educacionais das questões, considerando o período (primeiro ao oitavo), a área de conhecimento (básica, humanidades, clínica médica, clínica cirúrgica, pediatria, ginecologia/obstetrícia e saúde coletiva) e a complexidade. A complexidade diz respeito ao grau de raciocínio e abstração necessários para responder à questão e teve como referência a Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010), sendo categorizada em: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento. Os dados referentes à classificação das questões foram tabulados em uma planilha do *software Microsoft Excel* e posteriormente exportado para o *software Stata 13*, no qual foram processados. A modelagem do banco de dados dicotomizou a complexidade em uma nova variável de categorias: raciocínio teórico (conhecimento, compreensão e aplicação) e raciocínio clínico (análise, síntese e julgamento). Ainda nessa etapa do tratamento dos dados, os períodos do curso foram agrupados em fase I (primeiro ao quarto período) e fase II (quinto ao oitavo período). Os procedimentos estatísticos para a análise dos dados foram inicialmente a distribuição de frequência uni e bivariada. Embora o recorte utilizado neste trabalho não lide diretamente com dados individuais de seres humanos, o projeto, na sua integralidade, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos sob o número 35232814.1.0000.5237.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo avaliou 429 questões de provas realizadas no curso de Medicina durante o ano de 2013, sendo 214 questões de provas do primeiro semestre e 215 do segundo semestre. As provas foram aplicadas a alunos dos oito primeiros períodos do curso, de forma integrada, ou seja, contemplando as diferentes áreas do curso. Essas questões distribuíram-se entre as áreas de conhecimento da seguinte forma: bases humanísticas, 6,29%; ciências básicas, 15,62%; saúde coletiva, 17,72%; clínica médica, 33,57%; clínica cirúrgica, 12,59%; pediatria, 6,76% e ginecologia/obstetrícia, 7,46%.

FIGURA 1 - Prevalência de questões segundo área de conhecimento

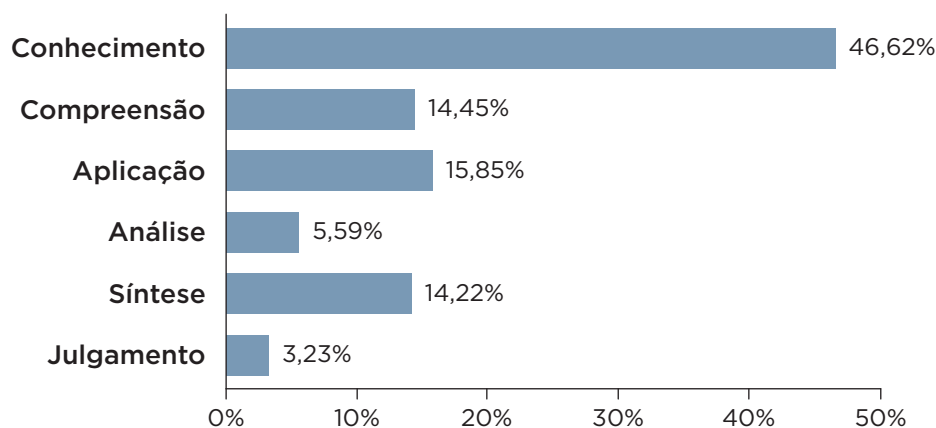


Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando a complexidade, as questões foram classificadas como conhecimento em 46,62% dos casos; compreensão em 14,45%; aplicação, 15,85%; análise, 5,59%; síntese em 14,22% e julgamento em 3,23% das perguntas.

Esses dados podem ser traduzidos nas seguintes extrapolações: atitudes como interpretar exames, avaliar os dados da anamnese e exame físico e identificar elementos oriundos dos resultados de terapias efetuadas (análise) somente são exigidas em prova em 5,59% das questões. Já a formulação de hipóteses diagnóstica, o exercício de diagnóstico diferencial e a análise de prognósticos (síntese) somente são exigidos em 14,22% das questões. Por fim, a atividade que exige tomada de decisão, como a escolha de métodos de diagnose adequados, tratamentos eficazes ou procedimentos clínicos ou cirúrgicos para uma determinada condição nosológica (julgamento), é solicitada em ínfimos 3,23% das questões.

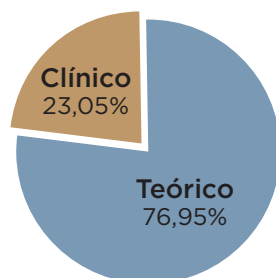
FIGURA 2 - Prevalência de questões segundo a complexidade exigida



Fonte: Elaboração dos autores.

Uma vez agrupadas em raciocínio teórico (conhecimento, compreensão e aplicação) e raciocínio clínico (análise, síntese e julgamento), 99 (23,1%) foram consideradas como demandando raciocínio clínico para sua resolução, sendo as outras 330 (76,9%) de raciocínio teórico.

FIGURA 3 - Prevalência de questões segundo o raciocínio exigido



Fonte: Elaboração dos autores.

Se levarmos em consideração que a proporção apresentada é de três questões de raciocínio teórico para uma de raciocínio clínico, pode-se perceber a predominância da memorização de conteúdos nas provas analisadas. Tal dado implica que o aluno, avaliado meramente em conteúdos, poderá atingir os períodos mais avançados do curso sem que tenha desenvolvido satisfatoriamente seu raciocínio clínico.

Evidenciou-se um aumento no número de questões envolvendo raciocínio clínico no decorrer do curso (fase I – 16,1%; fase II – 27,8%). Esse aumento, apesar de significativo, ainda atinge patamares muito aquém dos necessários. Esperar-se-ia uma predominância de questões contextualizadas, com casos clínicos e que envolvessem tomada de decisão nos períodos mais avançados do curso.

Em relação à distribuição por área de conhecimento, as taxas de raciocínio clínico variaram entre 13,43% (básicas) e 31,03% (pediatria) e, embora possamos

ver taxas diferentes entre as áreas, a principal característica a se ressaltar é que em nenhuma delas atingiram-se níveis sequer próximos a 50% (que seriam de se esperar em uma distribuição aleatória de categorias).

TABELA 1 – Prevalência de questões de raciocínio clínico e teórico por área do curso

ÁREA DO CURSO	RACIOCÍNIO				TOTAL	
	CLÍNICO		TEÓRICO			
Básicas	9	13,43%	58	86,57%	67	15,62%
Clínica médica	43	29,86%	101	70,14%	144	33,57%
Clínica cirúrgica	14	25,93%	40	74,07%	54	12,59%
Ginecologia/Obstetrícia	6	18,75%	26	81,25%	32	7,46%
Pediatria	9	31,03%	20	68,97%	29	6,76%
Bases humanísticas	5	18,52%	22	81,48%	27	6,29%
Saúde coletiva	13	17,11%	63	82,89%	76	17,72%
Total	99	23,08%	330	76,92%	429	100,00%

Fonte: Elaboração dos autores.

CONCLUSÃO

Antes de qualquer ilação, cabe aqui uma observação dos autores. Os dados ora apresentados devem ser analisados com muita seriedade e respeito pela comunidade acadêmica. A ausência de estudos semelhantes impossibilita a comparação dos resultados com outras realidades existentes dentro e fora do Brasil. Críticas quanto à qualidade das avaliações (e da instituição) apresentadas neste trabalho somente serão válidas se pudermos criar mecanismos que possam levantar a realidade nacional e trazer à tona os meandros dos processos pelos quais nossos alunos são avaliados durante seu processo formativo.

O quadro delineado pelo presente estudo nos remete a uma realidade preocupante. A racionalidade médica e sua capacidade de tomada de decisões somente são solicitadas em uma ínfima proporção das questões de provas em um curso de medicina. A excessiva liberdade dada aos professores, a falta de formação profissional específica para a docência superior e a ausência de supervisão institucional podem ser elencados como possíveis fatores envolvidos na gênese de tal situação.

Os dados ora apresentados mostram um significativo aumento relativo das questões de raciocínio clínico no decorrer da formação médica, sendo que a incidência dessas questões na fase II do curso quase duplicou. Porém, tal aumento não constitui ganho relevante, uma vez que, mesmo nesta fase, a presença de questões de raciocínio clínico é minoritária, não atingindo sequer a terça parte das questões apresentadas. Considerando que os alunos estão prestes a adentrar o internato, um ciclo no qual tais competências serão diuturnamente exigidas, era de se esperar que o raciocínio clínico fosse amplamente exercitado e cobrado nessa fase

do curso. A partir deste delineamento, fica clara a origem das dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse período, frequentemente registrada pelos professores e preceptores do estágio curricular.

