

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ISSN 0103-6831



OLHAR ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

V.25 N.57 JANEIRO | ABRIL 2014

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

Semestral

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino
I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas
Educação/FCC

INDEXADO EM

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

www.fcc.org.br

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

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

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

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

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>

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, en Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

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

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Abril de 2014

Tiragem: 400 exemplares

E-MAILS

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

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

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação e Seleção* (1980-1989). Publica trabalhos originais relacionados à educação, com perspectiva avaliativa, apresentados sob forma de relatos de pesquisa, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas.

As normas para a publicação de artigos e resenhas estão no final do volume. 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

Gláucia Torres Franco Novaes (*Coordenadora*)

Adriana Bauer

Bernardete A. Gatti

Clarilza Prado de Sousa

Glória Maria Santos Pereira Lima

Marialva Rossi Tavares

Nelson A. Simão Gimenes

Vandré Gomes da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*)

Heraldo Marelim Vianna – *In memoriam*

(*Fundação Carlos Chagas*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*)

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas*)

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

Fátima Murad

Vera Eliana Rodrigues

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Nova Letra Gráfica e Editora

SUMÁRIO

EDITORIAL.....6

TEMA EM DESTAQUE

OLHAR ACADÊMICO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

APRESENTAÇÃO

Contribuições das pesquisas educacionais à educação brasileira

Maria Isabel de Almeida, Carmen Lucia Brancaglioni Passos.....12

Formação inicial de professores para a educação básica:
pesquisas e políticas educacionais

*Formación de profesores para la educación básica:
investigaciones y políticas educativas*

Teachers education: researches and educational policies

Bernardete A. Gatti.....24

A didática de professores referenciais e suas contribuições
para a formação docente

*La didáctica de profesores referentes y sus contribuciones
para la formación docente*

*The didactics of reference professors and their contribution
to teacher education*

Giseli Barreto da Cruz, Jules Marcel.....56

Redação no vestibular:
perspectivas de reorientação da prática escolar

*Redacción en el examen de ingreso a facultad (vestibular):
perspectivas de reorientación de la práctica escolar*

*Short essays and entrance examinations: reorientation
perspectives for school practice*

Márcia Martins Castaldo, Sílvia M. Gasparian Colello.....84

Os efeitos da inserção escolar para alunos pouco convencionais

Los efectos de la inserción escolar para alumnos poco convencionales

The effects of school insertion on not-so-conventional students

Mônica Maria Farid Rahme, Leny Magalhães Mrech.....114

Incongruências no discurso sobre qualidade da
educação brasileira

Incongruencias en el discurso sobre la calidad de la educación brasileña

Incongruences in the discourse on the quality of brazilian education

Katia Cristina Silva Forli Bautheney.....138

OUTROS TEMAS

Avaliação de professores: uma questão de escolhas <i>Evaluación de profesores: una cuestión de elecciones</i> <i>Evaluating teachers: a matter of choices</i> Nathalia Cassettari.....	166
Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização <i>Indicadores y evaluación educacional:</i> <i>percepciones y reacciones a políticas de responsabilización</i> <i>Indicators and educational evaluation:</i> <i>perceptions and reactions to accountability policies</i> Diana Gomes da Silva Cerdeira, Andrea Baptista de Almeida, Marcio da Costa.....	198
Rankings na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000) <i>Rankings en la educación superior: las mejores facultades de Brasil (1982-2000)</i> <i>Higher education rankings: brazil's best colleges (1982-2000)</i> Adolfo Ignacio Calderón, Raone Cezar Matias, Henrique da Silva Lourenço.....	226
Fatores associados ao desempenho dos concluintes de Engenharia no Enade 2011 <i>Factores asociados al desempeño de los alumnos de Ingeniería</i> <i>en el Enade 2011</i> <i>Factors associated to the performance of engineering graduates</i> <i>on the Enade 2011 test</i> Gabriela Miranda Moriconi, Paulo Augusto Meyer Mattos Nascimento.....	248
Aplicação da Teoria da Resposta ao Item uni e multidimensional <i>Aplicación de la Teoría de la Respuesta al Ítem unidimensional y multidimensional</i> <i>Application of unidimensional and multidimensional Item Response Theory</i> Pedro A. Barbetta, Lígia M. V. Trevisan, Heliton Tavares, Tania C. Arantes de Macedo Azevedo.....	280
Avaliação de aulas por crianças: reflexões sobre suas aprendizagens <i>Evaluación de las clases por los niños: reflexiones sobre sus aprendizajes</i> <i>Children evaluating classes: thoughts on their lessons</i> Juliana de Melo Lima, Telma Ferraz Leal.....	304

INSTRUÇÕES A COLABORADORES.....	334
--	------------

EDITORIAL

O número 57 da revista *Estudos em Avaliação Educacional* tem como título “Olhar acadêmico sobre a educação básica”, tema relacionado a cinco artigos, selecionados por Maria Isabel de Almeida (FE/USP) e Carmem Lucia B. Passos (UFSCar). São textos elaborados por pesquisadores brasileiros que buscam contribuir para as discussões sobre a reestruturação da educação básica. Para introdução do tema, as organizadoras fazem uma apresentação e tecem comentários a respeito dos artigos escolhidos.

O primeiro artigo voltado para este tema, intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”, de Gatti, apresenta uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação e possíveis contribuições para a emergência de novas posturas institucionais e políticas robustas nessa área.

Cruz e Marcel são os autores de “A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente”, em que se discutem achados de pesquisa a respeito das práticas pedagógicas de professores formadores considerados referência profissional por alunos de curso de Pedagogia. Os resultados permitem incrementar a discussão sobre o papel da didática na formação de professores.

O terceiro texto desse conjunto, de Castaldo e Colello, incide sobre análises de redações dissertativas do vestibular da Fuvest de 2007, calcadas na linguística textual. O texto “Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar” oferece ao leitor reflexões sobre a formação de professores para o ensino da língua escrita.

A seguir, Rahme e Mrech analisam a integração de alunos com perfil distante do padrão esperado no artigo “Os efeitos da inserção escolar para alunos pouco convencionais”,

sugerindo que a entrada na escola de alunos com esse perfil acaba por contribuir para a sua estruturação subjetiva.

O quinto e último artigo desse conjunto é “Incongruências no discurso sobre qualidade da educação brasileira”, de Bautheney. Pautada pelas ideias de Foucault, a autora examina a qualidade da educação a partir de alguns de seus indicadores, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ressaltando o perigo de se limitar temática tão abrangente a evidências redutoras da realidade.

Seis artigos compõem a seção Outros Temas desta edição de *Estudos em Avaliação Educacional*. São textos que analisam dimensões diversificadas do universo educacional, tais como: avaliação de professores; políticas de responsabilização; *rankings* educacionais; avaliação formativa; e fatores relevantes para o desempenho em uma área de formação superior. Há, também, um texto voltado à metodologia de tratamento de dados, que versa sobre aplicação de modelos uni e multidimensionais da teoria da resposta ao item.

Nesse conjunto de textos, Cassettari, em “Avaliação de professores: uma questão de escolhas”, faz uma revisão da literatura sobre concepções e metodologias de avaliação docente, tema que ganha cada vez mais evidência no cenário educacional mundial e brasileiro.

“Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização”, de Cerdeira, Almeida e Costa, apresenta resultados de investigação com gestores e professores de redes municipais do Rio de Janeiro sobre as influências das avaliações educacionais externas nas práticas pedagógicas e no currículo escolar.

Calderón, Matias e Lourenço são os autores de “Rankings na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000)”. O artigo versa sobre o desenvolvimento e metodologia do primeiro *ranking* dos cursos brasileiros de graduação, editado por dezenove anos pela revista *Playboy* e valorizado por empresas e gestores universitários.

“Fatores associados ao desempenho dos concluintes de engenharia no Enade 2011” é artigo de Moriconi e Nascimento; apresenta pesquisa realizada com dados dessa avaliação

nacional sobre características de perfil e condições favoráveis a melhores resultados entre graduados de uma área de formação superior concorrida e com problemas para manter os alunos até o final do curso.

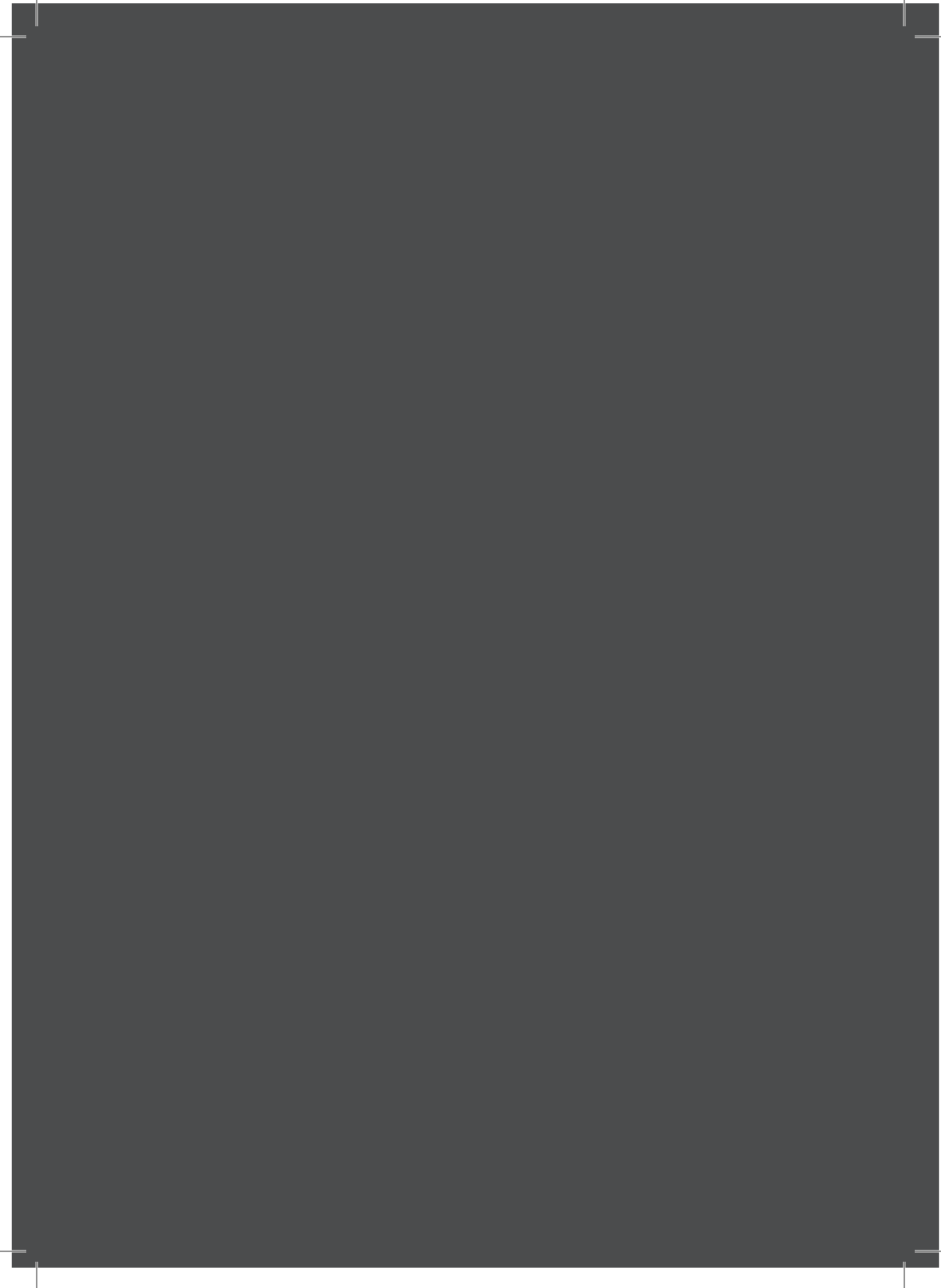
Em “Aplicação da Teoria da Resposta ao Item uni e multidimensional”, de Barbetta, Trevisan, Tavares e Azevedo, o uso dos modelos uni e multidimensionais da Teoria da Resposta ao Item é exemplificado pelos autores, que utilizaram uma prova interdisciplinar do vestibular da Unesp para realizar esse e outros ensaios de forma a contribuir para a discussão de como tratar os resultados das avaliações educacionais.

O último artigo deste número é de Lima e Leal, intitulado “Avaliação de aulas por crianças: reflexões sobre suas aprendizagens”. A partir de uma vivência de ensino-aprendizagem, as autoras investigaram, na perspectiva da avaliação formativa, o que foi valorizado pelos estudantes quanto aos conteúdos e habilidades desenvolvidos.

Desejamos a todos uma boa leitura e que nossa revista possa sempre contribuir para os debates educacionais.

Comitê Editorial





TEMA EM DESTAQUE

APRESENTAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A ideia de trazer a público os resultados de algumas das pesquisas educacionais como contribuição à necessária e urgente reestruturação da educação básica brasileira nasceu no Forpred – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd. Imbuídos do compromisso decorrente do lugar social que ocupamos – o de pesquisadores –, buscamos articular um conjunto de pesquisas capazes de expressar o compromisso crítico com o contexto social brasileiro, a dimensão pública do que fazemos e a busca das articulações entre o mundo acadêmico e seu entorno social.

As pesquisas educacionais, que têm crescido muito como fruto da expansão do sistema de pós-graduação, voltam-se, em grande parte, aos processos educacionais e ao contexto escolar específico, valendo-se de proposições metodológicas críticas e ampliando a interlocução com outras áreas de conhecimento, além da psicologia e da sociologia, como a antropologia, a história, a linguística e a filosofia, o que torna os entendimentos a respeito da problemática educativa mais amplos e sustentados por perspectivas que vão além das especificamente disciplinares.

Somos hoje 159 programas de pós-graduação na área da educação no país. E aí se concentra a maior parte da produção de conhecimento sobre educação. As pesquisas buscam desenvolver estudos referentes aos elementos constituintes dos sistemas públicos de educação. Isso tem sido feito de uma perspectiva crítica e compromissada com a qualidade social, o que expressa hoje os desafios postos para uma real democratização da educação. Têm também se dedicado à compreensão dos fenômenos educacionais na sua complexidade

histórico-social, numa interlocução direta com as condições que permeiam o fazer educativo, o que significa levar em conta os sujeitos educadores, sua formação, suas circunstâncias de trabalho e os locais onde realizam suas práticas. Dessa articulação originam-se temas que estão presentes em um número significativo de estudos, como a formação inicial e em serviço dos professores, a vida das escolas, as salas de aula, os alunos e os professores. Ou seja, colocam em foco a articulação entre formação e a própria dinâmica escolar, bem como as circunstâncias político-sociais que afetam os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Buscam também apontar possibilidades, caminhos ou pistas que possam contribuir para melhorar a qualidade da educação e do desempenho escolar, com base na análise de dados sistematizados e de experiências realizadas por setores públicos da educação. Para além da identificação dos problemas e/ou da denúncia das condições do exercício educacional, evidencia-se o esforço com a elaboração de propostas capazes de contribuir com a melhoria do atendimento dos nossos sistemas educacionais.

Para além dos trabalhos produzidos individualmente ou na interface orientador/orientando, é visível a busca pela produção de estudos coletivos, realizados por grupos de pesquisa que se multiplicam e se consolidam no seio de instituições, ou por grupos interinstitucionais, o que é reforçado por editais das agências financiadoras, dentre os quais o Pró-Docência e o Observatório da Educação são exemplos recentes. A constituição de redes de pesquisadores dispostos ao trabalho em equipe, ancorado na colaboração e na integração de perspectivas sustentadas em diversas áreas de conhecimento e em proposições teórico-metodológicas distintas, é um indicativo da possibilidade de produção de pesquisas capazes de fazer frente aos complexos problemas educacionais.

É assim que, no universo de pesquisa e estudos realizados, reunimos neste dossiê cinco artigos que se inserem nesse movimento. A partir de diversas perspectivas, trazem contribuições ao campo da formação de professores, organização do trabalho pedagógico e estruturação do espaço

escolar, colocando em evidência as novas possibilidades para a reorganização dos processos formativos escolares com vistas a uma formação de melhor qualidade aos estudantes da educação básica.

O primeiro deles, de autoria de Bernardete A. Gatti, resulta de pesquisas coletivas, desenvolvidas pela autora no âmbito da Fundação Carlos Chagas e em parceria com outros pesquisadores, a respeito da formação de professores. O segundo, de Giseli Barreto da Cruz e Jules Marcel, expressa a parceria entre orientando e orientadora na produção de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Os outros três artigos são derivados de teses desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e vencedoras do Prêmio Capes de Tese. São eles: artigo de Márcia Martins Castaldo e Sílvia M. Gasparian Colello, resultante da tese recebedora de menção honrosa em 2010 no Prêmio Capes; artigo de Mônica Maria Farid Rahme e Leny Magalhães Mrech, fruto da tese vencedora do Prêmio Capes em 2011; e artigo de Katia Cristina Silva Forli Bautheney, também extraído de tese vencedora do Prêmio Capes em 2012.

O primeiro artigo – “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais” –, de Bernardete A. Gatti, inicia sua análise apontando os problemas presentes nas intersecções entre pesquisas produzidas no mundo acadêmico e o que se passa nas políticas educacionais e na cultura brasileira de gestão da educação, que, de modo geral, é dificultada pelo hábito de não se levar em conta resultados provenientes de investigações. Ressalta também a inexistência de sínteses de conhecimento produzidas em linguagem acessível aos diversos atores sociais.

Tomando como base alguns balanços já publicados (de 1999, 2009 e 2011), apresenta um panorama das pesquisas educacionais e aponta o crescimento significativo das dedicadas à formação de professores com foco na formação inicial, nos saberes e práticas docentes, opiniões e representações dos professores. E assinala a pouca presença de estudos sobre as macropolíticas relativas aos docentes da

educação básica. Identifica, ainda, problemas já mapeados e que permanecem sem solução no campo da formação inicial e continuada, da carreira e da avaliação de docentes. A autora enfatiza que os mesmos problemas se fazem presentes nas políticas nacionais, regionais e locais e são corroborados por um expressivo número de outros estudos e pesquisas desenvolvidos por autores variados. Trata-se de questões referentes à falta de perspectivas no campo da formação docente; à profissionalização; ao currículo dos cursos de formação de professores; aos estágios curriculares nos cursos de licenciatura; aos cursos de formação a distância; às condições de trabalho, carreira e salário.