Não se propõe aqui que a totalidade ou mesmo a maioria das questões sejam de julgamento. Pelo contrário, a distribuição de questões com diferentes níveis de complexidade, de uma forma mais uniforme, seria desejável e benfazeja aos discentes, permitindo concatenar diferentes raciocínios em um mesmo instrumento de avaliação. Também não se enseja prescrever “números mágicos” que possam balizar as distribuições dos níveis de complexidade a serem exigidos. As especificidades de cada área de conhecimento, assim como seus objetivos e estratégias de ação deverão ser levados em conta na hora do planejamento da avaliação da aprendizagem.

A avaliação de complexidade não pretende, nem jamais deverá ser compreendida, como uma avaliação objetiva. Embora algumas questões apresentem indicadores claros que facilitam a classificação do grau de complexidade, algumas poderão impor maior reflexão por parte dos pesquisadores e, mesmo assim, poderiam ser classificadas de diferentes formas por diferentes avaliadores. Todavia, dificilmente uma questão de julgamento seria tomada por uma de reconhecimento, sendo mais facilmente classificada erroneamente como síntese ou análise. Tal erro, embora concreto, não prejudicaria a análise de raciocínios teóricos e clínicos, visto que tais categorias não seriam facilmente confundidas.

Outra questão que merece consideração é o universo de estudo: uma única instituição que, a olhos mais críticos, poderia representar um problema pontual que pode não se reproduzir em outros cursos. Cremos que tal argumento seja válido e digno de ser examinado em estudos de maior vulto, preferencialmente multicêntricos e independentes. Todavia, em apresentações e oficinas feitas a docentes e discentes de diferentes instituições e regiões do país, obtivemos relatos que indicam uma realidade similar à que aqui relatamos. A falta de indicadores de qualidade das avaliações aliada à carência de estudos já apontada por Pimenta e Anastasiou (2008), não nos permite concluir ser esse um problema geral, porém também não há dados suficientes para uma resposta significativa sobre o assunto. Pesquisas que indiquem um diagnóstico da qualidade dos processos avaliativos, não apenas em cursos de Medicina ou da saúde, mas em todo o ensino superior são necessárias para que a comunidade acadêmica possa propor debates e ações corretivas que permitam impactar positivamente na formação profissional brasileira.

Face ao perfil profissional traçado pelas DCNs brasileiras, os dados do presente estudo demonstram claramente a necessidade de ações que possibilitem novas discussões e redimensionamento das práticas avaliativas no ensino superior. O profissional crítico e reflexivo almejado não tomará forma sem que seu processo

de aprendizagem valorize algo mais que a mera repetição de conceitos memorizados e reproduzidos em uma prova. Se levarmos em consideração a massa de informações atualmente disponíveis ao simples toque em uma tela de celular, fica claro que o diferencial dos profissionais da atualidade não é a capacidade de reter informações, mas sim de utilizá-las adequadamente no sentido de formular hipóteses válidas e tomar decisões adequadas.

REFERÊNCIAS

BÓRNEA, E. R.; GONÇALVES, A.; PADOVANI, C. R. Avaliando conhecimento em DST de graduandos em Medicina segundo a taxonomia de Bloom. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 25-30, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina*. Brasília: MEC, 2014.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 551-570, 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T.; SILVA, J. F. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOPES, A. A. Medicina baseada em evidências: a arte de aplicar o conhecimento científico na prática clínica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 285-288, set. 2000.

MASETTO, M. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

RÉA-NETO, A. Raciocínio clínico – o processo de decisão diagnóstica e terapêutica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 301-311, dez. 1998.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. *Avaliação do estudante universitário*. Brasília: SENAC – DF, 2009.

SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante de medicina. *Medicina*, Ribeirão Preto, SP, v. 29, n. 4, p. 429-439, dez. 1996.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, SP, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 1 dez. 2015.

Recebido em: 25 MARÇO 2017

Aprovado para publicação em: 25 MARÇO 2020



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

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.6547>

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES E CONFLITOS

RUBEM BARBOZA FERREIRA NETO^I

RESUMO

Pretende-se, neste artigo, estudar a influência das infraestruturas escolares desportivas no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Trata-se de um estudo de metodologia investigativa qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta e produção de dados. A pesquisa empírica contemplou entrevistas com os cinco diretores das escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ. Os dados obtidos pela análise de conteúdo foram organizados em três categorias, sendo a categoria “Descaso Público” elucidativa e didática. Infere-se que o ambiente de aprendizagem existente (as quadras poliesportivas em praças públicas) e a infraestrutura escolar disponibilizada para as aulas de Educação Física inviabilizam o cumprimento do currículo em sua integralidade, afetam os conteúdos de ensino e, por conseguinte, os objetivos educacionais não são atingidos.

PALAVRAS-CHAVE INFRAESTRUTURA ESCOLAR • EDUCAÇÃO FÍSICA • ENSINO FUNDAMENTAL • POLÍTICAS PÚBLICAS.

^I Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela, Galiza, Espanha; Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-7095-0325>; rubem.barboza@rai.usc.es

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR Y EDUCACIÓN FÍSICA: TENSIONES Y CONFLICTOS

RESUMEN

Se preconiza, en este artículo, estudiar la influencia que tienen las infraestructuras deportivas de las escuelas en el cumplimiento de la asignatura de Educación Física, en la calidad del proceso de enseñanza y en el aprendizaje realizado por los estudiantes. Este es un estudio de metodología de investigación cualitativa que utilizó, como instrumento de recolección y producción de datos, la entrevista semiestructurada. La investigación empírica incluyó entrevistas con los cinco directores de las escuelas públicas municipales de los últimos años de la enseñanza primaria en la ciudad de Armação dos Búzios-RJ. El análisis de contenidos nos hizo llegar a tres categorías, siendo la categoría “Desconsideración Pública” esclarecedora y didáctica. Se infiere que el ambiente de aprendizaje (las instalaciones polideportivas en plazas públicas) existente y la infraestructura escolar disponible para las clases de Educación Física, hacen que sea imposible cumplir el plan de actividades en su totalidad, afectan a los contenidos de enseñanza y, por consiguiente, no se logran los objetivos educacionales.

PALABRAS CLAVE ESCUELA INFRAESTRUCTURA • EDUCACIÓN FÍSICA • ESCUELA PRIMARIA • POLÍTICAS PÚBLICAS.

SCHOOL INFRASTRUCTURE AND PHYSICAL EDUCATION: TENSIONS AND CONFLICTS

ABSTRACT

It is recommended, in this article, to study the influence that sports school infrastructures have on the fulfillment of the Physical Education curriculum, on the quality of the teaching process and on the learning carried out by the students. This is a qualitative research methodology that used as a data collection and production tool, the semi-structured interview. The empirical research included interviews with the five directors of municipal public schools in the final years of elementary education in the city of Armação dos Búzios-RJ. The content analysis brought us to three categories, being the category “Public Neglect”, elucidative and didactic. It is inferred that the existing learning environment (the multi-sports courts in public squares) and the school infrastructure made available to the Physical Education classes make it impossible to comply with the curriculum in its entirety, affects the contents of teaching and, therefore, the objectives are not reached.

KEYWORDS SCHOOL INFRASTRUCTURE • PHYSICAL EDUCATION • ELEMENTARY SCHOOL • PUBLIC POLICY.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as políticas educativas no âmbito das estruturas escolares dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas municipais de Armação dos Búzios-RJ. Nessa perspectiva, a investigação empírica realizada insere-se no ramo das Ciências Sociais, pois busca especificamente empreender a avaliação do fenômeno de distintos casos de estruturas escolares inerentes à prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Como bem menciona Yin (2001, p. 32): “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Soares Neto *et al.* (2013) exemplificam a relação da influência das estruturas escolares na dialética com o ensino e aprendizagem. Mota (2018) sinaliza o conjunto de itens constitutivos das estruturas escolares que podem acarretar incertezas quanto aos resultados da implementação de políticas educacionais. Ademais, Silva e Silveira (2018) salientam que, quando o fenômeno de estruturas escolares é agravado por questões de ausência e precariedade, tais questões tendem a obstaculizar as práticas pedagógicas dos trabalhadores docentes nas aulas de Educação Física e a impossibilitar uma avaliação emancipatória.

A problemática desta pesquisa se encontra no fato de que o Poder Público, representado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), não se faz presente e atuante no campo da gestão, especificamente da gestão funcional e dos espaços para as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas. O cerne deste estudo reside na ineficiência do sistema público no que tange ao campo educacional municipal acerca das infraestruturas escolares (espaço físico, materiais didático-pedagógicos, instalações e equipamentos).

De acordo com a Fundação Lemann e Meritt (2019), as cinco escolas analisadas nesta pesquisa não possuem espaços físicos escolares (quadras poliesportivas) para a realização das aulas de Educação Física, o que possivelmente pode afetar os procedimentos didático-metodológicos (ensino e aprendizagem), deixando os professores e alunos suscetíveis a intempéries climáticas e constrangimentos sociais, fisiológicos e pedagógicos. Assim sendo, a justificativa deste trabalho deriva da percepção de que o recorte epistemológico investigado é fruto de interesses, além das constatações de vivências obtidas pela análise bibliográfica.

Ressalta-se que escolas sem ambientes de aprendizagem como quadras de esportes, bibliotecas, laboratórios de Informática e de Ciências, sem contar a ausência de vestiários e banheiros em condições dignas para que os alunos possam se preparar para as aulas de Educação Física, reforçam o cenário desolador aos docentes e alunos, e tendem a atribuir a algumas escolas brasileiras a chancela dos níveis mais baixos de infraestrutura escolar, que seriam o *elementar* e o *básico*, de

acordo com a escala para medir a infraestrutura escolar, desenvolvida por Soares Neto *et al.* (2013). Do mesmo modo, Alves e Xavier (2018, p. 731) sinalizam “que a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação”.

Salienta-se que este artigo resulta de uma pesquisa maior (FERREIRA NETO, 2017), proveniente da dissertação de mestrado intitulada *O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de Educação Física no ensino fundamental*, concluída em julho de 2017. O estudo foi realizado no âmbito da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), em Porto, Portugal, no Programa de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – especialização em administração das organizações educativas. O objetivo central da pesquisa foi o de estudar a influência das infraestruturas escolares desportivas no cumprimento do currículo de Educação Física, na qualidade do processo de ensino e nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Embora o grupo de atores sociais participantes da investigação tenha sido diversificado (alunos, professores de Educação Física, diretores escolares, coordenador de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e representante da Semed), o presente artigo traz à tona e discute tão somente a concepção administrativa e pedagógica dos diretores escolares das cinco escolas investigadas a respeito da relação da avaliação das estruturas escolares com o currículo, com o ensino e com a aprendizagem durante a prática pedagógica do componente curricular Educação Física.

É importante sinalizar que, majoritariamente, o referencial teórico para a consecução deste artigo provém do estado da arte utilizado no doutoramento em Educação, na Universidade de Santiago de Compostela (USC), em Santiago de Compostela, Espanha, na Escola de Doutorado Internacional da USC (EDIUS).

Com base nas indagações que serão suscitadas a respeito da avaliação das escolas quanto à infraestrutura existente para o ensino e prática da Educação Física, sem a pretensão de tratar a temática com a profundidade que merece, o estudo direciona-se no sentido de compreender como as entrevistas aos diretores podem contribuir para identificar, conhecer e relacionar o fenômeno da infraestrutura escolar. Nesse contexto, para um maior aprofundamento do problema, o artigo apresenta a seguinte questão central de pesquisa referente às escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da cidade de Armação dos Búzios-RJ: como os diretores escolares descrevem a questão das infraestruturas escolares para o cumprimento do currículo, para o processo de ensino e para as aprendizagens dos alunos nas aulas de Educação Física?

A presente investigação caracteriza-se como descritiva, com abordagem metodológica investigativa qualitativa (GIBBS, 2009; FLICK, 2009) do tipo estudo

de casos múltiplos (YIN, 2001). Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para realizar a análise dos dados, tendo sido estruturada em três pilares: pré-análise; exploração do material; e interpretação das mensagens do conteúdo das entrevistas.

O arcabouço do artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, a discussão teórico-metodológica traz à tona o estado da arte com a literatura sobre a avaliação das estruturas escolares relacionadas ao componente curricular Educação Física. Na segunda, descreve-se a metodologia de investigação. A terceira seção apresenta a dialética de parte dos resultados da investigação com a literatura sobre as infraestruturas escolares nas aulas de Educação Física. E, por fim, a quarta seção traz as considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Em *Educação e Sociologia*, Émile Durkheim (2011) estabelece a relação entre a educação e a sociedade, contextualizando a responsabilidade e o papel do Estado ao que se refere à educação. O autor enfatiza: “Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação” (DURKHEIM, 2011, p. 63). Entende-se que, na visão de Durkheim, inegavelmente não se pode pensar em mecanismos educativos eficazes sem a participação do Estado. Não obstante, Durkheim (2011, p. 63) acrescenta: “Isto não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino”. Nesse sentido, sendo a instituição escolar a própria representação do Estado, esta é responsável pela manutenção de um ambiente socializador, que propicie o exercício da cidadania, que congregue e estimule o debate de ideias, a diversidade, a liberdade de pensamento, a capacidade crítica e inventiva do modo de agir, de pensar, de ser e de construir a educação, em conjunto com os distintos atores sociais que vivenciam e transitam no contexto sociocultural escolar.

Bourdieu (2004, p. 160) sustenta que “O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida”. O autor reforça essa ideia ao descrever a dialética entre o subjetivismo e o objetivismo em áreas como a antropologia, a sociologia e a história:

Os objetos de pensamento construídos pelo *social scientist* a fim de apreender essa realidade social devem se basear nos objetos de pensamento construídos pelo pensamento de senso comum dos homens que vivem sua vida cotidiana em seu mundo social. (BOURDIEU, 2004, p. 151)

Sátyro e Soares (2007) sinalizam a urgência de investigar temáticas e indicadores relacionados à infraestrutura escolar e, para tal, recorrer à base de dados para acessar registros administrativos, informações sobre materiais didáticos escolares e os resultados educacionais. Os achados de Sá e Werle (2017, p. 389) atribuem alto valor à temática “infraestrutura escolar e espaço físico – IE/EF”, devendo ser esta incorporada a propostas de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação no Brasil. Da mesma forma, deve-se considerar a temática como símbolo a ser utilizado para diagnóstico de aspectos educacionais. Similarmente, algumas pesquisas têm demonstrado a relação direta da infraestrutura escolar com a aprendizagem que se almeja desenvolver com os alunos (SOARES NETO *et al.*, 2013; SÁTYRO; SOARES, 2007; ZANDVLIET; BROEKHUIZEN, 2017).

O ambiente escolar de aprendizagem, em seu contexto ampliado, refere-se a fatores físicos e sociais, que podem ter papel preponderante nas experiências de aprendizagem. Zandvliet e Broekhuizen (2017) descreveram, refinaram e validaram um instrumento para aferição do ambiente físico escolar denominado SPACES. Para tal, consideraram que o currículo das disciplinas, as práticas de ensino e as demais variáveis ambientais podem interferir na aprendizagem a ser desenvolvida com os alunos.

Algumas investigações têm sido conduzidas a partir dos resultados de indicadores educacionais que avaliam a infraestrutura das escolas públicas e privadas do ensino fundamental brasileiras (ALVES; XAVIER, 2018; SOARES NETO *et al.*, 2013; SÁTYRO; SOARES, 2007). O artigo de Alves e Xavier (2018) avaliou a infraestrutura escolar do ensino fundamental. Para tal, os autores utilizaram indicadores obtidos dos dados extraídos do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2013 e 2015. Quanto à realidade das escolas enquadradas, estas foram categorizadas em: rurais, pequenas, do Norte e Nordeste. Elas apresentaram médias baixas em todos os indicadores representativos das cinco dimensões que foram investigadas, denominadas de “condições”: do estabelecimento; do ensino e aprendizado; para a equidade; da área; de atendimento. Também se percebeu a associação entre tais indicadores de infraestrutura escolar com o nível socioeconômico e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (ALVES; XAVIER, 2018).

Existe respaldo na literatura sobre o uso compartilhado de instalações escolares com a comunidade em horários de períodos não letivos ou em atividades extracurriculares. Tal premissa é defendida sob o ponto de vista econômico de custo-benefício, mas também sob a argumentação biológica visto que isso tende a promover uma melhora no aumento dos níveis de prática de atividade física pela consequente adesão a um estilo de vida ativo e saudável (KANTERS *et al.*, 2014; FERNÁNDEZ, 2011).

Fernández (2011), ao estudar as instalações desportivas em horários não letivos utilizadas por 41 colégios de educação primária, na província de Málaga, na Espanha, buscou compreender os fatores que poderiam influenciar de forma direta a utilização das instalações desportivas escolares: as condições de acesso para a participação em atividades físicas no horário não letivo. O autor justifica o compartilhamento das infraestruturas escolares desportivas com a população do bairro em período não letivo. Também justifica apresentando o teor da “Carta Europea del Deporte de 1992”, que prevê o uso compartilhado das instalações desportivas escolares com a comunidade do entorno à escola (FERNÁNDEZ, 2011, p. 83). No entanto, ressalta-se que o uso compartilhado das instalações desportivas escolares de forma polivalente entre escola e bairro não deve interferir no desenvolvimento das atividades acadêmicas (FERNÁNDEZ, 2011).