Diante desse panorama, Gatti desdobra sua análise a respeito dos problemas e dificuldades – bem como das possibilidades já apontadas pelas pesquisas – presentes na formação/atuação dos professores em nove aspectos, que na leitura do texto são desenvolvidos e fundamentados: presença de professores formados em áreas distintas das que atuam ou de outros profissionais que atuam como professores; ausência de uma política nacional específica para a formação inicial de professores; pouca penetração das orientações e resultados de discussões e pesquisas na institucionalização dos cursos de formação; diretrizes curriculares nacionais que mantêm o foco disciplinar na formação chegando a tratar apenas dos bacharelados; estrutura curricular fragmentada, com enfoque superficial nos saberes pedagógicos e muito abreviadas; ausência de projetos de estágios curriculares, que são precariamente acompanhados e avaliados; crescimento da oferta de cursos a distância que são criados desnecessariamente; pouco preparo dos docentes das instituições de ensino superior (IES) para atuar na formação de professores; desconsideração das características socioeducacionais e culturais dos licenciandos para uma melhor formação.

A partir desse esforço de mapeamento e síntese dos estudos já realizados, Gatti oferece ao leitor importantes pistas para a discussão a respeito das preocupações exposta na abertura do artigo, quais sejam, as dificuldades e problemas presentes nas intersecções entre pesquisas produzidas no mundo acadêmico e o que se passa nas políticas educacionais. Vale a pena ler o texto!

No segundo artigo – “A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente” –, de Giseli Barreto da Cruz e Jules Marcel, ao discutirem o papel da didática na formação de professores para a escola contemporânea, colocando as práticas de professores formadores no centro da análise, destacam que a formação deles se constitui em um processo que não se basta com a formação inicial. Eles defendem que a formação inicial precisa considerar em suas práticas curriculares a base de conhecimento necessária ao ofício docente em interface com um olhar rigoroso sobre a escola.

No Brasil esse entendimento tem orientado políticas públicas de iniciação à docência de modo que um dos elementos essenciais que promove a competência profissional do futuro professor é compreender que teoria e prática se renovam mutuamente. O conhecimento de como saber ensinar se renova e avança à medida que a prática, cotejada pela teoria, se revê e se inova, ao mesmo tempo em que impulsiona a teoria para as novas sínteses. É no interior desse movimento que o professor se torna um investigador permanente de seu ensino. O movimento da mútua recriação da teoria na prática e da prática na teoria tem fundamentado no Brasil documentos oficiais como as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura e em curso de graduação plena.

Os autores partem do pressuposto que a formação inicial é parte do desenvolvimento profissional docente, e essa seria condição determinadora da identidade do professor, e, assim, problematizam a respeito do tipo de processo a que se poderia atribuir a especificidade da função docente, de modo que fosse possível garantir a afirmação identitária mesmo em um ambiente de ruptura, como parece ser a escola atual.

Focalizando o ensino de didática como a disciplina que se organiza com base em um domínio de conhecimento de natureza teórico-prática sobre o processo de ensino e aprendizagem, os autores discutem qual tem sido o papel desta nos cursos de formação de professores. Na pesquisa retratada no artigo investigam práticas do professor formador reconhecido por seus alunos como referência profissional.

O cenário é um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Na leitura do artigo será possível conferir a perspectiva dos autores de que o “objeto da didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino”, e que a didática “se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele”. As considerações reforçam que as práticas de professor formador reconhecido por seus alunos como referência profissional são contributivas para a constituição da identidade docente e para a formação em didática de professores para a escola básica.

No terceiro artigo – “Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar” –, as autoras Márcia Martins Castaldo e Silvia M. Gasparian Colello permitem-nos ampliar reflexões a respeito do direito à alfabetização que vem sendo debatido em todo o território brasileiro através do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Embora o PNAIC conceba que toda criança deve estar alfabetizada ao completar o 3º ano do ensino fundamental, o texto das autoras nos remete à discussão sobre a importância que esse processo terá ao final do ensino médio, quando os estudantes almejam o ingresso no ensino superior.

Como escrevem as autoras: “As palavras não se encerram em suas primeiras concretizações, elas são vivas, transformam-se. Podemos, então, revisitá-las”. E de forma extremamente poética, sem comprometer os aspectos teóricos e metodológicos de um artigo acadêmico, elas fazem uma releitura da tese de doutorado “Redação no vestibular: a língua cindida”, defendida em 2009 por Castaldo, sob a orientação de Colello.

É oportuno lembrarmos que alfabetização tem um sentido amplo, portanto devemos buscar meios para garantir que alunos e alunas do ensino fundamental, aos 8 anos, tenham se apropriado do sistema alfabético. Mas esse compromisso deve ir além, nossa ação pedagógica deve contribuir para que as crianças compreendam a intenção dos textos que leem no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola.

O texto de Castaldo e Colello dá sentido a essas ações na medida em que nos alertam sobre a responsabilidade

didático-pedagógica que professores, educadores e formadores precisam assumir para que as crianças, desde pequenas, entendam as diversas funções que a leitura e a escrita assumem na vida social e para que possam usufruir dessas funções. É urgente um compromisso no sentido de promover condições e oportunidades para que as crianças apreciem e produzam textos que lhes permitam compreender e se relacionar melhor com o mundo em que vivem e consigo mesmas.

Como afirmam as autoras: “Muitos são os desafios no ensino da língua materna e, particularmente, na aquisição da língua escrita. Quando a meta de ensinar a ler e escrever é compreendida em uma dimensão ampla, fica evidente que não basta dominar o sistema e assimilar suas regras ortográficas e gramaticais”.

Castaldo e Colello deixam claro que esse é um longo processo: “Trata-se, pois, de um investimento pedagógico e educativo de longo prazo”, de tal modo que ao final do ensino médio “espera-se que um indivíduo esteja habilitado a redigir adequadamente um texto, sabendo interagir com a palavra para a produção escrita nos diversos gêneros textuais em circulação”.

Apesar disso, deparamo-nos com indivíduos que, tendo completado a educação básica, ainda apresentam dificuldades com a escrita. Foi essa a problemática que impulsionou as autoras a realizarem a pesquisa tratada nesse artigo. Assim, elas buscam investigar as relações entre o dever-dizer e o saber-dizer na redação dissertativa do vestibular Fuvest pela possibilidade de associar interlocução e escolarização.

O que constatam é preocupante. Após anos de escolarização, as competências de escrita adequadas dos *eus-escritores-candidatos* ao ensino superior não foram as esperadas para que conseguissem redigir a contento quando requisitados socialmente, mesmo quando as condições são tensas, como é o caso das redações dissertativas de vestibular.

As autoras identificaram uma “polarização entre aquilo que é do mundo exterior e aquilo que é do mundo da escola” decorrente da “concepção de escola não como *parte* do contexto sociocultural, mas como espaço *à parte*, tratado como um microcosmo anexado à realidade”.

A leitura do artigo possibilitará reflexões para a prática docente e para a formação de professores.

O quarto artigo – “Os efeitos da inserção escolar para alunos pouco convencionais” – originado da tese de doutorado de Mônica Maria Farid Rahme, defendida em 2011 na FE/USP, sob orientação de Leny Magalhães Mrech. No artigo as autoras buscaram articular questões relativas à escolarização de crianças consideradas pouco convencionais em decorrência de seu modo de se relacionarem com o outro, de se comportarem e de se colocarem no campo da linguagem.

Quais os efeitos que a entrada dessas crianças na escola comum pode gerar para elas mesmas, para seus colegas e para a escola? Essas questões se apresentam a docentes e à comunidade escolar quando se discute a política de inclusão educacional, bem como formação, condição e valorização docente, estruturação das redes de ensino, gestão escolar, dentre outros aspectos.

As autoras desenvolvem o tema situando alguns trabalhos que focalizam a inserção escolar de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD) a partir do campo “psicanálise e educação” e contribuem para reflexões importantes à prática docente e à formação de professores. A discussão toma corpo quando apontam “elementos relevantes da construção da inclusão escolar como processo articulado à estruturação da própria escola de educação básica e sobre o laço estabelecido entre crianças no contexto escolar”.

O texto evidencia como a relação entre as crianças em uma escola que sustenta uma proposta inclusiva pode fazer diferença na trajetória de uma criança considerada pouco convencional em função de seu comportamento e de sua forma de operar com a linguagem. Com tal estudo, fica claro que as escolas precisam estar mais próximas das realidades locais, mais abertas às diferenças de aprendizagem e mais receptivas à diversidade étnico-cultural.

As autoras destacam a importância da escola e da interação entre os alunos no processo de socialização das crianças, tanto da criança com vulnerabilidade psíquica quanto das demais presentes na turma. Segundo elas, as crianças

“tecem laços sociais que possibilitam um fortalecimento das relações”. Para as autoras, a “psicanálise pode trazer contribuições efetivas às escolas, aos seus professores, alunos e demais participantes”, constituindo-se em referência para o entendimento das interações e para o reposicionamento das políticas escolares no campo da inclusão.

O quinto artigo – “Incongruências no discurso sobre qualidade da educação brasileira”, de Katia Cristina Silva Forli Bautheney, resulta de sua tese orientada por Rosângela G. Prieto na FE/USP. Nele a autora busca problematizar as compreensões a respeito da ideia de qualidade em educação, que são marcadas por incongruências decorrentes da ótica que busca interpretar os resultados de provas *standard* como indicadores de qualidade da educação. Considera que a complexidade da questão subjacente à qualidade da educação “é reduzida quando se relega, a segundo plano, uma discussão sobre como avaliações padronizadas deveriam servir não apenas para mensurar o desempenho de estudantes e escolas, mas também para a sustentação de uma análise complexa da *performance* da execução das próprias políticas públicas educacionais, que precisam implantar programas para assegurar a presença da qualidade e equidade na educação”.

Bautheney explicita que a transformação da qualidade em questão em meritocracia individual descaracteriza um direito social e favorece que o Estado se desresponsabilize de assegurar patamares mínimos de igualdade, combatendo as desigualdades. E aponta a importância de se desnudar a naturalização de alguns mecanismos de exclusão por meio da responsabilização dos indivíduos diante dos resultados obtidos. Dessa forma dilui-se o papel dos aspectos intraescolares, como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura da escola etc., e dos extraescolares, como condições de vida da população, capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência etc.

Afirma que em face dessas posturas evidencia-se um deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo na produção de um padrão de qualidade pela ênfase na noção

de desempenho. Esse discurso, originário do campo político, é reafirmado pela mídia quando da divulgação dos resultados das avaliações padronizadas. Pelo olhar foucaultiano da autora, estamos diante de estratégias que visam a disciplinar, naturalizar e normatizar questões sociais.

Por meio da análise do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Bautheney evidencia que a segregação dos mais aptos em relação aos menos produtivos tem início na infância e pela escola, que conta com os constructos da psiquiatria e da psicologia para identificar os “sinais indicadores de ‘problemas’ no processo de desenvolvimento estabelecido como normal para um determinado aluno” e ressalta que o “‘baixo desempenho’ de alunos nas provas padronizadas não é capaz de revelar déficits e problemas de aprendizagem ou comportamento, mas é, sim, um forte indicador de ausência de ensino”. Para ela esse processo produz um comprometimento da qualidade da educação.

Assim, articula os argumentos tecidos cuidadosamente, evidenciando que as incongruências presentes no debate a respeito da qualidade da educação é enfraquecido pela interpretação de resultados de avaliações padronizadas com ênfase no desempenho dos estudantes em provas, amparada numa leitura psicologizante dos resultados.

* * *

Esperamos que, com a divulgação dessas pesquisas caracterizadas por uma busca intencionada, realizada com suporte metodológico, fundamentação teórica e em estreita articulação com a problemática presente no real, além de muito cuidado crítico, possamos evidenciar a seriedade e o profundo compromisso social que vêm pautando nossa área, uma vez que se objetiva a destinação social do conhecimento produzido. Só com o esforço coletivo na articulação com políticas públicas sérias conseguiremos avançar no desvendamento dos impasses construídos historicamente, causadores de injustiças e de atraso na vida pessoal de inúmeras parcelas de brasileiros e da vida do país como um todo. Só assim será

possível produzir conhecimentos capazes de iluminar os fenômenos sociais que nos desafiam cotidianamente e transformar as práticas educacionais.

MARIA ISABEL DE ALMEIDA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (FE/USP)
mialmei@usp.br

CARMEN LUCIA BRANCAGLION PASSOS

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal
de São Carlos (UFSCar)
carmen@ufscar.br



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

BERNARDETE A. GATTI

RESUMO

O artigo aborda a relação complexa entre pesquisa e políticas educacionais e propõe-se a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre formação inicial de professores nos cursos de graduação. Com base em pesquisas e ensaios relevantes sobre o tema, discute os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. Conclui que os impasses encontrados chamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, e que as pesquisas têm muito a contribuir para isso.

PALAVRAS-CHAVE LICENCIATURA • PEDAGOGIA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO • EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

RESUMEN

El artículo aborda la compleja relación entre la investigación y políticas educativas y se propone a efectuar una síntesis del estado del conocimiento sobre la formación inicial de profesores en los cursos de graduación. En base a investigaciones y ensayos relevantes sobre el tema, discute los aspectos que de forma más recurrente emergen en estos trabajos, a saber: la improvisación de los profesores; la ausencia de una política nacional específica para las licenciaturas; poca atención a las investigaciones sobre el tema; directivas curriculares aisladas por curso; currículos fragmentados; pasantías sin proyecto y seguimiento; aumento de la oferta de cursos a distancia; falta de preparación de docentes de las Instituciones de Enseñanza Superior para formar profesores; y características socioeducativas y culturales de los estudiantes, permanencia y evasión en los cursos. Concluye que los impasses encontrados demandan nuevas posturas institucionales y políticas más vigorosas, y que las investigaciones pueden contribuir mucho para ello.

PALABRAS CLAVES PEDAGOGÍA • FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA • EDUCACIÓN A DISTANCIA.

ABSTRACT

This paper presents the complex relationship between research and education policies, and is intended to provide a round-up of what is known about teachers education in Brazil. Based on researches and essays pertaining to the subject, we discuss the most recurring aspects on such works, namely, impromptu teachers, absence of a nation-wide policy specific for teaching degree type courses, lack of attention to researches on the subject, curriculum directives segregated by course, internships lacking in both supervision and a project, increased availability of long distance courses, unprepared professors in higher education institutions who educate future teachers as well as the cultural and social-educational characteristics of the students and whether they stay in school or become drop-outs. We have concluded that the obstacles we found demand a new institutional stance and more vigorous policies, not to mention that further studies can assist in dealing with those issues.

KEYWORDS TEACHING DEGREE • PEDAGOGY • PROFESSIONAL TRAINING • INTERNSHIP • DISTANCE LEARNING.

Não posso me furtar de abrir este artigo com algumas considerações sobre a complexa relação entre pesquisa e políticas educacionais e a cultura brasileira de gestão da educação. Muitos são os fatores presentes na tensão e na intersecção entre os estudos e pesquisas em educação e as políticas educacionais, entendidas estas como expressas, quer nos aspectos de sua gestão mais ampla, ou regional, quer naquilo que se concretiza nos cotidianos das escolas. Os caminhos que fazem a mediação dessa inter-relação não são simples, nem imediatos. Fazem parte desse processo de porosidade as nuances e ruídos relativos aos processos da comunicação humana, de representações, de forma de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito. A leitura/não leitura/meia leitura, a consideração/não consideração do produzido enquanto pesquisa educacional é polissêmica e realizada no âmbito do processo de alienação histórico-social a que todos estamos sujeitos nos movimentos de um contexto sociopolítico-cultural.

Há inegavelmente certa permeabilidade entre o que se produziu nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, a qual fica também na dependência de grupos que são ouvidos, o que nem sempre tem a ver com o mérito científico do produzido. Essa permeabilidade não se faz em perspectiva linear direta, nem se faz por voluntarismo (há muitos entrechoques), ou no sentido dos desejos de investigadores/pensadores (eles nem sempre convergem): ela se compõe de sucessivas reinterpretações na combinatória e intersecção de representações, ideologias, idiosincrasias e interesses diversos. Depende também do interesse e das possibilidades dos propositores e executores de políticas em se informarem com base na pesquisa educacional para a tomada de decisões. Nem por isso é correto afirmar que não há inter-relação nenhuma, e nem que entender essas relações é irrelevante. Ao contrário, desenvolver essa compreensão pode criar condições para a emergência de uma consciência ampliada no que se refere a concretos processos históricos de decisão, bem como no que diz respeito aos limites/possibilidades das investigações em educação e aos limites/possibilidades do exercício do poder político e das formas de gestão em políticas públicas. Esse é um tema que carece de investigações na área educacional. Aqui apenas pontuamos a problemática, uma vez que pretendemos trazer alguns aspectos relativos a uma meta-análise no que concerne às pesquisas sobre formação de docentes para a educação básica.

CONTRIBUIÇÃO DE SÍNTESES E META-ANÁLISES DE PESQUISAS

Não dá para descartar a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos e pesquisas em educação quando produzidos em balizas claras e com alguma segurança teórico-metodológica. Temos já um acervo considerável de estudos nessa condição. Porém, no Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos por pesquisas na área da educação, onde a contribuição tem origem em vários campos, e as políticas educacionais esbarra,

de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, seja nas universidades, seja nos órgãos gestores, que produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para a concretização de melhores políticas, tomadas de decisão e ações educativas. De outro lado, esbarra na cultura dos gestores que, de modo geral, não se nutrem dos resultados, aqueles de consenso entre investigadores sólidos, auferidos com os trabalhos investigativos.