Brittin *et al.* (2015), com um grupo transdisciplinar (arquitetos, *designers*, planejadores escolares, educadores e profissionais de saúde), utilizaram uma ferramenta prática, denominada Diretrizes de Desenho de Atividade Física para Arquitetura Escolar, como estratégia para pensar ambientes escolares que sejam conducentes à prática da atividade física saudável e para ampliar o conhecimento do impacto no ambiente escolar com diversas perspectivas. Os autores destacam que as avaliações de programas de atividade física tendem a não considerar as variáveis do ambiente escolar. Também identificam a necessidade de investimentos em instalações adequadas para a Educação Física curricular, bem como para as atividades extracurriculares que decorrem após o horário letivo.

Uma pesquisa realizada por Rezende *et al.* (2015), baseada em dados oriundos da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2012 (do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), avaliou a associação entre a participação de 109.104 adolescentes pertencentes a 2.842 escolas brasileiras e a presença de instalações destinadas à prática de atividades físicas e esportivas extracurriculares em escolas. Além da oferta de atividades esportivas extracurriculares, foram consideradas as seguintes instalações escolares: quadras esportivas, pistas de atletismo, pátio com a supervisão de profissionais conduzindo atividades físicas, piscinas e vestiários. Essa pesquisa conclui que, de modo geral, a atividade física total dos alunos foi atrelada à prática esportiva em instalações escolares com a adequada estrutura, com quadras de esportes, pátios, piscinas e aulas conduzidas por professores de Educação Física. Os autores concluem que as características do nível escolar tendem a ser uma importante ferramenta para aumentar o engajamento em atividades físicas de jovens dentro e fora da escola, podendo também servir de fomento a tais práticas (REZENDE *et al.*, 2015).

A profunda compreensão do sistema educacional brasileiro obviamente requer a capacidade de tomar consciência da estrutura social a que pertencemos

e a realidade sociocultural na qual estamos inseridos. Dessa maneira, é possível alterar o quadro de consciência estranhada e alienada do que acontece ao redor para um quadro de consciência crítica. Isso condiz com os ensinamentos de Freire (1981) quando menciona que, para ocorrer uma mudança do sistema de educação bancária para um processo de educação libertadora, antes de mais nada, é preciso modificar o quadro das estruturas sociopolíticas, em especial aquelas de maior impacto social e as de ordem política e econômica. O que está posto, na visão de Freire (1981), é que, sendo o sistema educacional pertencente à superestrutura, não poderá haver mudanças significativas e relevantes nesta se não forem feitas mudanças na base da pirâmide da estrutura educacional, isto é, na infraestrutura, da qual a superestrutura é apenas um produto.

Nesse aspecto, a comunidade escolar, que sofre e vivencia o caos da educação pública com escolas mal-equipadas e sucateadas, deve fazer um esforço para exigir direitos e garantias que estão assegurados por lei (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018), bem como lutar por melhores condições profissionais do magistério, que se encontra deficitário. Constata-se que em muitas regiões brasileiras existem escolas carentes de investimentos e recursos públicos, e que, com precária infraestrutura, não conseguem cumprir com o básico aos alunos: a dignidade na oferta e entrega da educação de qualidade (SOARES NETO *et al.*, 2013). Como desafio principal a ser alcançado, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 131) salientam: “No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental”. Tais apontamentos podem ser elucidados à luz das reflexões de Kunz (2012, p. 191): “A educação, no entanto, não pode ‘cruzar os braços’ e esperar que estas mudanças no plano político, econômico e social, por intermédio de outras instâncias, aconteçam”.

Hoje, atuar em escolas públicas, especialmente naquelas situadas em áreas periféricas e rurais, normalmente significa estar diante de dificuldades e problemas relacionados a questões de ordem das infraestruturas escolares e desvalorização profissional (baixos salários, políticas educativas ineficazes e ausência de planos de carreira). Tais questões operam como fatores condicionantes ao exercício da prática profissional, pois desestimulam o professor a buscar aperfeiçoamento e atualização profissional. Nos casos em que há obrigatoriedade dessa atualização, estas não apresentam sintonia com a realidade sociocultural das escolas onde os docentes atuam, consistindo tão somente em um mero cumprimento da exigência de carga horária semanal (FIRESTONE; PENNELL, 1993; HARGREAVES, 2000; PORATH *et al.*, 2011). Segundo Tardif (2013), desde a década de 1980, observa-se em muitos países um quadro de declínio da profissionalização docente frente ao aumento de fatores condicionantes que se perpetuam: o agravamento da questão salarial e das condições de trabalho dos professores.

Não obstante as adversidades vivenciadas no sistema educacional brasileiro, torna imperiosa a atenção quanto ao quadro político, econômico e social. A análise de tais parâmetros desenvolve a “transitividade crítica [...] a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”, caracterizada pela “profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1967, p. 60).

Evidências das dificuldades da educação pública brasileira, constatadas por Freire (1981) na segunda metade do século XX, guardam estreita relação com a mudança do estágio de educação bancária para o estágio de educação libertadora alicerçada na teoria de Marx.¹ Althusser (1980) explica que, pelo mecanismo de estruturas sociais antagônicas, a infraestrutura e a superestrutura são colocadas lado a lado:

Dissemos (e esta tese apenas retomava as proposições célebres do materialismo histórico) que Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base econômica («unidade» das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura*, que comporta em si mesma dois «níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.). (ALTHUSSER, 1980, p. 25)

Tardif (2013, p. 567) salienta que o esvaziamento da profissão docente se deve ao abismo da realidade social na qual a educação pública está inserida.

Em vários países, uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias. Em um contexto social como esse, não é nada surpreendente, portanto, observar em vários países um desgaste moral dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas pobres, um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhado de uma falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que conduz a um desânimo face a sua tarefa e uma impressão de inutilidade social.

Caso não ocorram mudanças, continuaremos a vivenciar experiências desastrosas com os nossos alunos, em escolas sucateadas que não conseguem estabelecer

1 Louis Althusser, ao fazer referências a Marx em sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, reforça o antagonismo “da concepção marxista de «todo social» naquilo que a distingue da «totalidade» hegeliana”. (ALTHUSSER, 1980, p. 25).

uma relação dialógica que promova reais práticas educativas, práticas que sejam críticas, éticas e conscientes, que sejam prazerosas e despertem o interesse dos alunos pela busca incessante do conhecimento e da cultura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação se caracteriza como descritiva, do tipo estudo de casos múltiplos (YIN, 2001), e abordagem metodológica investigativa qualitativa (GIBBS, 2009; FLICK, 2009). A análise dos dados recorreu ao procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), tendo sido estruturada em três fases: a pré-análise, que especificamente contemplou uma leitura superficial e profícua do conteúdo do material das cinco entrevistas realizadas com os diretores escolares; a exploração do material, através da análise de conteúdo, que objetivou o aprofundamento das entrevistas na tentativa de identificar nas respostas dos entrevistados os temas de maior recorrência percebidos nas falas (BARDIN, 2011); e, por fim, a interpretação, que buscou decifrar o que de fato existe por trás do conteúdo das mensagens, ou seja, a verdadeira mensagem e essência que podem ser extraídas e sintetizadas pela fala dos diretores escolares quanto ao valor e a influência das infraestruturas escolares associadas à Educação Física em relação ao currículo, ensino e aprendizagem.

O recorte e a parte empírica a que se propôs a presente investigação se restringem a tão somente analisar os dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas entre os dias 29 e 30 de novembro de 2016, com os diretores de cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ. É válido ressaltar que a entrada do pesquisador no campo de pesquisa foi expressamente autorizada pela Semed, por meio do parecer emitido no dia 16 de novembro de 2016. De posse do parecer favorável à realização da pesquisa nas escolas, foram feitas visitas às unidades escolares para a apresentação e agendamento das entrevistas que viriam a ser realizadas. Os cinco diretores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentava a identificação do pesquisador e do seu vínculo institucional acadêmico, além de esclarecer os objetivos da pesquisa, a necessidade da gravação das entrevistas para posterior análise dos dados, a manutenção da confidencialidade e sigilo quanto ao compartilhamento das informações prestadas pelos indivíduos entrevistados, a preservação da privacidade de suas respectivas identidades, a confirmação de que os dados seriam eliminados logo que fossem tratados e a livre iniciativa para desistência da participação no estudo sem que houvesse nenhum prejuízo. Os diretores emitiram uma autorização para a realização da pesquisa de mestrado nas respectivas escolas.

Esta pesquisa cumpriu todas as exigências quanto aos requisitos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRJ-Macaé), CAAE: 69004317.6.0000.5699, por meio de número de parecer: 2.121.823. O somatório das entrevistas realizadas com os cinco diretores escolares veio a contabilizar o tempo total de 3 horas e 1 minuto de gravação. Alinhado aos princípios éticos de pesquisa que têm como objetivo manter o anonimato e a privacidade dos participantes e das escolas investigadas, estes serão caracterizados por códigos de referência com números e letras. Os códigos de referência dos diretores escolares – DG (Diretores-Gerais) e DA (Diretor-Adjunto) – serão agregados a uma das escolas (E1, E2, E3, E4 e E5) onde o diretor desempenhe as suas funções diretivas. É importante salientar que, dos cinco diretores escolares participantes da pesquisa, quatro possuíam à época o vínculo institucional de Diretor-Geral (DG), e apenas um ocupava o cargo de Diretor-Adjunto (DA). Tal situação deveu-se ao fato de a Diretora-Geral (DG) de uma das escolas participantes estar indisponível por questões de saúde.

O critério de inclusão dos diretores escolares na participação desta pesquisa se dá pelo fato de eles ocuparem posição central dentro das unidades escolares e vivenciarem a dinâmica e o contexto escolar em sua plenitude. Também se dá pelo contributo empírico dos diretores escolares no campo administrativo-educacional e político-pedagógico no que se refere à condução das propostas educacionais das escolas, tendo uma concepção ampla das infraestruturas escolares e dos recursos públicos disponíveis que porventura possam ser geridos de forma autônoma, conjuntamente com a comunidade escolar, frente aos desafios que são impostos cotidianamente pela sociedade.

O procedimento de recolha dos dados se deu através da realização de entrevistas semiestruturadas contendo dez perguntas sobre a relação da infraestrutura escolar das aulas de Educação Física e o processo dialético com o currículo, o ensino e a aprendizagem. O registro das observações ocorreu por meio da gravação das entrevistas utilizando um *smartphone* e um *notebook* de forma concomitante. Todas as entrevistas foram previamente agendadas com os diretores e transcorreram nas unidades escolares em ambientes silenciosos e tranquilos (bibliotecas e sala da direção), sem que houvesse interferências. Como recomenda Bardin (2011), a análise dos dados das entrevistas foi realizada pela análise de conteúdo. Adotou-se o critério de categorização semântica (categorias temáticas), em que se busca agrupar possíveis temas que pertençam a um mesmo grupo de ideias essenciais.

O primeiro passo após a realização das entrevistas foi o de executar a transcrição destas. Enquanto eram transcritas, o pesquisador as disponibilizava aos entrevistados para que pudessem analisá-las, apontando possíveis discordâncias ou até mesmo podendo fazer alterações. Todo esse procedimento objetivava a validação das entrevistas.

O processo de construção das categorias de conteúdo começa com a leitura da entrevista já transcrita para identificar possíveis recortes de conteúdo ou relatos que se destaquem e que possam ser decompostos e agrupados em categorias que façam mais sentido ao conteúdo. Após o recorte de conteúdo, foi possível constituir as ideias centrais, as denominadas unidades de análise ou de registro. De fato, as unidades de análise são os trechos, fragmentos e palavras que puderam ser extraídos do conteúdo do discurso das entrevistas.

Por fim, a definição das categorias de conteúdo foi alcançada após as diversas leituras das entrevistas e dos procedimentos técnicos, o que conduziu à saturação dos elementos das categorias observando a precisão, a pertinência e a exclusividade (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005). Em consonância com o que foi exposto pelo conteúdo das mensagens das entrevistas semiestruturadas, pelos documentos consultados e pelo objetivo central traçado, recorreu-se à categorização de conteúdo, sendo este classificado em três categorias indicadas no Quadro 1, que demonstram fragmentos diretamente relacionados à temática da influência da infraestrutura escolar nas aulas de Educação Física.

QUADRO 1 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS - DESCRIÇÃO
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Expressões relacionadas à prática pedagógica (ensino) com a presença de espaços de aprendizagem, equipamentos e instalações nas aulas de Educação Física.
CURRÍCULO E APRENDIZAGEM	Expressões relacionadas ao impacto que a infraestrutura escolar tem sobre o currículo, a aprendizagem, o conteúdo de ensino e os objetivos educacionais.
DESCASO PÚBLICO	Apontamentos relacionados às justificativas para a ausência de investimentos; a desvalorização da disciplina; a pouca parceria da Semed; as reiteradas alegações da Semed de ausência de recursos econômicos e a proximidade com praças públicas.

Fonte: Elaborado por Ferreira Neto (2017) por meio das evidências empíricas extraídas da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores.

A hermenêutica dos resultados na dialética com a literatura

As três categorias construídas têm como referência um conceito que atualmente está em voga nas disciplinas de Ciências da Educação, a *infraestrutura escolar*. Alves e Xavier (2018, p. 711) definem:

O conceito de infraestrutura em educação é polissêmico. O termo compreende a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Observa-se, pela representatividade de alguns estudos nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, um pequeno recorte geográfico da relação de distintas realidades de escolas brasileiras com o componente curricular Educação Física à luz da infraestrutura escolar. Na região Sul, Araújo (2012), em Guarani das Missões-RS, Magalhães e Martineli (2011), em Maringá-PR, e Marques (2012), em Pelotas-RS; na região Sudeste, Damazio e Silva (2008), em Teresópolis-RJ, Bento e Ribeiro (2008), em Indianópolis-MG, e Souza (2009), em São Paulo-SP; na região Nordeste, De Paula *et al.* (2012), em Sobral-CE, e Sampaio, Silva e Bahia (2012), em Salvador-BA.

A influência da infraestrutura escolar na prática pedagógica

Quanto à categoria “Prática Pedagógica” (ensino), os diretores escolares foram inquiridos a respeito de que forma os equipamentos e as instalações da infraestrutura escolar podem contribuir nas aulas de Educação Física. As principais constatações se referem à ausência de vestiários, chuveiros, quadras esportivas internas e adequadas, além da necessidade de estímulo de professores e alunos para garantir melhor aproveitamento das aulas. Tais apontamentos foram manifestados nas seguintes frases:

[...] até mesmo o aluno, depois da prática de Educação Física, ele vai entrar todo suado na sala de aula? Falta essa parte de estrutura, falta de um vestiário para os alunos e o chuveiro. (Diretor-Adjunto-E3. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Como são atividades que cansa, que desgastam os alunos, expõem os alunos a variação climática, você acaba deixando o aluno sem estímulo. O aluno sai da aula e não tem um vestiário para tomar banho para voltar para a sala. [...] Isso gera uma frequente reclamação de saúde dos alunos em decorrência da exposição ao sol, calor excessivo, enfim, tudo conspira contra essas aulas de Educação Física. (Diretor-Geral-E2. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Eles precisam sim ter vestiário, precisa ter quadras adequadas dentro da escola também, acho que tem que ser dentro da escola, [...]. Então acho assim que essa infraestrutura para o professor de Educação Física hoje quase nada é oferecido a ele. (Diretor-Geral-E5. Anotações de campo. Entrevista, 30/11/2016)

[...] eles voltam suados, sujos, não tem estrutura, não tem chuveiro, não tem essa questão de trocar uniforme, entendeu? E isso é desconfortável pro aluno, pro professor que vai pegar depois e também tira a importância da aula da Educação Física.

Porque o aluno quando se prepara para aquilo, ele vai para o vestiário, ele troca o uniforme, ele vai para a aula, tem todo um procedimento que valoriza a importância do que ele vai fazer ali, se ele pode ir de calça comprida, de chinelo, de sapatilha, entendeu? [...] De que prática esportiva ele está desenvolvendo? Então, assim, tudo influencia, da questão do uniforme, a questão do local apropriado de se fazer a prática esportiva. (Diretor-Geral-E4. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Eu acredito que existem dois fatores que acabam sendo importantes. O primeiro é a questão do estímulo, o aluno quando percebe que ele tem um equipamento apropriado, que ele tem possibilidade de desenvolver aquele esporte, ele vai estar muito mais, é, estimulado a estar participando da aula, esse é o primeiro ponto, na minha opinião. O segundo ponto é que esse bom equipamento estimula não só o aluno, mas também o trabalho do professor. (Diretor-Geral-E1. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Sobre a prática pedagógica docente no sentido profissional, Tardif (2010) enfatiza que os saberes docentes costumam ter relação direta com as reais condições de trabalho que os professores cotidianamente vivenciam nas escolas.