É preciso considerar, no entanto, que são escassas, se não inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis em sua linguagem e porte, a interlocutores diversos: gestores de diferentes níveis da rede educacional, mídias educacionais ou mídia em geral, associações de pais, de professores etc. Não há grupos de suporte que ofereçam contribuição dessa natureza aos organismos que tomam decisões quanto à gestão pública e pedagógica em educação (o que também ocorre em outras áreas), bem como a outros setores de interesse. Em muitos casos trabalha-se a partir de opiniões formadas no senso comum (mesmo que seja um senso comum “científico”), ou com base em modismos que adquirem forte influência; algumas vezes observa-se que se toma por base um só trabalho de pesquisa e, é claro, a leitura que dele se faz. Com esse cenário a contribuição das pesquisas na área da educação acaba empobrecida. Nesse cenário, também, resta a pergunta: há interesse genuíno por parte de órgãos gestores, ou órgãos consultivos, de se orientar por sínteses consistentes de conhecimentos produzidos no campo da educação?

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como nos mostra André (2009, 2010), o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu muito nos últimos anos. Com detalhados mapeamentos que conduziu sobre a produção acadêmica em mestrados e doutorados na área de educação, a autora mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de

educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; e, em 2007, esse percentual atinge 22% dos estudos. Os temas abordados incluem os cursos de formação inicial, o professor e seus saberes, práticas, opiniões e representações. Assinala, porém, que as macropolíticas relativas aos docentes da educação básica não foram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos 1990 e continuam sendo pouco investigadas e avaliadas, embora desponham mais recentemente análises de porte sobre a questão, aliadas a dados extensos, para além de casos muito situados (ANDRÉ, 2009, 2010).

Verifica-se, por outro lado, que diferentes aspectos e problemas ligados à docência na educação básica, e à formação para esse trabalho, têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, em perspectivas e metodologias diferenciadas, e a produção atual é relativamente grande. O que se constata nessa produção é que a maior parte tem focos bem delimitados, traduzidos por muitos estudos de caso ou estudos etnográficos e similares. Suas contribuições são inegáveis, mas, no conjunto, anunciam um panorama que pede por análises que sejam aglutinadoras dos achados. Esse tipo de análise que agrega variadas fontes de estudos, bem como os conhecimentos aí gerados, são ainda poucos. Alguns estudos nesse sentido despontam e os conhecimentos produzidos com esses focos delimitados vêm sendo incorporados, em parte, em trabalhos de maior espectro os quais nos oferecem compreensões integradas sobre a situação da formação para a docência na educação básica.

Vamos citar alguns deles e neles nos basear, sem com isso desconsiderar outros estudos que começam a se colocar em perspectivas próximas a estados da arte, ou de perspectivas analíticas com coleta extensa de dados. Será com base nos estudos citados abaixo que apontaremos alguns aspectos convergentes nas análises, e sobre eles teceremos algumas sínteses. Os aspectos destacados são vistos como relevantes para serem considerados em políticas educacionais no que se refere à formação inicial de professores, os quais estão a merecer ações mais incisivas por parte dos gestores e das instituições de ensino superior.

A escolha desses estudos, que tomamos como base para este trabalho, pauta-se também pelo fato de, em sua maioria, incorporarem conhecimentos trazidos por um volume considerável de pesquisas publicadas, atestados por suas referências, mostrando-os com suportes bem balizados na produção da área. Os trabalhos selecionados são os que mais recentemente tratam do tema que estamos abordando. Nomeados inicialmente, os estudos e pesquisas a seguir, não serão necessária e especificamente referidos em detalhe nas sínteses apresentadas neste texto, uma vez que se trata de sínteses e elas se baseiam em conjuntos de trabalhos. Porém, sempre que necessário incorporaremos outras referências, as quais serão citadas *ad hoc*.

Estudo publicado no final dos anos 1990, e que trouxe contribuições para uma síntese compreensiva sobre a formação de professores nas décadas anteriores, foi o realizado por André *et al.* (1999). Tratou-se de um estado da arte da formação de professores no Brasil, à época, com o qual verificamos, ao comparar com estudos atuais, que há uma permanência de problemas não resolvidos sobre a formação de professores para a educação básica. Foi estudo inspirador para outras pesquisas mais recentes.

Na esteira dessa proposta, dez anos após, dois estudos bem amplos, realizados sob os auspícios da Unesco, com base em mais de uma centena de produções nacionais, e com levantamentos em bases de dados, permitem ter um panorama geral atual sobre o cenário dos professores, sua formação inicial e continuada, e da profissão docente no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). O estudo de Gatti e Barretto (2009) abarca várias facetas que se entrecruzam na constituição da profissionalização docente, os quais são trazidos com base em pesquisas extensamente examinadas: quanto à legislação que estrutura sua formação, características e currículos da formação inicial (presencial e a distância), sobre os modelos especiais de formação implementados por administrações públicas, o perfil dos professores e dos licenciandos, aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino, bem como questões ligadas às carreiras docentes e dados sobre salário. Quanto às

políticas no campo da educação, conta-se com o estado da arte elaborado, na sequência do estudo anterior, por Gatti, Barretto e André (2011), em que se analisam os caminhos dessas políticas em âmbito nacional e regional, mapeando as políticas relativas à formação inicial e continuada, carreira e avaliação de docentes, e os subsídios ao trabalho docente visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. Esse estudo, complementado com quinze estudos de caso, em estados e municípios, realizados para esse trabalho especificamente, analisa situações em políticas regionais e locais que permitem ver a penetração das políticas nacionais nesses outros componentes da federação, compondo as análises com outros estudos já publicados, permitindo também um olhar sobre a formação prévia dos docentes para a educação básica.

Survey nacional coordenado por Oliveira e Vieira (2010) sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil abre também largo espectro de compreensão sobre realidades enfrentadas no trabalho nas redes de ensino permitindo entender várias questões sobre a profissionalização de professores, convergindo com muitos outros estudos de caráter mais local. Pesquisa nacional de Gatti e Nunes (2009), Gatti *et al.* (2010) e regionais de Libâneo (2010) e Monfredini (2013) nos informam sobre a situação dos currículos de formação de professores nas realidades das instituições de ensino superior. Os trabalhos de Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2008) e Calderano (2012, 2013) enfeixam ricas referências sobre os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, com uma interlocução abrangente com as produções no tema. Os estudos de Diniz-Pereira (2000, 2011), Marques e Diniz-Pereira (2002), Catrib, Gomes e Gonçalves (2008) e Scheibe (2011) nos mostram situações e conjunturas de crises e de perspectivas nessa formação. As análises de Preti (2005), Dourado (2008), Barreto (2008), Pretto e Lapa (2010), Fiorentini (2012) e Gatti (2012) encaminham conhecimentos sobre as questões relativas à formação a distância de professores.

Esses estudos, entre outros, mantêm interfaces com um grande número de trabalhos, articulando suas contribuições, e constituem-se em fontes para reflexões acadêmicas e

políticas, como também para o traçado de políticas de ação. As sinopses de dados produzidas pelo Inep/MEC contribuem para o dimensionamento de várias questões e são utilizadas em vários dos estudos aqui citados. As contribuições das reflexões da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004, 2010) e os estudos encomendados pelo GT Formação de Professores da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), às vezes em associação com outros GTs, particularmente de 2007 para cá, são consideradas em nossas reflexões, e estão disponíveis nos Anais da Associação.¹

¹ Para informações mais detalhadas sobre esses estudos, consultar: <www.anped.com.br>.

TEMAS MAIS AMPLOS RECORRENTES NAS PESQUISAS

A partir das pesquisas e estudos citados, ousamos, então, elaborar, a título de síntese, um conjunto de aspectos que se mostram recorrentes e que se relevam nesses estudos e nas pesquisas educacionais no que se refere à formação inicial de professores para a educação básica no ensino superior. São eles:

- a. *Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso*

Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas, como matemática, física, química etc. Pesquisas atestam esse fato, mostrando que o número de matriculados nesses cursos vem caindo ao longo dos anos, e que a não conclusão do curso pelos matriculados é muito alta, estimada em torno de 70%. A situação é mais grave nas disciplinas relativas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Trabalho recente de Alves e Silva (2013), com base nos microdados do Censo Escolar 2009, fornecidos pelo Inep/MEC, mostra que apenas parte dos professores que estavam atuando nas redes de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio possuía formação na disciplina

que lecionavam. Em Português, apenas 54,0% tinham essa formação (sendo a proporção mais alta encontrada), em Matemática, somente 38,6% atendiam a essa condição, em Física, apenas 16,9% (a proporção mais baixa). A Tabela 1, abaixo, extraída e adaptada da pesquisa de Alves e Silva (2013, p. 871), nos informa sobre as carências formativas dos professores das redes de ensino em áreas específicas, no Brasil. Nota-se que essas carências são bem diferenciadas conforme a região.

TABELA 1 - Porcentagem do número de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas com formação na área em que atuam, segundo a região. Brasil, 2009

ÁREA ¹	BRASIL		REGIÃO (%)				
	N	%	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
Português	224.926	54,0	31,6	35,9	74,9	68,2	59,3
Biologia	45.911	50,4	31,7	41,8	57,6	58,4	60,5
Matemática	209.686	38,6	25,9	21,8	58,8	42,9	42,7
Educação Física	110.652	36,4	13,1	14,6	65,1	55,8	29,0
História	167.674	34,3	19,7	21,7	51,8	45,3	36,2
Química	40.625	33,2	17,3	19,1	52,1	43,0	24,7
Geografia	164.136	29,4	19,6	18,6	44,4	36,1	34,2
Física	46.649	16,9	10,2	11,3	23,8	20,0	13,6

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar, 2009 (microdados).

Notas:

(1) Foram consideradas licenciaturas na área de atuação e bacharelados na área de atuação com licenciatura em outra área.

(2) Tabela extraída e adaptada de Alves e Silva (2013, p. 871).

Essa situação levanta questões a serem equacionadas no que respeita à necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura, em suas condições de oferta, em perspectiva que leve a uma valorização deles, e não à depreciação, como se verifica por algumas pesquisas (curso fácil, curso esquecido, não valorizado na universidade etc.), de modo a que se reforcem suas características específicas.

Pesquisas mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento da Capes-Pibid (Programa de Iniciação à Docência) ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, e valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam

(ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; GATTI, 2013; ANDRÉ, 2013). Por outro lado, a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008b) tenta auxiliar no que respeita à remuneração da carreira, e, ainda de outro, a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre Planos de Carreira Docente (BRASIL, 2009a) dirige-se a tentar equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente nas diferentes redes públicas de ensino.

Os efeitos desses dispositivos sobre o estímulo e atratividade para a carreira docente ainda não são palpáveis. A diversidade de situações e de redes de ensino no Brasil é muito grande, assim como as condições financeiras. Ainda resta sem resposta uma clara política integrada na direção dos cursos iniciais de formação de professores. Políticas de suprimento para essa formação também foram desenvolvidas, mas tocaremos nessa questão mais adiante. O que se verifica é que não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade de oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos.

b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade

As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc.

Conta-se, em nível nacional, não com uma política geral relativa à formação de professores, mas com uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009b) dirige-se apenas à formação

de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (EaD). As pesquisas, porém, não evidenciam nesses programas a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios e com a integração formativa – questões que também são mostradas nas investigações que se reportam a cursos presenciais.

O que é proposto no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), que criou essa política parcial, não se cumpre nas realidades dos cursos oferecidos. Nos princípios enunciados no Decreto considera-se importante que o projeto formativo nas IES reflita a especificidade da formação docente e assegure a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; que se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente. Porém o que se coloca nos documentos norteadores acaba sendo do conhecimento de poucos; não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem um *ethos* condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior.

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – *ser professor da educação básica* –, contribui para o

enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática. Conforme se conclui em estudo de Gatti, Barretto e André (2011, p. 86), “ainda estão por serem formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação”.

- c. *Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas*

Em corroboração ao que colocamos no tópico anterior, verifica-se pelas pesquisas que as normatizações, orientações e resultados de discussões e estudos sobre formação de professores, que formam balizas para essa formação em qualquer área, ou são desconhecidas, ou são desconsideradas pelos responsáveis nas instituições de ensino superior em suas realidades de oferta. Porém, há que se considerar que as Diretrizes Curriculares Nacionais existentes para tanto, além de fragmentadas entre si, embora se trate de um mesmo profissional, ou são frágeis ou são ambíguas ou complexas em excesso, gerando impasses em sua concretização nas estruturas curriculares de licenciaturas.

De um lado, há IES que se pautam por uma tradição reificada de que licenciatura é apenas complemento de um bacharelado e não um curso de graduação pleno com perfil próprio, conforme dispõe a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). De outro, há aquelas que assumem a oferta com reducionismos curriculares visíveis numa perspectiva de gestão “rentista” (MONFREDINI, 2013). De um lado e de outro, constata-se, no entanto, a manutenção de uma tradição formativa que se originou nos anos 30 do século passado, em que conhecimento disciplinar é tomado como suficiente para a atividade docente, ou seja, um clima cultural de passado que atua fortemente no presente, como um *habitus* que sustenta a

estruturação das licenciaturas em um modo semelhante às primeiras experiências, mesmo que com modificações aqui e ali (BOURDIEU, 1994; BRUBAKER, 1990; CALDERANO, 2013).

A realização de algo “novo” em culturas cristalizadas, de fato, exige ações ousadas que criem rupturas no *status quo*. Também processos de mudança são construções, em geral, em longa temporalidade, a menos da emergência de uma crise. A crise na educação básica que vivenciamos – falta de professores, qualidade em discussão, carreiras inconsistentes – afeta as instituições de ensino superior o suficiente para causar reações de porte nessas IES? Elas “se importam” com a educação básica? Elas se percebem organicamente relacionadas com os demais níveis de ensino? São perguntas que se impõem.

d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados

A leitura dessas Diretrizes, para cada curso, deixa evidente – e as análises apontam isso – que as Comissões de Pares, elaboradoras desses documentos, se mantiveram na atitude logo acima assinalada de se guiarem por mecanismos de tradicionais práticas formativas, acionados por disposições estruturadas que tendem a se reproduzir (BOURDIEU, 1994). Conceber licenciatura como curso de graduação pleno, com características particulares, específicas, em um ambiente coletivo em que formar professor “é menor”, um ambiente em que existem dificuldades epistemológicas para escolher o que é necessário um professor saber para iniciar seu trabalho na educação básica – saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes culturais – acabou por gerar arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado. O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. A relação licenciatura *versus* bacharelado

está mal resolvida. Suas interfaces, necessárias, na ausência de um perfil claro para cada formação, não são bem equacionadas, e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão, no contexto de um conhecimento das demandas da educação básica.

Considere-se também o peso do institucional já instalado nos estabelecimentos de ensino superior. Os poucos elementos citados na maioria dessas Diretrizes no que se refere a orientar currículos formadores de professores dão a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados, mesmo que disso não tenham consciência clara.

e. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito.

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua. Diversos documentos orientadores dessa formação sinalizam uma es-

estrutura formativa integrada, em que a relação entre teorias e práticas educacionais se faça presente, o que vem sendo defendido em diferentes documentos, ao longo dos anos, pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope). Veja-se especialmente o documento final de seu 15º Encontro Nacional, que retoma pontos que vem defendendo em sua trajetória (ANFOPE, 2010).

Os estudos dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas. A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino.

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente.

Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias e sua substituição por um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, tais como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares etc. Pode-se perguntar se a formação

panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula. A constatação das pesquisas referidas no início deste artigo é de que há uma insuficiência formativa evidente nas licenciaturas para o desenvolvimento desse trabalho.

Quanto aos cursos, após estudo sobre oferta de várias licenciaturas, Silva Júnior (2010) pondera que a formação inicial de professores, além da sua necessária formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (p. 7). Na análise desse autor, tal como é comumente pensada e proposta, a formação inicial de professores não se referencia às experiências do exercício profissional, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável. Está-se falando de um amplo espectro nacional de cursos.

f. Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também

não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão.

Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios.

Não são oferecidas aos docentes condições de estar nas escolas de alguma forma, conhecerem os professores e o trabalho que os estagiários eventualmente possam estar desenvolvendo na escola e nas salas de aula. Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória. Nesse cenário, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, de modo geral, estão longe do cumprimento da legislação pertinente.

Esses estágios, tal como regulamentados pela Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), devem se configurar como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (art. 1º), com “celebração de termo de compromisso entre educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino” (art. 3º, inc. II), devendo ter “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (§1º, inc. III, art. 3º). De acordo com o art. 7º, a IES deve “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos” (inc.VI), e o seu parágrafo único prescreve que o plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três partes) envolvidas “será incorporado no termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.” O desconhecimento, ou desconsideração, dessa lei é evidente.

Calderano (2013) analisou 25 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado versando sobre estágios curriculares, produzidas entre 1998 e outubro 2012, e 31 artigos acadêmicos sobre o tema encontrados no banco de dados das bases

SciELO e Educ@. Sintetizando os achados, aponta “a pulverização e inorganicidade de concepções teórico-práticas sobre estágio curricular” (CALDERANO, 2013, p. 158).

Dentre os desafios apontados pelos autores das pesquisas que analisou estão: seu pequeno impacto em aprender a ensinar de modo informado, numa perspectiva crítica e reflexiva; a confusão entre objetivos da prática pedagógica e estágios supervisionados, redundando em efeitos duvidosos sobre o processo formativo; a inconsistência e a instabilidade dos conteúdos apresentados nos relatórios provenientes de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional; a inoperância da função integradora entre a prática na escola e os conteúdos acadêmicos, bem como as precárias condições organizacionais para sua realização, tanto na universidade como na escola; a confusão entre estágio e pesquisa acadêmica; ausência de uma clara compreensão dos conteúdos específicos e das formas de como ensiná-los a alunos diversos.

Há exceções nesse panorama, uma vez que foi possível, nas investigações que analisamos, encontrar IES que apresentam projeto institucional detalhado para os estágios curriculares, definindo etapas, organizando tempos e propiciando supervisão e orientações adequadas ao seu acompanhamento. Monfredini (2013) e Fornazari (2012), em seus estudos, apontam características de instituições com estágios bem articulados, entre elas: regime de trabalho de coordenadores e professores com contrato integral, corpo mais estável de supervisores e docentes, gestão colegiada, convênios com escolas públicas e privadas para a realização dos estágios, propostas mantidas ao longo do tempo com apoio infraestrutural: espaços próprios para trabalho, biblioteca e laboratórios para estudo de conhecimentos específicos da área e do ensino etc.

Pimenta e Lima (2004) lembram apropriadamente que aos estágios dos cursos de formação de professores “comete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (p. 43). Para tanto, sendo os estagiários ainda estudantes, o papel dos supervisores de estágio é

crucial na orientação dos mesmos e na criação de condições de reflexão, análise e diálogo com as realidades educacionais e as contribuições das teorias. Há, pois, necessidade de se instaurarem novas formas e condições de trabalho para esses docentes supervisores de estágios curriculares nas IES e para os professores supervisores nas escolas.

- g. *A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade*

As preocupações que ressaltam dos estudos e das referências em EaD dizem respeito a quatro aspectos, a saber: a própria modalidade de curso e suas tecnologias; o conteúdo dos currículos; a flexibilização das cargas horárias; e a tutoria.

O primeiro diz respeito à própria modalidade e suas tecnologias. Por seu caráter de poder oferecer formação a distância, por meio de plataformas informáticas, e com isso abranger um número significativo de estudantes em vastos espaços territoriais, algumas poucas instituições com boa infraestrutura, com docentes e técnicos bem preparados para implementar essa modalidade de ensino, seriam suficientes para dar ampla cobertura formativa em cursos de graduação, favorecendo monitoramento de qualidade de modo mais efetivo.²

² Não estamos considerando aqui as formações continuadas, extensões etc.

É o que se observa em países onde a utilização desse recurso conta com muitas décadas de experiência. No Brasil, ao contrário, há uma proliferação de IES ofertando esses cursos a distância sobre as quais se conta com poucas informações. Assim, é que, pelos dados disponíveis do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2013), verifica-se que, entre os cursos de graduação presenciais, 73% das matrículas são em bacharelados e 16,1%, em licenciaturas. Entre os cursos ofertados a distância, 43,3% das matrículas estão nas licenciaturas e 30%, em bacharelados. Dados mais detalhados só estão disponíveis para o Censo da Educação Superior – 2009 (INEP, 2010). Aí se constata que o curso de pedagogia estava em 1º lugar quanto ao número de matrículas na educação a distância, e que 58,5% dos concluintes desses cursos frequentaram a modalidade EaD, vindo em segundo lugar os concluintes em Língua Portuguesa (24,1%).

Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Em 2009, estas detinham 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Esse dado é notável, uma vez que, em 2001, havia matrículas em licenciaturas a distância apenas em instituições públicas, e em 2002, a proporção era de 84% de matriculados em EaD nessas instituições e 16% nas privadas. Ou seja, uma inversão total.

A segunda preocupação que aparece nos estudos é que se verifica que os currículos dos cursos a distância não vêm representando inovação curricular, ou, ao menos, mostrando adequação ao novo meio de ensino; ao contrário, mostram-se como reprodução dos currículos presenciais sem adequações ao novo meio utilizado – as mídias, as plataformas e linguagens, sem levar em consideração as questões conhecidas da investigação educacional sobre estudos e aprendizagens por recursos não presenciais.

Seja pelo encantamento com as tecnologias, seja pela ideia do barateamento nos custos dos cursos, seja pela ideia de formação rápida de grandes contingentes para o magistério (o que não se verifica), não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos de graduação nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação. O que as pesquisas evidenciam, na maioria dos casos, é uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência em meios virtuais.

A terceira preocupação é com a descaracterização de um aspecto muito enfatizado nas discussões sobre EaD que é a ideia de flexibilização curricular e para estudos, com atendimento às disponibilidades variadas de tempo dos estudantes. Ou seja, a EaD tem por princípio permitir que cada estudante realize os cursos em função de seu tempo disponível e ritmo pessoal de estudo. Os cursos são oferecidos no Brasil em tempo fechado de turmas, o que contraria fron-

talmente o respeito ao ritmo possível de aprendizagem dos seus participantes, e do tempo que suas condições de vida e trabalho lhe permitem ter para essa formação.

O quarto aspecto, visto como bem problemático, é a questão do exercício da tutoria nos cursos a distância. Embora as orientações do Ministério da Educação sobre a seleção e preparo dos tutores sejam cuidadosas, os critérios propostos não parecem estar sendo atendidos pelos cursos. Estudos apontam problemas na sua seleção e preparo, na ambiguidade de seu papel, como da sua precariedade contratual. Pesquisa de Jorge e Antonine (2011) leva à conclusão que se discuta, “para além de papéis e funções do tutor em cursos de EaD, a forma precária como essa categoria tem sido tratada”. E acrescentam que essa discussão está atrelada “à forma como a política pública voltada para a EaD tem sido implementada no Brasil e em que medida o ‘provisório’ tende a se tornar definitivo” (JORGE; ANTONINE, 2011, p. 138).

Cursos a distância demandam: equipes docentes com formação para trabalho com EaD; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Essas condições nem sempre se apresentam nessa oferta.

h. Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores

Os docentes das IES que atuam nas graduações em diferentes licenciaturas, em sua maioria, não tiveram formação didática e não foram contratados com a perspectiva de que atuarão, ou poderão atuar, como formadores de professores. De modo geral, mesmo a formação desses professores para a docência no ensino superior é um desafio (CARVALHO, 1998; FRANCO; KRAHE, 2007; ALMEIDA, 2011; CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013).

Conforme estudo de Bazzo (2007), os professores universitários são, sobretudo, detentores de outra formação profissional

que não a do ensino. São especialistas em outras áreas de trabalho ou conhecimento, diferentes dos conhecimentos necessários a uma atuação docente. Se podemos considerar que suas formações disciplinares e em pesquisa são satisfatórias, o mesmo não se pode dizer de sua formação para o exercício da docência no ensino superior, e mesmo de sua compreensão de que há saberes próprios para o ensinar, que há saberes pedagógicos para a atuação como um professor, saberes acumulados advindos de estudos e pesquisas e de experiências estudadas.³

3 Shulman (2004) põe em evidência que o conhecimento que está na base do ensino vai além do conhecimento da disciplina em si mesma, para uma dimensão do “conhecimento da disciplina para o ensino”.

Nessa ambiência acadêmica, acaba por se tornar difícil a atribuição de valor a saberes específicos da docência e a consideração dos processos de aprendizagem dos estudantes. Isso rebate nas licenciaturas. Muitos de seus docentes são oriundos não de cursos de licenciatura, mas são bacharéis em áreas variadas ou áreas profissionais (engenharia, saúde, química etc.) e não tiveram contato com questões da área de ensino ou educacionais. Inferem-se daí algumas dificuldades que podem ter para atuar formando professores para a educação básica. Os mestrados não têm assumido, nem parcialmente, a formação de “mestres” – professores que serão formadores de novas gerações. Dentre as finalidades atribuídas a esses cursos, quando de sua instituição, estava a de formar docentes para o ensino superior. No tempo, essa finalidade foi absorvida pela formação do pesquisador. Subjacente a essa postura está a concepção de que basta saber para ensinar, o que nem sempre é constatado. Ligadas a esse cenário estão as dificuldades que se encontram nas IES na relação entre formação de bacharéis e formação de professores, e as decorrentes dificuldades em dimensionar currículos específicos em cada caso.

Evidentemente, há uma parcela desses docentes originários das áreas educacionais, seja na graduação, seja através de pós-graduações. Não há dados de quantos tiveram experiência direta com as redes de ensino ou a sala de aula na educação básica, ou com os problemas da realidade da educação básica no Brasil. Porém é preciso considerar que as áreas de estudo em educação são diversificadas, nem todas diretamente ligadas às práticas educacionais, embora todas de relevância particular.

Estudos recentes apontam como os estudantes de cursos de licenciatura levantam a questão do despreparo de alguns de seus formadores para tratar de questões que dizem respeito às redes escolares, à escola e à profissão docente, mas também como outros docentes se mostram engajados com as atividades das escolas e dos professores e como despertam estudantes para a escolha da docência, e outros para permanecerem no curso de licenciatura (GATTI, 2013; ANDRÉ, 2013).

Pesquisa de André *et al.* (2012) com estudantes dos últimos períodos de cursos de várias licenciaturas em sete instituições de ensino superior do país mostra o papel importante do formador no estímulo aos estudantes para a docência. Mas mostra também que há professores nas IES “que são vistos como modelos ‘pelo avesso’, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador” (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 113). Segundo as autoras, os licenciandos apontam o despreparo de docentes das IES para ensinar e, em alguns casos, a falta de domínio do conteúdo a ser ensinado, ou evidências de não formação na área; levantam o aspecto do não planejamento das aulas e de um modo de trabalho repetitivo; por exemplo, trabalhar com aulas só baseadas em leituras de textos pelos estudantes (ANDRÉ *et al.*, 2012).

Em uma política voltada à formação inicial de professores para a educação básica – e aqui estamos nos referindo a variadas áreas e diversas modalidades institucionais –, parece ser importante considerar algumas ações voltadas aos docentes que devem atuar nas licenciaturas. Essa questão está em aberto e não é seara tranquila.

- i. Há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso*

Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover inclusão de todos com qualidade formativa. Ou seja, não dá

para atuar nas IES como se todos tivessem tido o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na Prova Brasil ou em outros processos avaliativos externos, e também sem que apresentem restrições econômicas e algumas diversidades culturais. Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes.

As pesquisas realizadas com dados dos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), e presentes nos estudos citados no início deste artigo, mostram que é muito expressivo o percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos (39 %) e escassa a frequência a esses cursos de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda; 51% situam-se na faixa de renda familiar entre 3 a 10 salários mínimos, com aproximação maior do limite inferior. Ligeiras variações para melhores condições financeiras familiares favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de pedagogia. O diferencial, porém, é relativamente pequeno. A maioria desses estudantes tem alguma ocupação, e apenas 2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família.

Em torno de 9% deles são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso agrega uma motivação de realização que nem sempre os cursos consideram.

Outro dado é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%); portanto, os que frequentam esses cursos são um pouco mais velhos quando comparados aos demais cursos de graduação das IES. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de pedagogia e os outros: os primeiros tendem a ser mais velhos. Os estudantes provêm, em sua maioria, de escolas públicas – escolas que apresentam problemas na formação oferecida, se considerarmos os indicadores existentes.

É com esse *background* dos estudantes que os docentes nas licenciaturas devem trabalhar; por essa razão, é importante ter bons planejamentos curriculares e didáticos, com a criação de estímulos culturais e aproveitamento da motivação que esses segmentos portam. Para tanto, porém, é necessário não só um envolvimento pedagógico adequado com os licenciandos como também um projeto institucional para o acolhimento e formação desses alunos.

É o que nos mostra outra pesquisa de André *et al.* (2010) com docentes de licenciaturas em universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas. Esses docentes levantaram vários desafios quanto a seu trabalho com os licenciandos atualmente, e deram depoimento sobre algumas estratégias a que recorreram para tentar superá-los. Ao final das análises afirmam as autoras:

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas. (ANDRÉ et al., 2010, p. 140)

E concluem que, embora os professores das IES assumam algumas iniciativas para mudar suas práticas docentes em resposta aos desafios constatados, se verifica que “o contexto institucional em que atuam constitui mais um obstáculo do que um fomento à transformação das práticas formativas” (ANDRÉ et al., 2010, p. 140).

Os desafios chamam por novas posturas e metodologias de trabalho docente, mas também pela responsabilidade institucional de assumir um projeto para o novo tipo de estudantes que a ela têm acesso.

A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO

Como vimos, há um volume de conhecimento acumulado pelas pesquisas em educação quanto à formação inicial de professores. Suas contribuições são relevantes e os aspectos que trouxemos mostram que é possível aos gestores em

educação se apoiar em dados e análises efetuadas para o planejamento de ações políticas mais consistentes, com focos bem situados, e pensadas de forma mais integrada.

Seria desejável que pudéssemos contar com grupos de pesquisadores preparados para a realização de estudos que pudessem vir a oferecer periodicamente sínteses quanto a conhecimentos obtidos em conjuntos de pesquisas em determinadas áreas e temas, trazendo também suas contradições e confrontos. Outro aspecto é conseguir condições de expressar esse conhecimento em variadas modalidades de linguagem, da científico-acadêmica àquela dirigida a gestores educacionais ou à divulgação em mídias, com precisão e fidelidade conceitual. Exercício nada trivial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, T.; SILVA, R. M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

ANDRADE, M. F. R. *A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo: a ressignificação do curso de Pedagogia*. Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de ensino superior – IES localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste*. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/Capes, 2013. 2v.

ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

_____. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL, 15. , 2010, Caldas Novas, GO. *Documento final...* Caldas Novas, GO, 21 a 23 de novembro de 2010.

_____. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL, 12., 2004, Brasília. *Documento final...* Brasília, 2004.

APARÍCIO, A. S. M. *Formação docente em questão: o que evidenciam os relatos reflexivos produzidos por alunos de pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BAZZO, V. L. A “*profissionalidade*” docente no ensino superior: constituição, significado e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre. 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública*. Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília/DF, 2009.

_____. *Lei n. 11.788 de 25/09/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Brasília/DF, 2008.

_____. *Lei n. 11.738 de 16/07/2008. Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*. Brasília/DF, 2008.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF, 1996.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRUBAKER, R. Social theory as habitus. In: BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

CALDERANO, M. A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. Relatório de Pesquisa Pós-Doutoral, São Paulo: FCC/CNPq, 2013.

CALDERANO, M. A. (Org.) *Estágio Curricular: concepções, reflexões e proposições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. *Educação Superior: formação de professores x demanda de educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, v. 38).

CARVALHO, J. M. (Org.). *Metodologia do ensino superior – textos selecionados*. Vitória: EDUFES, 1998.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B.; RIBEIRO, G. M. Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores. *Praxis Educativa*, v. 8, p. 219-242, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.

FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: LiberLivro/UnB, 2012. p. 285-318.

FORNAZARI, G. Algumas possibilidades da valorização do conhecimento em cursos de licenciatura em química e física no estado de São Paulo. CD-ROM. *Anais: XVI ENDIPE*, Campinas, 2012.

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GATTI, B. A. *Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul*. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v.

GATTI, B.A. (Org.). *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor*. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009*, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_cens>. Acesso em: 29 nov. 2013.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. *Vertentes*, São João Del Rei, UFSJ, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.

MONFREDINI, I. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. p. 13-62.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. *Sinopse do Survey Nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/FAE/UFMG, dez. 2010.

PIMENTA, S. G. (Org). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Estágio e docência*, São Paulo: Cortez, 2004.

PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

SCHEIBE, L. *Políticas de formação e avaliação do/as profissionais da educação: impasses e desafios*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo: Anpae, 27 de abril de 2011. (Palestra realizada na Sessão Especial).

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco, CA, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.

SILVA JÚNIOR, C. A. *Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia – Relatório*, Brasília: Unesco/Capes, 2010. (Documento interno).

BERNARDETE A. GATTI
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
bgatti@fcc.org.br

Recebido em: MARÇO 2014
Aprovado para publicação em: ABRIL 2014



A DIDÁTICA DE PROFESSORES REFERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**GISELI BARRETO DA CRUZ
JULES MARCEL**

RESUMO

Este artigo discute o papel da didática na formação de professores para a escola contemporânea. O objetivo do estudo consiste em analisar as visões de estudantes sobre as práticas didáticas de professores formadores indicados por eles como referenciais. Para atender ao proposto, foi produzido um questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizado virtualmente aos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados foram examinados de acordo com a análise de conteúdo e discutidos a partir do que defendem Shulman (2005), em seus estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência, e Cunha (2012) e André (1995), no que tange às práticas do bom professor.

PALAVRAS-CHAVE DIDÁTICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFESSOR REFERENCIAL • DOCÊNCIA.

RESUMEN

Este artículo discute el papel de la didáctica en la formación de profesores para la escuela contemporánea. El objetivo del estudio consiste en analizar las visiones de los estudiantes sobre las prácticas didácticas de profesores formadores indicados por ellos como referentes. Para atender a lo propuesto, se produjo un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que se puso a disposición virtualmente a los estudiantes del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Los datos fueron examinados de acuerdo con el análisis de contenido y discutidos a partir de lo que defienden Shulman (2005), en sus estudios sobre la base de conocimientos profesionales de la docencia, y Cunha (2012) y André (1995), en lo que atañe a las prácticas del buen profesor.

PALABRAS CLAVES DIDÁCTICA • FORMACIÓN DE PROFESORES • PROFESOR REFERENTE • DOCENCIA.

ABSTRACT

This paper discusses the role of didactics in the education of teachers for the contemporary school. The objective of the study consists in analyzing how the students perceive the didactic practices of those they regard as reference professors. To that end, we have prepared a questionnaire comprising open and closed questions, available online to be accessed by the students of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro. We have analyzed the data according to content analysis and we have discussed them based on those who side with Shulman (2005), in his studies about the basis of teachers' professional knowledge, as well as Cunha (2012) and André (1995), regarding good teacher practices.

KEYWORDS DIDACTICS • TEACHER EDUCATION • REFERENCE PROFESSOR • TEACHING.

INTRODUÇÃO

Olhando para este século, deparamo-nos com um tempo de mutabilidade, expressado notadamente na tensão entre o desejo de se distanciar de um passado que não satisfaz, recusando-o como referência, e a ausência de um referencial sólido, fazendo emergir um contexto marcado pela fragmentação e dissolução de regras, cuja consequência é o predomínio de uma sensação de descontinuidade e insegurança. Pensar o mundo e, portanto, a escola, seus sujeitos e seus saberes, requer, com isto, pensar em ambivalências e complexidades com sérias implicações para a civilização, entre elas os problemas que cercam as dualidades igualdade/desigualdade e diferença/indiferença e as suas repercussões no processo educacional.