Corroborando esse estudo, Marques (2012) e Araújo (2012) descrevem a escassez e precariedade da infraestrutura escolar quanto a espaços físicos, instalações e materiais para as aulas de Educação Física. Destaca-se que a região Sul apresenta baixas temperaturas e ainda assim 75% dos espaços escolares desportivos estão em desacordo, visto que não possuem cobertura nem materiais em número suficiente e em boa qualidade (MARQUES, 2012). Magalhães e Martineli (2011) empreenderam, em Maringá-PR, uma análise crítica sobre a realidade da infraestrutura escolar quanto a espaços, recursos materiais, equipamentos e instalações escolares e, mais especificamente, aqueles que afetam a disciplina de Educação Física. Nesse trabalho foram apuradas queixas de professores sobre a temática infraestrutura escolar. Quando pensadas exclusivamente como elemento de superação da ausência de recursos materiais, essas queixas identificam um pensamento ingênuo e descontextualizado. As condições de trabalho dos professores de Educação Física têm relação com o plano das políticas de investimento. Logo, o pensamento e as ações políticas não podem ser utilitaristas, o que caracterizaria “um pensamento alienado/estranhado desta realidade” (MAGALHÃES; MARTINELI, 2011, p. 228).

Na região Nordeste, De Paula *et al.* (2012) e Sampaio, Silva e Bahia (2012) descreveram as condições da infraestrutura escolar quanto ao quesito espaço físico,

materiais didáticos e equipamentos esportivos destinados à disciplina de Educação Física, em escolas públicas de Sobral-CE e escolas estaduais da Bahia. No estado baiano, verificou-se um desinvestimento, pois, das 1.456 escolas estaduais, 46 (3,15%) possuem quadras cobertas, 795 (54,6%) possuem quadras sem cobertura e 615 (42,2%) não possuem quadras (SAMPAIO; SILVA; BAHIA, 2012).

O impacto da infraestrutura escolar no currículo de Educação Física e nas aprendizagens dos alunos

A respeito da categoria “Currículo e Aprendizagem”, especificamente quanto ao cumprimento do currículo, as queixas mais frequentes estão relacionadas ao conteúdo de ensino, aos objetivos educacionais e ao próprio currículo. Estas são negativas sob o ponto de vista do prejuízo ao seu desenvolvimento, ou totalmente neutras quanto à questão da infraestrutura escolar. Tais constatações são elucidadas nas frases de dois diretores, o DG-E5 e o DG-E2, que são taxativos ao afirmar que não é possível cumprir o currículo de Educação Física com as condições que estão postas à disciplina:

Eu acho que a gente tem como adaptar no currículo, claro que a gente não vai seguir como deve, [...]. Mas cumprir o currículo que tá lá escrito que deve ser cumprido pela Educação Física, pelo que nós temos, a gente não consegue cumprir. (Diretor-Geral-E5. Anotações de campo. Entrevista, 30/11/2016)

Quanto à execução do currículo, não tem como, os professores se desdobram. Os nossos professores ainda levam os alunos para fazerem trilhas aqui em localidades do município de Búzios, como a Serra das Emerências, eles vão aqui próximo à Manguinhos, para fazerem atividades [...]. Dessa forma, a gente acaba não conseguindo trabalhar o currículo como deveria. (Diretor-Geral-E2. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Apesar do DG-E1 e do DG-E4 mencionarem que o currículo e os objetivos educacionais são cumpridos parcialmente, o DA-E3 argumentou que é possível o cumprimento do currículo, demonstrando uma argumentação teórica ambígua:

Em parte, porque o currículo de Educação Física conta com 1 hora e 40 de aula para desenvolver aquele conteúdo e a gente não tem 1 hora e 40 de aula, na medida que o aluno precisa se locomover duas vezes, ida e volta, ele já perde ali um tempo precioso de aula. (Diretor-Geral-E1. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

[...] eu já falei da quadra aqui ao lado, que se a gente der sorte de chegar lá e ter um espaço para você trabalhar, obviamente nenhum objetivo, se atingido, é muito em parte, vira mais uma aula de recreação de Educação Física mesmo para ensino de segundo segmento, não acredito que professores, por mais empenhados que sejam, consigam atingir os objetivos diante dessa realidade da infraestrutura. (Diretor-Geral-E4. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

É, como eu já falei, nós temos a quadra. Mas só a quadra não é importante, tem que ter uma quadra coberta [...]. Externa, próximo da escola. Localizado a 10 metros da escola. Não é uma quadra da escola, é uma quadra da comunidade, é a quadra dos moradores. [...]. Tinha um embate entre a escola com a população. Assim, aqui eu consigo. Aqui a gente tem essa possibilidade, mas infelizmente muitas escolas ainda não conseguem isso. (Diretor-Adjunto-E3. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Hargreaves (2000) apresenta como alternativa para enfrentar as condições relatadas pelos diretores, decorrentes dessa redução do tempo de aula pelo deslocamento até as praças públicas, o fortalecimento da categoria profissional por meio de ações coletivas docentes. Essa teoria da ação coletiva é reforçada por Firestone e Pennell (1993), quando destacam que lutar por melhores condições de trabalho não deve ser uma ação solitária. As ações isoladas e individualizadas tendem a não ter força para alterar, em muitas situações, quadros políticos e econômicos que se têm perpetuado historicamente, degradando a formação humana docente com políticas educacionais falhas, que se refletem em ações ineficazes quanto à implementação de uma educação pública de qualidade.

Por sua vez, em relação à categoria “Currículo e Aprendizagem” (competências pessoais e sociais), as queixas mais recorrentes são aquelas relacionadas à exposição aos fatores climáticos, à percepção de distintos interesses dos alunos nas aulas, à desmotivação, às vulnerabilidades sociais, à necessidade de maior atenção e estímulo e à qualidade de vida dos alunos. Os diretores das escolas pelem pelo cumprimento do currículo de Educação Física, considerando as competências pessoais e sociais dos alunos. Eles mencionam que, quando a estrutura é considerada um item indispensável, os alunos participam da aula. Mas, quando percebem a ausência de um espaço, desmotivam-se e tendem a optar por não fazê-la. Além de queixas em relação ao consumo de tempo nos deslocamentos, o diretor DG-E4 também se referiu ao fato de os professores terem de transportar o material pedagógico e de, muitas vezes, necessitarem dividir a quadra com outra escola ou mesmo com pessoas da comunidade.

Aí fica um grupo de alunos jogando, o outro [grupo] fica ali observando ou fica fazendo outra coisa qualquer, ou se distrai, ou vai interagir com os meninos da praça. [...] Das crianças retornarem para escola e os garotos da comunidade pular o muro da escola e dar um soco no garoto aqui por causa de uma discussão que aconteceu lá, de a gente muitas vezes ter que ir lá na quadra interferir, conversar com o pessoal da comunidade, de professor assistir determinadas coisas, de professor deixar de ir pra quadra por questão da droga, do tráfico aqui, então assim, guardar, eles guardam na árvore a droga, a arma, tudo na árvore, então é assim, é um desgaste muito grande, eles nem fazem questão de ir para lá, os professores, desestimulam os alunos, entendeu? (Diretor-Geral-E4. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Hoje eu tenho muitos alunos, que infelizmente, eles ficam desmotivados para fazer Educação Física, por falta da estrutura, porque o aluno não tem uma quadra coberta, com um sol desse, com um tempo desse, fica até inviável, até para o próprio professor que fica procurando aonde tem um galhinho para ficar na sombra. (Diretor-Adjunto-E3. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Se você tem uma estrutura, como uma quadra coberta, se você tem um material, como uma barra, enfim, todos aqueles materiais de Educação Física, obviamente, você irá despertar uma atenção maior no seu aluno [...]. Hoje não existe isso, não há nem mesmo um uniforme específico para a prática das atividades físicas, o aluno do jeito que vem, faz as atividades, então, assim, banalizou-se as aulas de Educação Física, o que deveria ser um diferencial. O aluno deveria perceber nela que com essas atividades ele teria uma qualidade de vida melhor, enfim, conhecemos toda essa estrutura, e acaba desestimulando a aula e o aluno acaba ficando sem vontade de praticar. (Diretor-Geral-E2. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Assim, a quadra é uma quadra comunitária, a escola tem prioridade na utilização, no entanto, tiramos nossos alunos de dentro da escola para levá-los para lá, e aí tem o contato com a comunidade, nessa comunidade acabamos tendo contato com pessoas que fazem tráfico de drogas e a gente acaba expondo nossos alunos e o nosso professor. Então, além do problema da falta de cobertura e da falta de proteção física para os nossos alunos, nós acabamos expondo nossos alunos para a comunidade, quero dizer, ao mundo aí fora. Não há maneira