Diante dessa perspectiva, indagamos: como a formação de professores vem enfrentando a necessidade de preparação de docentes para atuar nessa escola, nesse tempo? Entendemos que a formação de professores constitui um processo que não se basta com a formação inicial, porém defendemos que esta precisa considerar em suas práticas curriculares a

base de conhecimento necessária ao ofício docente em interface com um olhar rigoroso sobre a escola, espaço predominante de objetivação desse ofício.

Marcelo e Vaillant (2009), em análise sobre o processo de desenvolvimento da identidade docente, destacam as críticas sobre a formação inicial. Estas recaem, sobretudo, na organização burocratizada do currículo, com forte ênfase disciplinar e excessiva fragmentação do conhecimento; no divórcio entre teoria e prática; na insuficiente vinculação com a escola. Entretanto, esses autores ressaltam que a formação inicial representa uma etapa importante de um processo mais abrangente e complexo, que é o desenvolvimento profissional. Os autores defendem a ideia de desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo, em longo prazo, no qual interagem diferentes tipos de oportunidades e experiências. Essa perspectiva contrapõe-se à ideia de justaposição entre formação inicial e continuada e vincula-se ao conceito de identidade profissional, visto que ela se estabelece na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros.

Se a formação inicial é parte do desenvolvimento profissional docente e este é condição determinadora da identidade do professor, pensamos: a que tipo de processo se pode atribuir a especificidade da função docente, de modo que seja possível garantir a afirmação identitária mesmo em um ambiente de ruptura, como parece ser a escola atual? Identidade pressupõe continuidade, isto é, conseguir permanecer em meio à mudança e garantir a unidade em meio à diversidade. Como assegurá-la em tempos que fragmentam o indivíduo fazendo surgir novas identidades? Vemo-nos, então, diante de um contexto de transformações que, se afetam até mesmo a ideia que temos de nós próprios, como não afetará também a ideia que temos de formação e atuação profissional? No caso do professor, a ação docente, hoje, envolve uma multiplicidade de fazeres que se entrecruzam construindo e desconstruindo o ensino enquanto ponto nodal de sua identidade profissional. Todavia, historicamente, é o ato de ensinar que especifica a função docente – o que nos leva a defender que a formação inicial não pode descuidar do tratamento

do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de propiciar ao futuro professor condições essenciais para se inserir e atuar eficazmente na escola.

Roldão (2007) argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar de essa distinção decorrer de construção histórica e social em permanente desenvolvimento. A autora defende a hipótese de que a função de ensinar nas escolas contemporâneas deve ser marcada pelo que chama de dupla transitividade e mediação. Assim, ensinar deve ser assumido como um processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém, só se completando naquele que aprende – o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina).

Nessa perspectiva, voltamos nosso foco para o ensino de didática, visto que essa disciplina se organiza com base em um domínio de conhecimento de natureza teórico-prática sobre o processo de ensino e aprendizagem. Qual tem sido o papel da didática nos cursos de formação de professores? Certamente, a ela não cabe responder a todos os desafios para a formação docente decorrentes do contexto atual, mas, com certeza, sobre ela recaem a exigência e a urgência de trabalhar a base referente ao tratamento pedagógico do conhecimento escolar.

Defendemos que a escola tem uma missão cultural: ela é um elemento-chave para a articulação de interesses, gostos e socialização de aspectos históricos, sociais e culturais, e os professores são seus catalisadores, acelerando ou retardando o processo. Nessa perspectiva, o ofício do professor envolve o manejo de técnicas, mas não só isso. Trata-se de um misto de habilidades que não podem ser engessadas nesse quesito, visto que diversas questões interferem em seu trabalho cotidiano exigindo reflexão, análise de situações e tomada de posição. As técnicas, sejam elas do tipo que for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação se revelam as nuances

do ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo método e estratégias pedagógicas para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Assim, assumimos e defendemos a perspectiva de que o objeto da didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata, pois, de enfatizar o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica).

No contexto dessa problematização, foi desenvolvida uma pesquisa sobre as práticas do professor formador¹ reconhecido por seus alunos como referência profissional. Sendo o ensino o objeto da didática e o demarcador identitário docente, por conseguinte digno de uma maior valoração na formação de professores, consideramos importante investigar a ação de ensinar do professor formador referencial, a sua didática. O objetivo é contribuir para a permanente busca de aprimoramento das práticas de formação de profissionais tendo em vista os desafios da escola de hoje. Mas o que vem a ser o professor referencial?

Para efeitos da pesquisa, assumimos como professor formador referencial aquele que os alunos consideram ser exemplo de prática docente e referência para futura, ou já presente, prática profissional. Trata-se de uma escolha intencional e deliberada, a partir do entendimento de que nossa identidade professoral se forja, com certa parcela de contribuição, com base nas práticas didáticas de professores que se destacam em qualidade comparativamente a outros. Pois, segundo Martins (1989² apud ANDRÉ, 1995, p. 95), “aquilo que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso”.

¹ Pesquisa realizada por Jules Marcel sob a orientação da professora Giseli Barreto da Cruz, no âmbito do Geped – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores –, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ).

² MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/Didática prática*. São Paulo: Loyola, 1989.

Logo, ser professor referencial é, no nosso entendimento, possuir *status* de arquétipo de prática para o futuro professor, pois não é difícil supor que, ao imputarmos positivo valor às práticas observadas no aprendizado da docência, elas se tornarão referenciais para nós mesmos.

Este estudo refere-se, pois, às práticas de professores formadores considerados e indicados como referenciais, com o objetivo de analisar, através da visão de seus alunos, o porquê de serem considerados como tais. O que e como fazem para serem identificados como referenciais de prática? Quem são esses professores referenciais?

Investigamos o professor formador referencial no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), pois, nesse curso, também investigamos visões de alunos concluintes sobre as consequências do ensino de didática no seu processo de constituição profissional.

O foco da pesquisa recaiu sobre as práticas de professores formadores referenciais. Contudo, os sujeitos foram os estudantes, seus alunos, que, tendo sido afetados por suas práticas, representavam, no nosso entender, a fonte mais propícia de informação, através das quais os dados foram construídos.

Inicialmente, desenvolveremos uma breve discussão sobre o “bom professor”, com base em André (1995) e Cunha (2012), e a respeito dos saberes docentes, com base em Shulman (2005), para, em seguida, apresentar nossas análises sobre as percepções de estudantes, futuros professores, acerca das práticas didáticas de seus professores referenciais.

ESTUDOS SOBRE O “BOM PROFESSOR”

André (1995) realizou um estudo sobre os processos de construção do saber didático de professoras de Didática/Estágio da HEM (Habitação Específica para o Magistério) – denominação das antigas escolas normais de formação para o magistério. A autora relatou que não há um modelo único de professor bem-sucedido; logo, a competência se expressa de forma diferente em cada sujeito-professor. Em um estudo de

caso do tipo etnográfico que realizou com cinco professoras formadoras de didática consideradas “boas” por seus colegas, pela direção e pelos alunos, ressaltou haver, além das marcas pessoais de cada uma, marcas comuns às professoras competentes investigadas. Relata que as marcas identificadas não divergiam muito daquelas apontadas em outros estudos (DIAS DA SILVA, 1992³ apud ANDRÉ, 1995). O que é muito importante, segundo a autora, pois “[...] à medida que houver reiteração de resultados de um estudo para outro, ficaremos mais confiantes em considerá-los como núcleos centrais de preocupação nos programas de formação e aperfeiçoamento de professores” (ANDRÉ, 1995, p. 90).

As marcas comuns destacadas pelo estudo de André foram: o desejo de se aperfeiçoarem mais; o domínio dos conteúdos, dos métodos e das técnicas de ensino; a consideração do universo cultural dos alunos; o estímulo à produção de conhecimentos por parte dos alunos; a coerência entre o que propõem, como desenvolvem e como avaliam o seu trabalho; a visão crítica do ensino, da escola e das condições de trabalho.

Esse estudo indicou ainda, pelo menos, três determinantes fundamentais que afetam a construção da competência docente: ambiente cultural e familiar, processo de escolarização e ambiente de trabalho.

Em pesquisa de doutorado, Cunha (2012) identificou vinte e um professores considerados bons – universitários e de ensino médio – através dos alunos que os qualificaram como tais. Metodologicamente, optou por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, inserindo-se nas salas de aula desses professores para fazer observações e análises de seus fazeres, além de entrevistá-los em busca de suas histórias de vida, analisando os dados pela via da análise de discurso. Seu interesse foi “partir do desempenho do professor e aprofundar estudos sobre sua história para identificar que influências foram, para ele, mais significativas” (CUNHA, 2012, p. 23).

Para Cunha, a ideia de bom professor é valorativa e dependente do referencial e da experiência do sujeito que atribuiu valor, sendo a questão valorativa dimensionada socialmente. Cada aluno atribuiu ao professor uma qualificação, fruto de suas convicções pessoais, que são influenciadas

3 DIAS DA SILVA, M. H. G. F. O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries”. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo. 1992.

socialmente, ou seja, esse valor de bom professor é situado no tempo e no espaço social. Assim, ao se falar do bom professor, as características e/ou atributos deste são frutos do julgamento individual do avaliador, que é integrante de uma sociedade, em um dado tempo histórico, que possui um rizoma de culturas peculiar que situa esse lugar e o diferencia dos demais, além de um imaginário coletivo correspondente a tudo isso interferindo na sua valoração.

O estudo de Cunha revelou a história de vida dos pesquisados, as influências principais nessa trajetória, a visão deles sobre a problemática social, suas práticas pedagógicas, as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão e os apontamentos desses professores sobre a formação do professor, ou seja, como agiriam caso fossem formadores de professores. Os resultados apontaram os fazeres e os saberes do bom professor. Já para os alunos concluintes que indicaram tais professores como bons, suas características principais habitam em torno da relação professor-aluno, sobretudo no tocante aos aspectos afetivos.

Portanto, articular a visão do aluno sobre seu bom professor, adjacente ao seu fazer profissional, mostra-se relevante e adequado para analisar a identificação de professor referencial feita pelos seus alunos em formação, pois ambos os paradigmas – bom e referencial – unem percepção e prática. No confronto entre valoração individual/coletiva dos sujeitos investigados sobre seus professores referenciais e suas práticas, seu ofício feito de saberes (GAUTHIER, 1998), podem emergir aspectos nem sempre considerados na formação de professores e que merecem mais relevo no decorrer do processo formativo de docentes.

SHULMAN E A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Simultaneamente ao aporte teórico do bom professor, foram analisadas práticas do professor referencial à luz das discussões sobre os saberes docentes. Paradigma de grande fôlego nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, os saberes docentes são uma forma de classificar os conhecimentos de

base profissional dos professores. Autores como Shulman (2005), Gauthier (1998) e Tardif (2002) compõem o grupo de estudiosos com mais destaque desse paradigma. A escolha por trabalhar com os saberes docentes foi uma estratégia que visava atender a uma carência de estudos sobre o objeto em questão. Mostrou-se válida e eficiente essa escolha, pois a base de conhecimentos profissionais dos professores e seus saberes, classificados pelos estudiosos do campo, permitem analisar os fazeres docentes que são alicerçados pelos seus saberes.

Neste estudo, optamos por trabalhar especificamente com as categorias da base de conhecimento docente defendida por Shulman (2005).

Esse autor mostra que as pesquisas sobre as práticas de professores peritos são escassas e, além disso, analisam, sobretudo, a forma como o professor administra a sala de aula e o referente resultado no tocante ao desempenho discente. Sobre a relação entre o que faz o professor para gerir a sala de aula e a *performance* do aluno é que tratam as investigações do paradigma processo-produto. Tentando se contrapor a esse paradigma e defendendo uma reorientação dos programas de formação docente, Shulman sugere que as investigações que já enfatizam a forma como os professores fazem o manejo dos alunos deem mais relevo ao manejo das ideias.

Para Shulman, os conhecimentos dos professores são acionados, relacionados e também construídos durante o ensino e a aprendizagem, através de seis processos comuns ao ato de ensinar, por ele denominado de raciocínio pedagógico, a saber:

- a) Compreensão dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas, reconhecendo o modo em que uma determinada ideia se relaciona com outras ideias no interior da mesma matéria e também com ideias de outras áreas, ou mesmo compreendendo os sujeitos e suas necessidades para recorrer a instrumental/repertório adequado.
- b) Transformação, que envolve interpretação crítica (avaliação do professor sobre o conteúdo a ser ensinado); representação (escolhas didáticas do

professor para representar esse conhecimento para determinados sujeitos); seleção (sequência didática, planejamento da aula); adaptação (ato de adaptar o repertório selecionado à cultura dos alunos/turma).

- c) Instrução, o ensino propriamente dito.
- d) Avaliação do processo de ensino durante e depois dele, analisando se o aluno consegue no momento e/ou conseguiu aprender ao final desse processo.
- e) Reflexão, a avaliação do professor, de sua prática.
- f) Nova compreensão, fruto dos processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Ao longo da década de 1980, Shulman enfatizou também o paradigma perdido (*missing paradigm*), ao denunciar que as pesquisas sobre o ensino, na tentativa de simplificar as complexidades inerentes a ele, ignoraram o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionavam. Tais pesquisas não investigaram como o conteúdo de uma determinada área era transformado, a partir do conhecimento do professor, em conhecimento a ser ensinado.

Destarte, a favor da profissionalização da docência, Shulman expôs argumentos relativos aos conteúdos, ao caráter e às fontes do conhecimento de base para o ensino, a fim de responder perguntas de ordem intelectual, prática e normativa que cercam a retórica sobre o pensamento do professor. Como proporcionar a construção, na formação para a docência, dessa base de conhecimentos profissionais? Quais são as fontes desses conhecimentos? De que áreas do saber acadêmico e da experiência os professores podem extrair sua compreensão e formar sua base de conhecimentos necessários à docência? Que termos podem ser usados para conceituar essas fontes?

Shulman elaborou categorias conceituais dos conhecimentos que, a seu ver, sustentam a compreensão que deve ter o professor para que os alunos aprendam. São esquemas gerais do conhecimento de base que constituem ferramentas para o ofício docente. Essa base de conhecimentos incluiria:

- a) Conhecimento da matéria a ser ensinada.
- b) Conhecimentos pedagógicos produzidos por estudiosos da educação, especialmente considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito.
- c) Conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente.
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo, que trata do especial amálgama de conteúdo e pedagogia, esfera exclusiva do professor, sua forma própria de compreensão profissional.
- e) Conhecimento dos alunos e de suas características.
- f) Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas.
- g) Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para ilustrar sua perspectiva quanto ao paradigma de investigação que propunha e sobre a base de conhecimentos profissionais da docência, Shulman relatou uma experiência observada em estudo que realizou com professores peritos. Trata-se do caso da educadora Nancy, com 25 anos de experiência profissional. Ela atuava como se dirigisse uma sinfonia. Nancy atendia a todos os alunos, dos mais tímidos aos mais barulhentos, provocando e sondando os alunos em torno do conteúdo que ensinava. Dominava de tal modo o conteúdo que saberia usá-lo para diferentes fins pedagógicos, para distintos níveis de dificuldade, para diferentes tipos de alunos e variados tipos de temas ou ênfases. “La combinación entre comprensión de la materia y destreza pedagógica que se observaba en Nancy era simplemente deslumbrante” (SHULMAN, 2005, p. 3). Quais são, pois, as crenças, conceitos e habilidades que permitem a Nancy ensinar do modo que ensina? Podem outros professores ser preparados para ensinar com esse grau de destreza?

A motivação de Shulman coincide com nosso esforço investigativo. Será possível identificar, nas práticas dos professores *experts*, crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitem reorientar a formação docente? Nossa investigação tem o limite de não contemplar o histórico de constituição profissional do professor referencial, ou seja, não conseguiu evidenciar as fontes da formação da base de conhecimentos desse professor. Nem contemplou a observação de seus fazeres a partir do olhar de investigador, mas sim da visão privilegiada de seus alunos. Porém, seus fazeres indicaram alguns elementos que evidenciam sua base de conhecimentos profissionais, de que trataremos na próxima seção.

PERCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE OS SEUS REFERENCIAIS DE PRÁTICA DOCENTE

Como já dito na introdução, aplicamos questionário aos estudantes do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Não nos dirigimos a todos os estudantes, mas, especialmente, àqueles que já tinham cursado, ao menos, 50% das disciplinas do currículo. Essa opção foi feita com a intenção de alcançar respondentes que, pelo tempo de curso, foram mais afetados, do ponto de vista quantitativo, por diferentes práticas professorais no contexto de um curso de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Do total de 38 respondentes, foram identificados 17 professores formadores como referenciais para/por seus alunos, o que denota algumas possibilidades:

- a) A ampla distribuição indica que a condição de referencial para um aluno é de âmbito extremamente particular, em que cada um constrói critérios intimamente pessoais, pouco compartilhados entre os pares.
- b) Não há professor que consiga atingir a todos os alunos com o mesmo grau de abrangência.

A questão sobre quem e por que são os referenciais inaugurou a sequência de perguntas. Classificamos as respostas de acordo com a ênfase, buscando agregar coletivamente os significados individuais indicados por cada respondente.

Para efeito de organização do anúncio às evidências dessa pergunta, classificamos três blocos de categorias: relacional, metodológico e profissional.² Todos os blocos obtiveram certa proporcionalidade após auditarmos as ênfases, no tocante ao número.

O bloco relacional integra as ênfases que agregaram os seguintes sentidos nas falas dos respondentes sobre os porquês: deseja espelhar sua prática na prática do professor; não deseja espelhar sua prática na prática do professor; mantém relação respeitosa com os alunos; mantém relação que extravasa o limite da sala de aula; professor gosta do que faz; professor motiva os alunos.

O que é mais significativo na aprendizagem da docência? O que está sendo ensinado ou como está sendo ensinado? O aspecto marcante nesse bloco foi a relação estabelecida e mantida entre os referenciais e seus alunos. Essa percepção indica que, para um professor ser considerado referencial, é necessário que ele afete o aluno. Afetar é extravasar a relação inerente à mediação do processo de ensino-aprendizagem. É oferecer ao aluno possibilidades de interação que ultrapassem o limite do comum. É fazê-lo perceber que, mais do que professor, há um parceiro na busca pela aprendizagem. Uma relação entre pares em prol de um objetivo comum: a aprendizagem do conteúdo. Verificamos que ser referencial é atingir um *status* que outros professores não atingem para os alunos, e que a relação estabelecida envolve diálogo horizontal, respeitoso, estimulante e motivador em torno de um conhecimento importante à profissionalização.

O bloco metodológico contemplou um amálgama entre metodologia, estratégias e habilidades dos professores referenciais. As ênfases se relacionaram de tal forma que a codificação (BARDIM, 2006, p. 103) realizada na análise descritiva, com posterior categorização (p.117), pouco desagregou elementos de sentidos tão imbricados. Esse foi o bloco em que mais identificamos a didática do referencial, a reunião de seu escopo de saberes em prol da efetivação do processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005).

A palavra que mais evidencia a recorrência das falas dos respondentes, nesse bloco, é metodologia. Metodologia envolve concepções de educação, de ensino, de aprendizagem,

2 Reconhecemos que a categoria "profissional" envolve o relacional e o metodológico e que o trabalho docente é, em essência, um trabalho interativo, portanto genuinamente relacional. Ainda assim, optamos por designar como profissionais os aspectos referentes ao conhecimento da matéria a ser ensinada e às habilidades de operar com esse conhecimento para ensinar, visto que estes representam com maior potência o ofício docente.

de avaliação, enfim, de diversos componentes que permeiam o processo a ser vivenciado por professor e alunos em torno do conhecimento. A partir do método, emergem as estratégias, isto é, as formas por meio das quais o caminho será percorrido, materializadas pelas habilidades de saber-ser-fazer do professor.

Os métodos evidenciados pelas falas indicam concepções de ensino que pressupõem escolhas do professor quanto ao respeito à figura do aluno como sujeito de sua aprendizagem, ao prazer como uma variável importante na mediação entre o aluno e o docente em torno de um conhecimento, a articulação entre teoria e prática, todos tangenciados pela ideologia política inerente a qualquer concepção e ação.

As estratégias indicadas pelo grupo de respondentes são pouco claras. Além das citações referentes às avaliações lúdicas, apenas advertem, de forma geral, que a forma escolhida pelo professor possibilitou aprendizagens profícuas, interessantes e/ou fáceis.

As habilidades se referem ao saber comunicar, saber argumentar, ser dinâmico, organizado, empenhado, pesquisador, enfim, posturas de fazer e ser muito particulares ao indivíduo eleito, mas passíveis de serem agregadas pelo justo motivo de indicarem capacidades comuns aos investigados.

No último bloco profissional, integram-se as ênfases ainda referentes às causas da indicação: matéria que leciona, conhecimento aprendido significativo, domínio do conteúdo, profissionalismo, coerência entre discurso e prática.

O fio condutor desse bloco é o conteúdo da matéria a ser ensinada. Todas as ênfases reúnem significados que são tangenciados pelo conteúdo trabalhado pelo professor. Compreender o conteúdo é fundamental, tanto quanto saber explicá-lo de diferentes maneiras; tanto quanto ter atitudes condizentes ao conteúdo; e tanto quanto denotar entusiasmo em face do conhecimento. O grupo de respondentes que elegeu seu referencial a partir da relação estabelecida entre eles, o professor e o conteúdo apresentaram justificativas que permitiram depreender que:

- a) Dominar o conteúdo a ponto de estabelecer relações com o contexto social é digno de indicação de

referencial. Cremos que, para chegar a esse nível de análise, o professor não se limita a entender os conceitos e descrições sobre dado conteúdo. O referencial corrobora os argumentos de Shulman ao sugerir, pela visão de seu aluno, que ele possui atributos de um professor perito (*expert*), que dentre outros conhecimentos de sua base profissional, domina o conteúdo da matéria a ser ensinada.

- b) O próprio conteúdo ensinado motivou a indicação porque proporcionou aproximação do aluno com o conteúdo e conseqüente interesse pelo mesmo. O que nos leva a crer que a forma como o professor lecionou também contribuiu.
- c) O conteúdo foi significativo para o aluno. Inadequado supor que uma intervenção mal sucedida possa provocar uma indicação de referencial. Logo, e novamente, imputamos ao *êthos* professoral, a forma de ser e fazer do professor, a qualidade que aparece como elemento fundamental na justificativa dos alunos que relacionaram seu professor devido à aprendizagem do conteúdo.
- d) As atitudes docentes, tais como mostrar compromisso com os alunos por sua dedicação ao que se propunha, pela exigência suscitada, pela sua empolgação, por se mostrar estudioso do conteúdo ensinado, por não demonstrar cansaço etc., denotam o compromisso profissional que o professor teve com os alunos.

Quais são suas principais qualidades docentes? Essa pergunta compôs o questionário no intuito de possibilitar uma organização mais sintética dos motivadores da identificação de referencial realizada pelo seu aluno, já contemplados na resposta à pergunta anterior, pois os porquês da identificação e eleição como referencial certamente se relacionam com as suas qualidades. Além disso, a pergunta serviu para validar os dados, pois, de fato, as justificativas se repetem. Metodologia empregada, coerência entre discurso e prática, relação aproximada entre professor e aluno, atributos

pessoais – relacionais e/ou metodológicos – e domínio do conteúdo são as ênfases que mais representam os sentidos expostos pelos respondentes.

No que tange à metodologia empregada, alguns respondentes indicaram:

– *Explica com clareza, repete as explicações exemplificando de formas diferentes, [...] e não atola os alunos de exercícios dispensáveis e de repetições vãs.*

No que tange à coerência entre discurso e prática:

– *[...] práticas condizentes com seu referencial teórico.*

No que tange aos atributos pessoais – relacionais e/ou metodológico:

– *Simplicidade, clareza, [...] autocrítica, organização, dialogicidade, afetuosidade e exigência.*

No que tange aos conteúdos lecionados:

– *Conhecimento profundo sobre as disciplinas e temáticas que as compunham.*

Cunha (2012, p. 123-132) constatou em seu estudo o que nomeou de “habilidades do bom professor”. As habilidades observadas na prática dos sujeitos de sua pesquisa foram classificadas pelas categorias:

- a) Organização do contexto da aula, que abrange as habilidades do professor em explicitar para os alunos os objetivos do estudo, por acreditar que os alunos, se compreenderem o porquê do estudo, estarão mais motivados; em situar historicamente o conteúdo (para tal o domínio deste é fundamental); em estabelecer relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber, favorecendo uma contextualização do conhecimento trabalhado; e em descrever o roteiro, oferecendo uma visão sincrética da aula.
- b) Incentivo à participação dos alunos, favorecendo um ambiente ao diálogo, chave para uma aula participativa e criativa, com ênfase no reforço positivo às intervenções dos alunos, aproveitando as respos-

tas para dar continuidade à aula; coletivizar dúvidas como estratégia de produção de conhecimento, pois a dúvida de um aluno pode ser também de outro; e partir das experiências dos alunos.

- c) Trato da matéria de ensino, tornando o conhecimento acessível, enfatizando novamente o conteúdo e seu domínio, fazendo uso de analogias, relações de causa e efeito, teoria e prática etc.; e uso adequado dos recursos disponíveis, variando os estímulos.
- d) Uso da linguagem pelo professor, com clareza nas explicações, tanto no uso de terminologia adequada quanto no emprego da voz, com a observação de pausas e entonação variada que dê significado ao discurso; certa dose de humor no trato com os alunos, aproximando-se no esforço de tornar prazerosa a aprendizagem escolar e aproveitando certas situações engraçadas para dar dinamismo à aula.

Em suma, as ênfases que apresentamos das falas dos respondentes muito se aproximam das ênfases do estudo de Cunha. Os professores indicados possuem qualidades quanto à relação que transparecem ter com o conteúdo que lecionam, além de atributos pessoais que os aproximam dos alunos.

Assim sendo, as marcas comuns indicadas por André (1995), resultado dos estudos desenvolvidos acerca do bom professor permanecem em sintonia. As evidências desses estudos não apontam irregularidades; ao contrário, fortalecem as marcas comuns já descritas pelos resultados dessas investigações.

Em nosso estudo, buscamos identificar fatores que explicitassem mais detidamente a relação do professor referencial com o conteúdo sob sua responsabilidade. Entendendo o destaque dado por Shulman (2005) ao conteúdo no contexto da crítica aos padrões da racionalidade técnica, o *missing paradigm* (paradigma perdido), procuramos compreender o que os respondentes comentaram a respeito da relação entre o conteúdo e o referencial, de como as práticas dos professores indicados revelavam a relação que tinham com o conhecimento da matéria a ser ensinada.

As respostas, além de ressaltarem que o professor compreendia fundamentalmente o conteúdo que ensinava, iam além, apontando diversas aptidões docentes que possibilitaram distintas categorizações de sentido:

- a) Domina o conteúdo e busca se atualizar: parte dos respondentes indicou que seus referenciais não apenas dominavam o conteúdo, como também se atualizavam. A fala a seguir é representativa desse grupo:
 - *O professor domina bastante os conteúdos, tendo livros lançados sobre os assuntos das disciplinas que leciona, mas também demonstra estar sempre se atualizando, trocando com os alunos e buscando novos conhecimentos para agregar a si e a todos.*

- b) Domina e acolhe contribuições dos alunos: nessa categoria, agregam-se significados das respostas dos alunos que indicavam ser o seu referencial um bom ouvinte, a despeito de dominar o conteúdo:
 - *Ela leciona Abordagens Didáticas da Educação de Jovens e Adultos. Estuda desde o início como surgiu essa demanda na sociedade e o quanto é difícil o combate do analfabetismo no Brasil, cujas raízes históricas são fincadas no término da escravidão, além de outros motivos. De forma que toda a questão social, política, cultural e econômica é perfeitamente dominada pela professora x. Isso sem contar que ela é muito educada, sabe ouvir e para para ouvir seus alunos em suas aflições acadêmicas.*

- c) Domina, deixando ver a apropriação do conteúdo pela articulação de diversos autores e teorias referentes, oferecendo ilustrações práticas exemplificadoras: para significativa parte do grupo de estudantes, o referencial domina o conteúdo ensinado de tal modo que o articula valendo-se de diversos autores e teorias referentes ao conteúdo ensinado e oferece exemplos práticos, ilustrativos, por vezes, da complexidade do conhecimento em aprendizagem:
 - *Ela sempre dá exemplos práticos respaldando-se em autores conceituados que falam sobre o tema debatido em sala de aula.*

- d) **Domina o conteúdo e transmite segurança:** um respondente indicou que seu referencial, além de dominar o conteúdo, transmite segurança ao ensiná-lo:
– *Domina totalmente o conteúdo que leciona e transmite muita segurança, confiança sobre o que fala e nos desafia a fazer o mesmo.*
- e) **Domina e reflete a relação que tem com o conteúdo, motivando os alunos:** um aluno indicou que se sentia motivado e convidado a estudar a área relativa ao conteúdo ensinado pela relação que o professor transparecia ter com ele:
– *A professora x parece ser apaixonada pela sua disciplina. Além de dominar os conteúdos que leciona, ela mobiliza os alunos a querer aprender sobre a área de administração educacional.*
- f) **Domina e gosta do que faz:** com certa similaridade à anterior, essa categoria abarcou respostas que indicavam a satisfação que o professor denotava ter pela tarefa que exercia:
– *Tenho uma visão muito positiva. Como disse, a maneira como este parece contente com o que leciona. Há, para mim, uma relação direta entre o trabalho e o gostar do que faz.*
- g) **Domina e é experiente:** determinado grupo respondeu que, na sua visão, o referencial tinha experiência, o que é um vetor de qualificação:
– *Ela domina o conteúdo da disciplina que ministra, é doutora nessa especificidade que leciona, domina esse conhecimento específico e está acostumada a dar aquela disciplina na graduação, mestrado, doutorado, seminários, palestra, pesquisa... Ela só estuda esse campo ou se debruça a trabalhar mais com essa linha...*
- h) **Domina e vai além:** grande parte dos respondentes indicou que seu referencial ultrapassava os limites do esperado:
– *Excelente, pois vai além da ementa determinada. Nos possibilita fazer “links” com outros assuntos em voga na mídia, com tabus e conceitos paradigmáticos.*

- i) Domina e promove aprendizagens significativas: parte dos respondentes ressaltou que seu referencial promovia aprendizagens significativas:
 - *A professora se mostra bastante articulada em relação aos conhecimentos trabalhados em aula. As aulas dela fazem sentido, pois ela vive e nos faz viver os conteúdos trabalhados, sendo assim, sempre há relação teoria e prática, ocorrendo a aprendizagem de forma significativa.*

- j) Domina e é coerente com o conteúdo que leciona: finalizando, parte dos respondentes se referiu a relação entre o conteúdo lecionado e seu referencial a partir da coerência vista entre aporte teórico e prática pedagógica:
 - *Ela domina muito o referencial que leciona, mas não tem medo de dizer que não sabe algo e que vai estudar mais. A prática dessa professora está intimamente ligada ao seu referencial teórico metodológico.*

Como podemos notar, muitas significações distintas são possíveis na análise de um mesmo objeto – a relação entre o conteúdo ensinado e seu mediador. Na visão dos alunos, todos os referenciais indicados dominam o conteúdo da matéria a ser ensinada, de tal modo que enriquecem seu trabalho pedagógico. Dessa forma, permitem que os alunos identifiquem esses diferenciais, agregando-os ao rol dos motivadores para qualificação de professor referencial dos mesmos.

A compreensão de um conteúdo, primeira etapa do processo de raciocínio pedagógico do professor (SHULMAN, 2005), ou seja, da mobilização dos seus conhecimentos de base profissional em prol de uma intervenção pedagógica, é uma etapa importante, pois prevê a compreensão dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas. Entretanto, compreender a matéria nessa complexidade não garante a aprendizagem da mesma pelo aluno. Não basta saber o conteúdo. É preciso saber ensinar.

A dimensão do ensino inerente aos conteúdos nos estudos de Shulman reside no que nomeou de conhecimento pedagógico da matéria. Uma amálgama entre o conhecimento da

matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico geral (oriundos dos estudos das ciências aplicadas à educação). É uma dimensão exclusiva do professor. Segundo Shulman (2005), trata-se de sua forma própria de compreensão profissional.

Sobre a relação desse professor com os alunos, o que você tem a dizer? Essa pergunta pretendia validar, através dos respondentes, um aspecto que Cunha (2012) anunciou em seu estudo sobre o bom professor: na visão dos seus alunos, prevalecem os aspectos afetivos como maiores motivadores para elegê-lo como bom. Será que essa evidência se confirmaria no estudo?

Constatamos que esse aspecto foi o que mais esteve presente nas falas dos respondentes, atravessando todas as respostas ao questionário. Essa dimensão favorece, a nosso ver, a predisposição do aluno para o conhecimento sistematizado pelo professor. Consideramos que o afetar é mobilizador – de aproximações ou até de afastamentos. No contexto dos significados atribuídos pelos alunos às práticas dos formadores referenciais, afirmamos ser de aproximações, de disponibilidade, de afeição – o afetar com afeto.

– A professora consegue estabelecer uma relação afetiva muito forte com os alunos, e isto propicia um clima muito agradável na sala de aula.

Do grupo de respondentes, houve os que afirmaram que o professor agradava a todos, enquanto outro grupo indicou que, apesar de considerá-lo referencial, não era unanimidade na turma. As falas são representativas desses grupos, respectivamente:

– A relação é excelente e não conheço um aluno que tenha se queixado por qualquer razão desse professor.

– Não são todos os alunos da faculdade que gostam da didática da professora, mas posso dizer que suas aulas são de excelência, por alinhar teoria e prática.

Um grupo de alunos respondeu, sucintamente, que a relação entre o professor e os alunos era satisfatória, como nos excertos a seguir: “Boa”; “Muito boa”; “Maravilhosa”; “Excelente”; “Ótima”; “A melhor possível”.

Outro grupo de alunos indicou que a relação estabelecida entre o referencial e sua turma não era de uma proximidade afetiva, e sim distante, séria ou apenas profissional, entretanto, nem por isso deixou de ser valorizada pelos alunos que os elegeram como referencial.

– Acho a relação séria, ética e responsável, sem deixar de ter em mente que está trabalhando com a formação de futuros professores (...). Procura atender da melhor forma possível às demandas dos alunos, sem muito afeto.

Ademais, a evidência mais significativa das falas dos respondentes se emoldura nas relações afetivas. Distintas por leves alterações de significado, as ênfases que representaram os sentidos de determinado grupo e que se forjaram na análise descritiva, foram: relação respeitosa e atenciosa; relação afetiva e amigável; relação franca; relação aberta ao diálogo; e relação próxima aos alunos.

Creemos que o viés que une as falas no tocante à afetividade do professor para com os alunos, na relação estabelecida entre ambos, é o respeito. Presente em todo o percurso de análise dos dados, sobretudo nas respostas da pergunta ora analisada, o respeito do professor para com o seu aluno se manifesta nas falas que indicam as suas qualidades: respeita o aluno sendo atencioso; respeita o aluno sendo paciente; respeita o aluno sendo franco; respeita o aluno possibilitando que se expresse, dialogando com ele; respeita o aluno sendo cordial. Na análise das demais perguntas, outras qualidades dos referenciais manifestaram o respeito ao aprendente quando os respondentes indicaram ser o referencial um profissional comprometido, coerente com seu referencial teórico, que domina o conteúdo ensinado, que gosta do que faz, que vai além das expectativas, que tem clareza nas exposições, que traz o conhecimento para a realidade do aluno etc.