de protegê-los quanto a isso. Às vezes há conflitos com o pessoal da comunidade porque as pessoas da comunidade estão utilizando o espaço que, naquele momento, deveria ser utilizado pela escola, pelos professores, enfim, temos inúmeros problemas em decorrência dessa quadra não ser exclusiva dentro da nossa área física da escola. (Diretor-Geral-E2. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Da mesma maneira que o DG-E2 e o DG-E4 relataram casos de vulnerabilidade social envolvendo tráfico de drogas nas praças públicas próximas às escolas onde decorrem as aulas de Educação Física, o estudo de Souza (2009), conduzido na região Sudeste do Brasil, também constatou consumo de drogas próximo aos locais das aulas de Educação Física. Outros problemas, como a evasão escolar nas aulas, foram percebidos no estudo de Bento e Ribeiro (2008), em Indianópolis-MG. Ainda que envolva um número reduzido de alunos que não participem da aula, os autores justificam que a evasão é decorrente de problemas com a infraestrutura escolar precária e da falta de recursos materiais. De acordo com o estudo, os alunos de escolas públicas sinalizaram problemas relacionados às dificuldades para desenvolver as aulas de Educação Física no país, ocasionando evasão escolar da prática pedagógica por conta da sua oferta inadequada. O maior índice de evasão de alunos observado foi de 25% e se concentra em turmas de 9º ano, antiga 8ª série (BENTO; RIBEIRO, 2008).

Bento e Ribeiro (2008) e Damazio e Silva (2008) constataram gravidades relacionadas ao espaço físico da infraestrutura escolar e aos equipamentos e recursos materiais das escolas. A evasão escolar cresce entre os alunos do 6º ao 9º ano (antigas 5ª à 8ª série), em Indianópolis-MG, na presença de carências estruturais (BENTO; RIBEIRO, 2008). Em Teresópolis-RJ, foram relatadas limitações na infraestrutura escolar (materiais e instalações) que têm comprometido o processo de ensino-aprendizagem (DAMAZIO; SILVA, 2008). Por fim, Souza (2009) identificou em duas escolas estaduais inseridas no bairro Jardim Santo André, um bairro historicamente violento de São Paulo-SP, que a precariedade da infraestrutura escolar é agravada pelo quadro de vulnerabilidade social. De acordo com seis professores de Educação Física participantes do estudo, próximo aos locais de aulas existe consumo de drogas e acesso livre às instalações escolares desportivas, o que gera insegurança e medo durante as aulas de Educação Física (SOUZA, 2009). Nesse sentido, a

[...] ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da Educação Física podem ser compreendidas sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares. (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193)

Os relatos dos diretores condizem com os fatos que Porath *et al.* (2011) identificaram em seu trabalho e que têm contribuído para o desinteresse profissional. Os autores denominam de “desinvestimento amargo” o descontentamento com o descaso e com o abandono de governos com a Educação como um todo, e não somente em relação à Educação Física. Ainda segundo os autores, a construção dessa fase de desinvestimento profissional pode ser representada por quatro aspectos: planos de cargo, políticas educativas, baixos salários e modificações na legislação referente à aposentadoria docente.

O escárnio com a educação pública nas aulas de Educação Física

A categoria “Descaso Público” talvez seja a com maior crítica, visto que traz denúncias daquilo que pode ser considerado um dos maiores motivos pela atual conjuntura de precariedades das escolas: a ausência de investimentos de recursos econômicos. Observaram-se entre os diretores frases com adjetivações que mostram relação direta entre a infraestrutura escolar e os investimentos públicos financeiros, tais como a ausência de investimentos, a desvalorização da disciplina de Educação Física (DG-E1), a pouca parceria da Semed com as escolas (DG-E2), as reiteradas alegações da Semed de ausência de recursos econômicos (DG-E4) e também a hipótese de não existirem investimentos pelo simples fato da proximidade de escolas com praças públicas que possuem instalações esportivas (DA-E3; DG-E5).

A quadra fica aqui, pelo menos a gente usa mais que a própria comunidade. A comunidade daqui ficou distante. [...] quando eu cheguei, a quadra já estava aqui há muitos anos. Porque espaço a escola tem. A escola, como você já viu, tem espaço para colocar um campo de futebol society. Agora eu não sei por que desde a emancipação até antes da cidade, a cidade tenha essa, como eu posso te falar? Essa norma de não construir uma quadra dentro da própria escola. (Diretor-Geral-E3. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Não sei responder esta pergunta porque a meu ver não tem cabimento o não investimento, entendeu? Qual é a motivação? Por que não se investe? (Diretor-Geral-E4. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016)

Eu creio que nesses últimos tempos a disciplina acaba sendo um pouco subestimada, na minha opinião, não só é em nível municipal, mas acredito que até em nível federal, [...], então acredito que isso faz com que poucos sejam os investimentos em cima da disciplina, uma vez que a tentativa do governo

federal é retirá-la do ensino médio, por exemplo, então acredito que isso é o que mais impacta, de não se valorizar a disciplina como ela deveria ser valorizada. (Diretor-Geral-E1. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016).

[...] esses recursos, mal ou bem, a gente tem próximos, não sendo nosso, mas a gente pode desfrutar em tempo integral se a gente quiser aqui na praça. (Diretor-Geral-E5. Anotações de campo. Entrevista, 30/11/2016).

[...] eu acredito que se houvesse uma parceria mais efetiva da Secretaria de Educação, dotando as escolas, verificando as necessidades e contemplando com equipamentos, com essa preocupação a exposição dos alunos, acredito, não tenho dúvida de que nós teríamos uma qualidade de aulas muito melhor, não só os alunos, mas nossos professores estariam muito bem contemplados com essa estrutura para fazer uma aula, e os alunos para receberem essa aula qualitativa que a gente tanto espera. (Diretor-Geral-E2. Anotações de campo. Entrevista, 29/11/2016).

Assim como descrito por Sátyro e Soares (2007), os resultados dos achados empíricos desta pesquisa sinalizam que os diretores avaliam como precária a infraestrutura escolar dos anos finais do ensino fundamental para as aulas de Educação Física. Também indicam prejuízos relacionados ao ensino, aprendizagem e currículo. As frases analisadas também evidenciam que as características de maior recorrência, dentre as categorias mencionadas, guardam maior relação com a "Prática Pedagógica" e com o "Currículo e Aprendizagem". No entanto, é na categoria "Descaso Público" que está o cerne da questão sobre a precariedade das infraestruturas escolares. As questões postas pelos diretores estão envoltas em um emaranhado de aspectos, que vão desde o estrutural ao social, perpassando ainda pela segurança, aprendizagem e saúde, e desabrochando no pedagógico e no econômico.

A gestão municipal do esporte e das instalações esportivas existentes em escolas públicas municipais do ensino básico demonstra os seguintes dados sobre a infraestrutura escolar (IBGE, 2006, p. 55):

As escolas públicas municipais do País que possuíam instalações esportivas correspondiam a 12,0% de seu total, situação que apresentava uma melhora nas Regiões Sul (27,9%), Sudeste (26,5%) e Centro-Oeste (21,3%), e que se agravava nas Regiões Norte (4,7%) e Nordeste (4,4%).

A realidade atual das condições das escolas públicas em nosso país precisa ser melhorada, pois estas servem de indicadores para a qualidade educacional. Vale

ênfatizar que as escolas pùblicas sãõ responsãveis por 90% das matrùculas no ensino fundamental, portanto necessitam estar equipadas com uma infraestrutura escolar que proporcione um ensino de qualidade e estabeleça uma relaçaõ dialética e estimulante para os estudantes (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7):

A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

É importante frisar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 preconiza em seu Art. 6º que a educação é um direito social, e o Art. 206º estipula que o ensino será oferecido tendo como referência princípios, sendo o princípio “VII – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2018, p. 160). Esse princípio estabelece relação com a temática da presente investigação. Nesse quesito, a legislação não tem sido cumprida, visto que as escolas pùblicas dos anos finais do ensino fundamental em Armaçaõ dos Búzios-RJ apresentam condições adversas às aulas de Educação Física.

Com base nas observações de campo das escolas pùblicas dos anos finais do ensino fundamental de Armaçaõ dos Búzios-RJ, é patente o prejuízo ao Art. 2º da Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O Art. 2º diz que a educação é dever da família e do Estado (BRASIL, 1996), e o Estado, como guardião, deveria zelar pela qualidade das estruturas das escolas investigadas. Verifica-se a reproduçaõ de um modelo educacional que perpetua as desigualdades e os desequilíbrios sociais em nosso país, com escolas mal-equipadas, contendo instalações defasadas, e que não têm estabelecido uma relaçaõ dialógica com os estudantes do século XXI. Como afirma o DG-E2, durante a entrevista:

Acredito que é inadmissível que no século XXI, em uma escola localizada em um município como Búzios, por exemplo, que é um município arrecadador, isto é, está entre os cinco municípios mais visitados no país, não possuímos uma estrutura como essa.