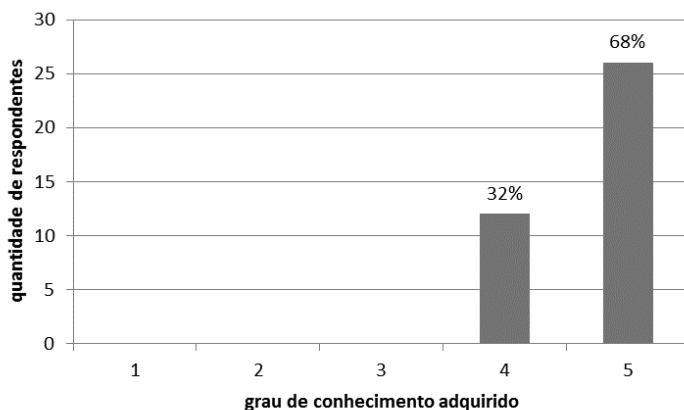
Logo, indagamos o quanto a formação inicial tem promovido, além do ensino de matérias pretensamente importantes para a futuro exercício docente dos professores em formação, a aprendizagem de valores. Respeito se ensina? Nós, professores, precisamos nos perguntar, sempre que possível, o quanto negligenciamos em nossa ação pedagógica o ensino de

valores – éticos, comunitários, sociais e, por que não, culturais. Nossos respondentes, olhando para as práticas de seus formadores, indicam que eles ensinam valores. Essa evidência coloca-se como uma das contribuições mais significativas do estudo. Aqueles e aquelas que são referenciais de futuros professores, que serão arquétipos de prática para eles, ensinam valores aos seus aprendizes, ou, ao menos, acrescentam valores já construídos nas suas trajetórias. Contribuem para construção de uma identidade responsável, o que, conseqüentemente, nos faz afirmar que terão elementos para propagar os frutos de um ensino responsável politicamente.

Quanto considera que aprendeu o conteúdo sob a responsabilidade desse professor? Essa pergunta foi idealizada para que seus resultados pudessem ser cotejados aos dados originados pelas questões que a antecederam. O desafio proposto consistiu em identificar, nesse exercício, se a eleição de referencial de prática havia se dado por fatores que não, necessariamente, correspondam à aprendizagem do conteúdo.

O respondente foi impelido a transformar sua visão sobre sua aprendizagem do conteúdo lecionado pelo seu referencial em uma escala de 1 a 5, onde um (1) representaria o mínimo e cinco (5) o máximo de aprendizado em torno do conhecimento em mediação. Segue abaixo o gráfico referente às respostas:

GRÁFICO 1 - Grau de aprendizado alcançado com o professor referencial na visão dos alunos participantes do estudo



Fonte: Elaboração dos autores.

Pode-se depreender que os respondentes indicaram ter aprendido significativamente o conteúdo da matéria ensinada, o que denota substantiva relação entre as práticas do formador e a finalidade última do processo de ensino – a aprendizagem. Do total dos respondentes, 26 (68%) consideraram que aprenderam o máximo, enquanto 12 (32%) indicaram que não aprenderam tudo aquilo que poderiam, mas aprenderam bastante. Os motivadores para a indicação pelo respondente sobre sua eficaz aprendizagem não foram solicitados.

O fato é que essa evidência amplia ainda mais a potência de estudos sobre os professores peritos (SHULMAN, 2005). A validade desses estudos para a formação inicial reside na efetividade dos seus resultados – as práticas dos formadores referenciais promovem aprendizagens significativas. Elas podem colaborar na reorganização dos currículos de cursos de formação, uma demanda candente nos dias atuais.

A questão conseqüente, então, gira em torno dos cursos de formação de professores no ensino superior, na figura dos seus formadores. Por que não se afetam por esses resultados? Eles parecem trazer em seu imaginário que promover análise de práticas bem sucedidas é um retorno à didática instrumental, prescritiva, aplicável em qualquer contexto e sob qualquer condição. Não é isso o que propomos.

Investigar práticas bem sucedidas e integrar esses estudos na formação do futuro professor requer, primeiramente, refletir sobre como eles podem ser úteis na profissionalização da docência.

A base de conhecimentos profissionais de todos os autores que aqui discutimos imputa à experiência grande valor. Pois bem, o professor perito citado por Shulman tem, sobretudo, experiência. Como proporcionar um mínimo de repertório ao professor em formação inicial, oriundo da experiência, e que seja válido, útil, antes de compor o seu próprio saber experiencial (TARDIF, 2002)? Questionamos: se a experiência tem grande valor após adquirida, por que não é alvo de investimento da formação inicial? Por que se hesita tanto em promover repertório prático de intervenção? Quando a experiência é adquirida com o tempo, o professor planeja sua aula recorrendo também ao seu repertório experiencial. Esse

repertório é readequado, transformado a partir das necessidades do professor e dos alunos, ensinado, avaliado e novamente compreendido, retornando à sua base de conhecimentos, no que Shulman (2005) trata de nova compreensão, última etapa do processo de raciocínio pedagógico.

CONCLUSÃO

A formação inicial de professores para a escola contemporânea tem sobre si o grande desafio de propiciar a iniciação à docência de seus estudantes, considerando o contexto real e não ideal da escola atual. A escola precisa ser reinventada, como sugeriu Candau (2000), visto que as inúmeras tentativas de universalização da escola básica modificaram o contexto do trabalho pedagógico, afetando o ensino, a função dos professores e, portanto, as condições para o trabalho docente, trazendo luz aos desafios da atualidade que envolvem diferenças étnicas, culturais, sociais, de gênero etc. Nesse contexto, o ensino de didática na formação inicial de professores não pode se isolar desse cenário, ficando subsumida apenas ao como se aprende, ou, por outro lado, apenas envolvida com discussões genéricas sobre temas atinentes à formação docente.

Os resultados de nossa pesquisa mostraram que a didática de professores referenciais pode favorecer a emergência de um *status* de arquétipo de prática para o futuro professor. Dito de outro modo, as práticas do professor formador reconhecido por seus alunos como referência profissional são contributivas para a constituição da identidade docente, afetando o conhecimento profissional de base de futuros professores e oferecendo, portanto, significativa contribuição para a formação em didática de professores para a escola básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

- CANDAU, V. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-16.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea, 2009.
- MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2014.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2, p. 01-30, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
-

GISELI BARRETO DA CRUZ

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordenadora do Geped – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, da FE/UFRJ
giselicruz@ufrj.br

JULES MARCEL

Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE- UFRJ)
julesmarcel.ufrj@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014



REDAÇÃO NO VESTIBULAR: PERSPECTIVAS DE REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

MÁRCIA MARTINS CASTALDO
SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

RESUMO

Para compreender como escrevem os alunos no final da educação básica, analisou-se, na pesquisa, a redação dissertativa do vestibular com base no referencial sócio-histórico, em particular, os postulados de Bakhtin, assim como nos preceitos da linguística textual. O corpus reuniu uma amostra de 374 redações produzidas no Vestibular Fuvest-2007, que foi analisada pelos critérios da norma culta, expressividade, configuração organizacional e remissão extratextual. Os resultados revelam dificuldades de interlocução: a língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer, o que fundamenta iniciativas para a reorientação do ensino da língua escrita e para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE LÍNGUA ESCRITA • VESTIBULAR •
PRODUÇÃO TEXTUAL • LINGUÍSTICA TEXTUAL.

RESUMEN

Para comprender cómo escriben los alumnos al final de la educación básica, se analizó en la investigación la redacción disertativa del examen de ingreso a facultad (vestibular) en base al referente socio-histórico, en particular los postulados de Bakhtin, así como a los preceptos de la lingüística textual. El corpus reunió una muestra de 374 redacciones producidas en el Vestibular Fuvest-2007, que fue analizada según los criterios de la norma culta, expresividad, configuración organizacional y remisión extratextual. Los resultados revelan dificultades de interlocución: la lengua escindida entre un saber-decir y un deber-decir, lo que fundamenta iniciativas para la reorientación de la enseñanza de la lengua escrita y para la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE LENGUA ESCRITA • VESTIBULAR • PRODUCCIÓN TEXTUAL • LINGÜÍSTICA TEXTUAL.

ABSTRACT

In order to comprehend how students write by the end of basic education, in this research we have analyzed short essays in an entrance examination in light of the social-historical framework, especially Bakhtin's postulates as well as text linguistics' principles. The corpus comprised a sample consisting of 374 short essays produced during the Fuvest-2007 entrance examination, and was analyzed under the criteria of the educated standard, expressiveness, organizational configuration, and extratextual referencing. The results reveal interlocution-related difficulties: language torn between a know-how-to-say and a must-say, which serve as basis for initiatives meant to reorient written language teaching and teacher education.

KEYWORDS WRITTEN LANGUAGE • ENTRANCE EXAMINATION • TEXT PRODUCTION • TEXT LINGUISTICS.

“A palavra é metade de quem a pronuncia
e metade de quem a ouve.”

Montaigne

As palavras não se encerram em suas primeiras concretizações, elas são vivas, transformam-se. Podemos, então, revisitá-las. É o que pretendemos fazer neste artigo: realizar uma releitura de *Redação no vestibular: a língua cindida*.¹

¹ Tese de doutorado defendida em 2009 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Colello.

CISMA

Muitos são os desafios no ensino da língua materna e, particularmente, na aquisição da língua escrita. Quando a meta de ensinar a ler e a escrever é compreendida em uma dimensão ampla, fica evidente que não basta dominar o sistema e assimilar suas regras ortográficas e gramaticais (COLELLO, 2012). Mais do que isso, importa formar o sujeito produtor e intérprete no trânsito linguístico, capaz de se constituir como efetivo interlocutor em diferentes contextos e com diferentes propósitos, alguém que possa se inserir ativa e criticamente na sociedade letrada. Trata-se, pois, de um investimento pedagógico e educativo de longo prazo. Pedagógico, porque requer do professor uma construção didática que não se dá *a priori*, justamente por pressupor uma

intensa negociação cognitiva com o aprendiz. Educativo, porque implica em uma intervenção constitutiva do sujeito, transformadora de si e de suas relações com o mundo.

De qualquer forma, ao término da escolarização, espera-se que um indivíduo esteja habilitado a redigir adequadamente um texto, sabendo interagir com a palavra para a produção escrita nos diversos gêneros textuais em circulação. Embora, em certa medida, tais expectativas se realizem, observa-se uma realidade um tanto diversa: mesmo após completarem o percurso de formação, muitos sujeitos elaboram textos repletos de desvios, marcas que expõem muitas dificuldades, entre elas, falhas na construção interlocutiva (ROCCO, 1995; CASTALDO, 2011).

Surgem, então, perguntas como a que motivou a pesquisa: por que, mesmo após completados os anos escolares, as dificuldades com a escrita permanecem?

Indícios nos estudos realizados sobre o tema nos remeteram às tensões entre um saber-dizer e um dever-dizer. Com o propósito de evidenciar os aspectos inerentes às dificuldades da produção textual, colocamos em foco o esforço da escola para compreender a complexidade do problema, e, também, sugerir alternativas para um ensino ainda deficiente no que diz respeito à apropriação da língua, conforme atestam as avaliações de rendimento escolar realizadas em diferentes âmbitos.

DO SABER-DIZER AO DEVER-DIZER: UM EQUILÍBRIO DESEJÁVEL QUE DESAFIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto da pós-modernidade e da sociedade globalizada, marcada pela tecnologia da informação e comunicação, vivemos uma realidade multifacetada: múltiplas informações, múltiplas formas de conhecimento e múltiplos olhares. Pareceu-nos pertinente a essa realidade plural, da qual emergem preocupações relacionadas à inclusão plena do indivíduo e à cidadania, abordar esses questionamentos à luz do sociointeracionismo.

Nessa perspectiva, a palavra tem papel fundamental: ela transporta o mundo configurando-se como um “microcosmo

da consciência humana” (VYGOTSKY, 1989). Como pontua Oliveira (1997, p. 48):

[...] no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. [...]

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se um ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Presumidos tais postulados, a interlocução adquire um formato em que o locutor não fica sozinho em seu trabalho com a expressão, ele divide com o interlocutor a responsabilidade do sentido. Como assinala Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 111), “A expressão comporta [...] duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem [...] todo ato expressivo move-se entre elas” e, no trajeto de exteriorização, “o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas regras [...]”. Dois enunciados se confrontam e “entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 347).

Assim, a exteriorização de um conteúdo organiza-se em função do interlocutor ao qual se destina, interlocutor concebido como componente da situação interativa em que se estabelece um dever-dizer. Para uma exteriorização bem sucedida, o locutor deve acionar seu saber-dizer de modo a contemplar o dever-dizer, sem, entretanto, abdicar de seus referenciais. Por isso, o dever-dizer deve ser assimilado, reestruturado e modificado (BAKHTIN, 2000), em sintonia com o saber-dizer.

A predominância de um saber-dizer particular do locutor poderá gerar dificuldades de reconstrução dos sentidos para o interlocutor. De modo inverso, a ênfase no dever-dizer do primeiro pode resultar em um enunciado com inadequações expressivas, por vezes fragmentado, o que inibe a aproximação do segundo no envolvimento para a efetiva troca de ideias.

Usar a palavra requer o domínio de procedimentos que levem ao equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer; requer letramento, isto é, o ajustamento interlocutivo do enunciado em função de um contexto ou de uma prática social compartilhada entre autor e leitor.

Pautando-se no saber-dizer inerente à experiência linguística do sujeito, o dever-dizer manifesto na modalidade escrita é uma das possíveis construções cognitivas, que tem sentido na escola porque exerce influências qualitativas na relação do sujeito com seu mundo e, particularmente, com a sociedade grafocêntrica. Situa-se aí um efetivo desafio da prática pedagógica que, em nome do bem escrever, não pode impor o silenciamento do sujeito nem a artificialização da linguagem.

A construção de uma língua capaz de equilibrar o saber e o dever-dizer supera, no entanto, a dimensão restrita da prática pedagógica pensada *a priori* (o *know-how* da didática da língua materna). Na complexidade do processo de ensino-aprendizagem, importa situar o posicionamento do professor, firmado pelo conhecimento teórico que ele possui e pela competência para arquitetar o trabalho em sala de aula em consonância com os saberes, as motivações e a realidade de seus alunos.

A REDAÇÃO DISSERTATIVA DO VESTIBULAR

Dentre as diversas possibilidades para investigar as relações entre o dever-dizer e o saber-dizer, a redação dissertativa do vestibular pareceu-nos adequada pela possibilidade de associar interlocução e escolarização.

Em função da complexidade das competências envolvidas na forma textual dissertativa, ela costuma ser vista como representante de uma possibilidade avançada do escrever, resultado de um percurso de onze anos de escolarização, uma conquista mais provável ao final de um longo processo de formação, em que o indivíduo se apropriou do conhecimento formal.

É, também, referência tanto para os gêneros textuais utilizados na vida acadêmica, como resenhas, artigos, ensaios,

monografias, quanto para os gêneros textuais circulantes fora desse espaço, como cartas de reclamação, relatórios e redações de processos seletivos em geral (concursos).

Schneuwly (2004) chama atenção para o fato de o aluno exercitar versões escolarizadas dos gêneros de referência, o que pode gerar certas distorções. Já a redação do vestibular não é um modelo didático, mas sim o próprio gênero de referência exercendo uma importante função social: ser um dos critérios de avaliação de um indivíduo para seu ingresso no ensino superior.

Além disso, a falta de adesão à atividade e o descompromisso, comuns na escola e que interferem nos resultados das produções, não ocorrem na situação do vestibular, quando o aluno, então candidato, preocupa-se com o resultado, com um bom desempenho.

Do ponto de vista da materialização da palavra, a redação do vestibular é particularmente oportuna para uma análise da interação verbal situada entre o saber-dizer e o dever-dizer, pois a articulação entre esses dois polos pressupõe o uso dos três sistemas de conhecimento previstos pela linguística textual: enciclopédico, linguístico e sociointeracional. O primeiro abrange o conhecimento de mundo do indivíduo; o segundo diz respeito ao conhecimento de língua, que transparece no modo como os interlocutores se manifestam; e o terceiro relaciona-se ao processo comunicativo propriamente dito, isto é, a uma proposta de interação compreensível. Trata-se, pois, de uma relação dialética que se processa no trânsito entre locutor e interlocutor (KOCH, 2006).

Geraldi (1997) explica que, para a interação verbal existir, é necessário haver: *o que* dizer; *uma razão* para dizer; *para quem* dizer, de forma que o locutor se constitua como tal; e, por fim, *estratégias para dizer*. Segundo esses princípios, em uma redação dissertativa de vestibular, o locutor dirige-se ao interlocutor com objetivo de persuadi-lo quanto ao exposto em relação à temática proposta, de forma a satisfazer aspectos relacionados ao exame propriamente dito, os quais envolvem os critérios de aceitação pertinentes ao gênero textual e aos quesitos de avaliação. O locutor, com seu lastro e sua identidade, transforma-se em um *eu-escritor-candidato*

dirigindo-se a um interlocutor que se configura como um *outro-leitor-banca*, também com seu lastro e sua identidade. As relações entre os interlocutores assim constituídos atuam sobre o que se tem a dizer e sobre as estratégias para dizer, compondo um referencial de produção em que há vozes. Podemos supor que a combinação dessas vozes compõe a relação entre o saber-dizer e o dever-dizer.

No caso da redação dissertativa de vestibular, podemos apontar dois tipos de vozes: as explicitadas e as presumidas. A proposta de redação – de onde se depreendem a temática e o gênero textual definidor das regras de composição –, bem como os critérios do exame – divulgados em editais e/ou manuais – constituem as vozes explicitadas. Já as presumidas são aquelas advindas da vivência do locutor, tais como seu percurso de construção da escrita, sua escolarização, os valores sociais e individuais em relação ao bom ou mau texto, e as recomendações de especialistas.

O resultado de sua construção textual vai ser tanto melhor quanto maior for a competência do locutor para equilibrar as esferas dos saberes e dos deveres em sua produção.