Embora o Poder Pùblico se faça representar pelos poderes instituídos, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, é importante salientar que estes emanam do poder do povo, da massa produtiva advinda da força dos trabalhadores. Nesse sentido, Macedo e Goellner (2012, p. 73), em entrevista a Celi Nelza Zulke Taffarel, destacam que para a reversão do quadro caótico das infraestruturas escolares

referentes às aulas de Educação Física é premente haver investimentos financeiros na máquina pública: “Investimento público, financiamento, orçamento, aplicação de recursos que advém do trabalho dos trabalhadores no país porque a única coisa que gera valor é o trabalho humano, o trabalho dos trabalhadores”.

Apesar de as pesquisas apresentadas abordarem a questão da infraestrutura escolar vivenciada em aulas de Educação Física, vale ressaltar que elas não esgotam o assunto, tampouco se aproximam de um aprofundamento epistemológico quanto ao campo das políticas públicas, como de fato esse tema deve ser tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação possibilitou compreender o contexto vivenciado no âmbito do componente curricular Educação Física em escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Armação dos Búzios-RJ.

Constatou-se que a falta de infraestrutura escolar obriga os alunos a serem retirados do prédio escolar para a concretização do ato pedagógico em quadras de praças públicas. Ao final da aula, professores e alunos tentam, de forma ordenada, regressar à escola caminhando pelas ruas. Esse retrato descrito é verídico e corrobora as evidências empíricas apresentadas e os resultados descritos previamente na literatura. Conforme dados do Censo Escolar de 2017 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/Ministério da Educação – MEC), as cinco escolas públicas municipais dos anos finais do ensino fundamental de Armação dos Búzios-RJ não possuem espaços físicos, como quadras poliesportivas, para a realização das aulas de Educação Física (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2019). A ausência de infraestruturas escolares em espaços de aprendizagem para as aulas de Educação Física faz com que os docentes recorram a medidas extremas para terem condições apropriadas de atender às especificidades da disciplina.

As principais inferências que este artigo faz emanam do objetivo geral e da tríade – ensino, aprendizagem e currículo – que se sustenta por meio da infraestrutura escolar relacionada à Educação Física. Dessa relação, surgem as três categorias de conteúdo: “Prática Pedagógica”, “Currículo e Aprendizagem” e “Descaso Público”.

Depreende-se dos resultados empíricos aqui encontrados que a academia precisa discutir mais assuntos referentes a Infraestrutura Escolar (IE) e Espaço Físico (EF), em conformidade com as conclusões de Sá e Werle (2017). As três categorias de conteúdo apresentaram subcategorias de grande relevância: a necessidade de vestiários, a falta de infraestrutura escolar adequada e o desperdício de tempo com deslocamento de materiais. A redução do tempo de aula em função do deslocamento de professores e alunos configura a banalização da disciplina. As aulas externas, realizadas em quadras comunitárias de praças, promovem

insegurança, vulnerabilidade e o desestímulo dos alunos diante da violência local e o tráfico de drogas.

O conteúdo de maior relevância analisado foi o da categoria “Descaso Público”. Este sugere que esses problemas são decorrentes de um processo de desvalorização da disciplina no cenário nacional (DG-E1; DA-E3). Também se demonstrou a ausência de parceria da Semed com as escolas pela não provisão de equipamentos (DG-E2). Esse quadro é percebido pela reiterada alegação da Semed de insuficiência de recursos econômicos (DG-E4); pela prática recorrente dos governantes de perpetuar um sistema histórico de construir praças públicas com quadras de esportes ao lado de escolas públicas (DG-E5) para satisfazer dupla função, a educação escolar e o lazer da população; e pela lógica capitalista de exploração do capital humano (professores e alunos) somada à lógica do capital econômico. Essas combinações contribuem para o desenvolvimento de comodidades e alienação, como afirma Freire (1981).

Em algumas escolas investigadas, como a E3, são adotadas medidas pedagógicas pela disciplina de Educação Física, como a tematização de aulas externas em ambientes naturais. Segundo o autor desta pesquisa, enquanto não forem adotadas medidas para reversão do descaso em relação às infraestruturas escolares, tais ações não contribuem para a resolução dos problemas decorrentes da precarização da educação pública. Pelo contrário, só agravam a situação, pois camuflam o problema e jogam uma verdadeira cortina de fumaça que mantém o sistema de alienação e acriticidade dos atores sociais e reproduzem a denominada educação bancária domesticadora. Considera-se, ainda, que aulas esporádicas em praias vendem uma falsa ilusão, com prazeres efêmeros vivenciados em ambientes naturais, mas desconexos da realidade socioacadêmica, que padece sem as devidas instalações.

Os diretores constataram a interferência direta da infraestrutura escolar na prática pedagógica, na aprendizagem e no currículo de Educação Física. Para os entrevistados, os espaços físicos existentes nas escolas são reduzidos e inadequados para a prática pedagógica dessa disciplina. Assim como Souza (2009) identificou pontos vulneráveis, a exemplo do consumo de drogas e do acesso de terceiros próximo aos locais de aula, o presente estudo também constatou algumas dificuldades, a saber, as intempéries climáticas, as potenciais situações de conflito com a comunidade do bairro, a vulnerabilidade social e a existência de tráfico de drogas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul./set. 2018.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. O tempo e o espaço da educação física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 39, p. 25-34, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Lilian; RIBEIRO, Romes. As aulas de educação física na concepção dos alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da cidade de Indianópolis-MG. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 31, p. 354-368, dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRITTIN, Jeri *et al.* Physical activity design guidelines for school architecture. *PLoS ONE*, San Francisco, v. 10, n. 7, p. 1-30, 2015.

DAMAZIO, Márcia; SILVA, Maria Fátima. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, ago. 2008.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento *et al.* O ensino da educação física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 39, p. 57-65, 2012.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ, Iván López. Aprovechamiento en horario no lectivo de instalaciones deportivas de colegios de educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, n. 103, p. 83-90, 2011.

FERREIRA NETO, Rubem Barboza. *O reflexo da infraestrutura escolar nas aulas de educação física no ensino fundamental*. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10015/1/DM_RubemNeto_2017.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

FIRESTONE, William A.; PENNELL, James R. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 4, p. 489-525, 1993.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. Pesquisa sobre o Censo Escolar/INEP 2017 da cidade de Armação dos Búzios-RJ. *Portal QEdu*, 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2733-armacao-dos-buzios/aprendizado>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil dos Municípios Brasileiros: Esporte* 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- KANTERS, Michael A. *et al.* Shared use of school facilities with community organizations and afterschool physical activity program participation: a cost-benefit assessment. *Journal of School Health*, v. 84, n. 5, p. 302-309, 2014.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MACEDO, Christiane Garcia; GOELLNER, Silvana Vilodre. Espaços e equipamentos para a educação física escolar e não-escolar: entrevista com Celi Nelza Zulke Taffarel. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 39, p. 66-75, dez. 2012.
- MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Soluções formais no enfrentamento dos problemas da prática escolar: o estranhamento dos professores de educação física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 36, p. 214-235, 2011.
- MARQUES, Margarete Oleiro. *Ambiente escolar e atividades físicas em escolares de Pelotas, RS*. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- MOTA, Maria Océlia. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684-709, set./dez. 2018.
- PORATH, Margareth *et al.* Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. *Movimento*, Florianópolis, n. 4, p. 203-222, out/dez. 2011.
- REZENDE, Leandro Fórniás Machado de *et al.* The role of school environment in physical activity among Brazilian adolescents. *PLoS ONE*, v. 10, n. 6, p. 1-14, 2015.
- SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, out./dez. 2017.
- SAMPAIO, Pedro Augusto Carvalho; SILVA, Junior Vagner Pereira da; BAHIA, Cristiano Sant’Anna. Investimento em infraestrutura do mundial FIFA 2014: “quem ganha?” e “quem paga a fatura?”. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 39, p. 76-91, 2012.
- SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: Ipea, 2007.
- SILVA, Cristina Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, jan./abr. 2005.
- SILVA, João Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva da. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na educação física. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 472-503, maio/ago. 2018.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, Silvana Esmenia de Dalto de. *A prática pedagógica e o ensino de educação física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto cotidiano*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDVLIET, David; BROEKHUIZEN, Avril. Spaces for learning: development and validation of the school physical and campus environment survey. *Learning Environment Research*, Heidelberg, v. 20, p. 175-187, 2017.

Recebido em: 15 MAIO 2019

Aprovado para publicação em: 11 FEVEREIRO 2020



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