A PESQUISA

A Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), desde 1977 responsável pelo exame de admissão na Universidade de São Paulo, cedeu, para nossa investigação, 374 redações do ano de 2007, acompanhadas dos respectivos questionários socioeconômicos, o que representa cerca de 1% dos estudantes que prestaram a 2ª fase do vestibular naquele ano. A proposta temática continha uma coletânea com três excertos sobre “amizade” e requisitava que o candidato redigisse uma dissertação sobre o assunto.² Pressupondo-se, na perspectiva sociointerativa, o papel do contexto sociocultural do indivíduo nas produções textuais, a composição do *corpus* buscou representar a diversidade dos perfis de estudantes, tais como a origem do candidato, seu desempenho e sua escolarização. A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra de redações selecionada, segundo dados sobre os inscritos.

² Proposta disponível em: < <http://www.fuvest.br/vest2007/provas/provas.stm> >. Acesso em: 11 nov. 2013.

TABELA 1 - Distribuição da amostra de redações selecionada, segundo dados sobre os inscritos

INSCRIÇÃO	ESCOLA	TOTAL	CANDIDATO			TREINAMENTO*		
			TOTAL	CURSO PREPARATÓRIO		TOTAL	CURSO PREPARATÓRIO	
				NÃO FEZ	FEZ		NÃO FEZ	FEZ
CAPITAL	PÚBLICA	70	68	22	46	2	1	1
	PRIVADA	143	125	42	83	18	17	1
	TOTAL	213	193	64	129	20	18	2
INTERIOR	PÚBLICA	38	36	9	27	2	1	1
	PRIVADA	123	108	44	64	15	14	1
	TOTAL	161	144	53	91	17	15	2
TOTAL		374	337	117	220	37	33	4

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados da Fuvest, 2007 (2ª fase).

(*) Inscritos que não concluíram o ensino médio e que fazem o exame vestibular a título de experiência.

Para análise dos textos selecionados, recorreu-se à concepção de paradigma indiciário. Ginzburg (1989) e Eco (2004) sinalizam que um especialista, ao observar objetos ou situações de sua área de atuação, reconhece neles marcas, interpreta-as e as articula para chegar a determinadas conclusões. Assim, é possível buscar, no texto, marcas evidenciadoras de fenômenos relacionados ao seu processamento.

Considerando-se tal concepção, para definição dos índices de investigação e indicação dos parâmetros de análise, buscamos, como referencial, os gêneros do discurso em Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes

três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor)

Tomado nessa perspectiva, o gênero textual define-se a partir de um dever-dizer que indica requisitos norteadores da produção. Para análise, organizamos tais requisições em eixos, que apresentamos a seguir:

a) **Norma culta** – Este eixo considera a situação em que o ato comunicativo se realiza e como ela define o registro linguístico a ser utilizado. Para Leite (2005, p. 187), o critério para classificar um registro consiste na maior ou menor distância em relação “a um padrão ideal de linguagem”. Tal padrão, denominado norma culta, caracteriza-se por enunciados prestigiados segundo valores da tradição escrita considerada culta (LEITE, 2005), descritos nas gramáticas tradicionais, o que popularmente é chamado de “português correto”.

b) **Expressividade** – Os termos pessoal e impessoal têm sido utilizados para caracterizar a forma de manifestação do *eu* do locutor nos textos. O termo *impessoal* pode levar à falsa ideia de que é possível construir uma interlocução sem as marcas do locutor. Mas, como aponta Bakhtin (2000, p. 283): “O enunciado – oral e escrito [...] em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”, revelando posições responsivas carregadas de valores que, segundo Bakhtin (2000), constituem a expressividade, termo mais adequado para essas relações. Este eixo considera, portanto, as manifestações do eu no texto.

c) **Configuração organizacional** – Neste parâmetro enquadram-se os aspectos relacionados à tessitura do texto no âmbito estrutural, o formato característico da organização das informações do gênero. Pressupondo a dinamicidade do texto, os movimentos de retroação e de prospecção que promovem

tal tessitura, são consideradas as marcas relativas às estratégias de referenciação e de sequenciação responsáveis por construir a coesão pretendida pelo candidato (KOCH, 2006).

d) Remissão extratextual – Neste eixo são considerados os aspectos referentes à articulação dos conteúdos, mais especificamente, à forma de inserção de conteúdos, seja na forma de remissão à proposta temática, para construção da pertinência ao assunto requisitado (subeixo Pertinência Temática-Assunto); seja com relação ao desenvolvimento e às digressões que demonstram o universo de conhecimento do locutor (subeixo Erudição Enciclopédica de Conteúdo). Para isso, remetemo-nos às formas de dialogismo em Bakhtin, que tratam da incorporação das vozes alheias como forma composicional. A primeira, denominada *discurso objetivado*, corresponde às citações diretas, bem demarcadas, como no caso de transcrições. A outra é um *discurso bivocal*, que agrupa as citações internalizadas e dialogizadas da palavra do outro, em que os limites entre os enunciados do “citante” e do “citado” não são tão nítidos (FIORIN, 2006).

Os eixos e subeixos de análise descritos estão sistematizados no Quadro 1.

QUADRO 1 - Eixos de análise das redações

REDAÇÃO PERTENCENTE À AMOSTRAGEM	NORMA CULTA	EXPRESSIVIDADE	CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL	REMISSÃO EXTRATEXTUAL	
				PERTINÊNCIA TEMÁTICA-ASSUNTO	ERUDIÇÃO ENCICLOPÉDICA DE CONTEÚDO

Fonte: Elaboração das autoras.

O DIZER DOS CANDIDATOS

Após a catalogação dos dados conforme os eixos constantes do Quadro 1, passamos à sua análise buscando mapear o *corpus* tanto pela distribuição do número de ocorrências, como pela identificação das tendências dos *eus-escritores-candidatos* nos modos de articular o saber-dizer e o dever-dizer.

NORMA CULTA

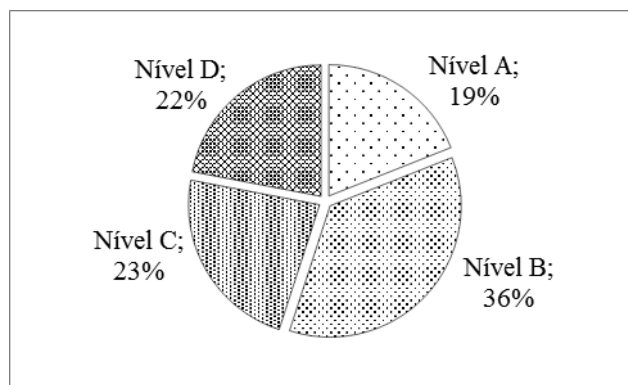
Para o mapeamento do uso da norma culta nas redações estudadas, foram considerados três critérios propostos por Castaldo (1995): gramatical (ortografia, acentuação, concordância, regência, tratamento do verbo e uso de pronomes), articulatória (propriedades de articulação entre palavras, frases e períodos, evidenciados pelo uso de pontuação, por mecanismos de microarticulação)³ e lexical (adequação/variedade de uso do vocabulário). As relações entre esses fatores também foram consideradas. Às inadequações de uso foram atribuídos valores (desvios leves ou desvios graves), conforme o grau de comprometimento, relacionados ao domínio das regras específicas da norma e dos seus reflexos na coesão e na coerência.

As redações assim analisadas foram classificadas em quatro níveis de desempenho. No *Nível A*, foram classificados os textos com correção, apresentando até 10 desvios leves somente, ou 5 desvios graves somente, ou desvios leves e graves combinados sem exceder 15 desvios no total. No *Nível B*, foram incluídas as produções com domínio mediano da norma, trazendo entre 11 e 15 desvios leves somente, ou entre 6 e 10 desvios graves somente, ou até 25 desvios combinados. No *Nível C*, foram agrupadas as redações com índices de até 40 desvios leves somente, ou entre 11 e 15 desvios graves somente, ou com, no máximo, 55 desvios combinados. Para redações que demonstraram dificuldades de uso da norma, inclusive falta de domínio da variedade escrita, com índices acima de 40 desvios leves somente, ou acima de 15 desvios graves somente, ou acima de 55 desvios combinados, foi destinado o *Nível D*.

O resultado observado no Gráfico 1 aponta que a maior porcentagem de textos, 36%, está no *Nível B*, portanto, com emprego adequado da norma culta. Os percentuais para os demais níveis, *A*, *C* e *D*, são bem próximos, porém pequenas diferenças percentuais revelam mais dificuldade com a norma (22%, *C*; 23%, *D*) do que adequação a ela (19%, *A*).

3 Pode-se conceber a articulação de um texto em: microarticulação (recursos de vinculação entre palavras, entre orações, entre períodos) e macroarticulação (recursos de conexão entre parágrafos, entre as partes do texto e entre os conteúdos nele presentes).

GRÁFICO 1 - Perfil de norma culta



Fonte: Elaboração das autoras.

As marcas de desempenho sinalizadas manifestam que o exercício de aproximar o saber-dizer do dever-dizer, no que se refere à adequação normativa, pode ser interpretado como árduo. O índice de 81% que corresponde à soma dos Níveis B, C e D indica, em diferentes graus, que o domínio normativo da língua tornou-se difícil. O caráter fortemente prescritivo da norma culta salienta os embates decorrentes de um não saber-dizer de acordo com as prescrições do dever-dizer.

O domínio da norma, entretanto, não se revela tão distante do esperado se forem observados os índices dos níveis A e B somados. O total de 55% em que os candidatos lograram resultados bons e/ou satisfatórios demonstra, em certa medida, que não há tanto distanciamento entre o saber-dizer e o dever-dizer.

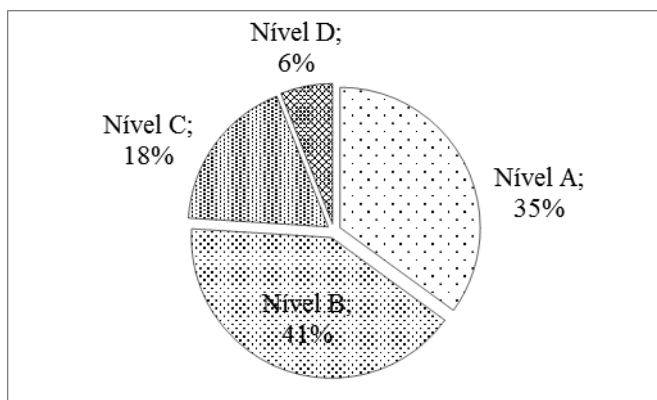
EXPRESSIVIDADE

Na redação dissertativa de vestibular, o dever-dizer determina uma expressividade construída com recursos linguístico-discursivos que não produzam uma interlocução direcionada à emoção ou ao pouco distanciamento entre os interlocutores. Entre os recursos disponíveis, tradicionalmente, recomenda-se o uso de 3ª pessoa. Entretanto, tal opção isolada não garante a expressividade almejada para esse gênero de texto; há outros recursos, como o uso da pontuação e a seleção vocabular. Por isso, para uma avaliação mais criteriosa, observou-se o conjunto de recursos linguísticos e estilísticos empregados. Nas

amostragens analisadas, os pronomes, especialmente “você” e outros de 2ª pessoa, causaram efeitos de aproximação, criando situações de desvio parcial ou integral em relação à pertinência de gênero. Outros recursos encontrados foram: modo imperativo do verbo, vocativo, pontuação e expressões reveladoras de juízo de valor. Também houve uma nota de rodapé e um comentário, intervenções que estabeleceram um plano paralelo de diálogo com o leitor.

As redações assim analisadas foram classificadas em: *Nível A*, produções construídas com expressividade adequada, desenvolvidas em 3ª pessoa, com ocorrências discretas de qualquer outro recurso expressivo, ou em 1ª do plural, sem outros índices; *Nível B*, textos redigidos em 1ª pessoa do plural e com ocorrências dos demais índices de expressividade sem comprometimento do caráter dissertativo da produção; *Nível C*, amostragens com excesso de elementos expressivos, incluindo o uso de 1ª pessoa (singular ou plural), que comprometeram parcialmente as exigências do gênero; *Nível D*, textos que, por sua excessiva expressividade, não puderam ser considerados dissertativos. O Gráfico 2, a seguir, demonstra a distribuição do *corpus* para esse eixo de análise.

GRÁFICO 2 - Perfil de expressividade



Fonte: Elaboração das autoras.

Como expresso no Gráfico 2, em 35% da amostra observou-se expressividade adequada ao gênero; em 41%, o uso de índices de expressividade sem comprometimento do

caráter dissertativo da produção; 18% dos candidatos apresentaram textos comprometidos parcialmente em relação às exigências do gênero; e 6% não as atenderam por manifestarem expressividade excessiva. Os 24% de textos comprometidos (Níveis C e D) evidenciam um descompasso entre o dever-dizer prescrito pelo gênero requisitado e o saber-dizer. O índice de 76% de textos em que as marcas de expressividade não comprometeram a adequação ao gênero (Níveis A e B) revela o predomínio de *eus-escritores-candidatos* que harmonizam as relações entre o dever-dizer e o saber-dizer.

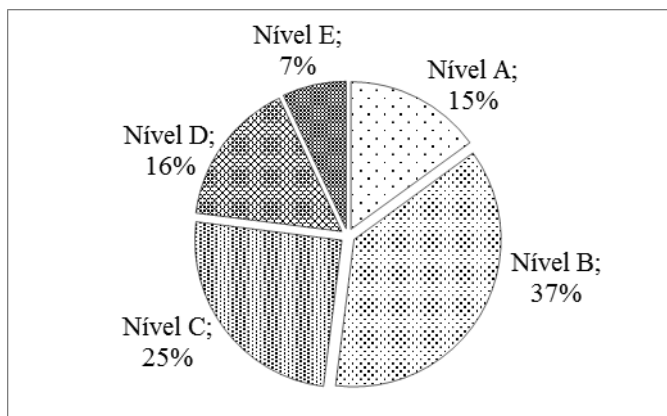
Convém acrescentar a respeito desse elemento composicional: a aplicação equilibrada dos índices de expressividade mostra mais do que adequação entre o saber-dizer e o dever-dizer; ela revela os matizes e explicita a identidade, pois, ao atribuir nuance diferenciada ao dito, confere voz autoral ao texto, a qual, mesmo perpassada por várias outras decorrentes do contexto e das exigências da interação, tem seu caráter singular.

CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL

A redação dissertativa de vestibular demanda que se determine um eixo discursivo direcionado à persuasão e que se articulem, sem rupturas, três unidades básicas – introdução, desenvolvimento e conclusão – formadas por parágrafos, também articulados entre si, sem rupturas, nos quais se concentrem núcleos de discussão.

Para analisar tais elementos, os textos foram divididos da seguinte maneira: com encadeamento total das unidades básicas, o *Nível A*; com encadeamento parcial de, pelo menos, dois parágrafos, o *Nível B*; com fragmentação entre todos os parágrafos, o *Nível C*; com construções problemáticas especiais, o *Nível D*; e textos que não satisfizeram a estrutura dissertativa, o *Nível E* (Gráfico 3).

GRÁFICO 3 - Perfil dos elementos de configuração organizacional



Fonte: Elaboração das autoras.

Dificuldades são perceptíveis no âmbito da configuração organizacional. Nos 78% correspondentes à soma dos Níveis B, C, D, os conteúdos não se apresentaram encadeados em um eixo contínuo, articulados. Os índices ainda revelaram sujeitos pouco hábeis em aplicar os mecanismos de retroação/prospecção, a ponto de não saberem-dizer no formato requisitado (Nível E, 7%).

Muitas redações, mesmo algumas entre os 15% que apresentaram encadeamento total, parecem ter sido construídas sobre um molde de conectivos nem sempre adequadamente aplicados. Tais ocorrências podem revelar ecos de vozes da tradição e da escola que, não poucas vezes, impõem padrões rígidos de construção.

Parece haver uma distorção a respeito do uso de modelos. Há formatos bastante rígidos referentes a gêneros do discurso, os quais, como assinala Bakhtin (2000, p. 283), “[...] requerem uma forma padronizada, tais como formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço [...]”. Entretanto, a redação dissertativa de vestibular permite maior liberdade e pode, por isso, “[...] refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2000, p. 283). Assim, os modelos deveriam ser apresentados como referência, com a qual o *eu-escritor-candidato* poderia dialogar e gerar um formato próprio, adequado à construção do eixo discursivo em que o português não cindisse.

REMISSÃO EXTRATEXTUAL

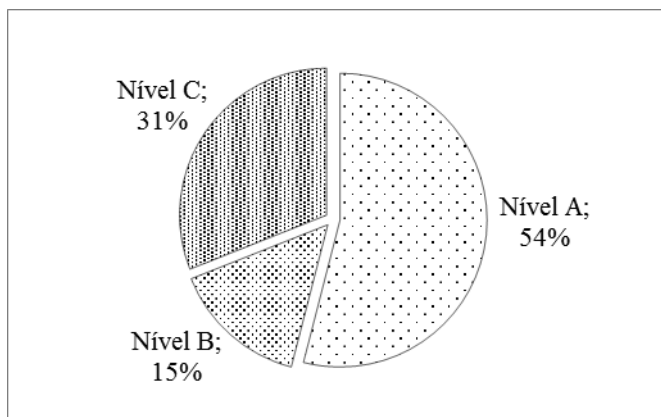
Analisadas as formas de remissão à proposta (Pertinência Temática – Assunto) e de erudição (Erudição Enciclopédica de Conteúdo) empregadas nos textos, observou-se a inserção por menção, transcrição de trechos, paráfrase, comentários e rearticulação das fontes. Observou-se, também, que parte dos candidatos optou pelo modo generalizado, utilizando-se do *discurso bivocal*, correspondente ao *Nível A*. Outra parte optou por referências específicas, empregando o *discurso objetivado*, de forma a registrar a remissão de modo explícito, adequado e fluente, pertencente ao *Nível B*, ou de modo desarticulado, que se refere ao *Nível C*.

Expõem-se, a seguir, os levantamentos quantitativos referentes às duas formas citadas: *Pertinência Temática – Assunto* e *Erudição Enciclopédica de Conteúdo*.

Pertinência Temática – Assunto

Os dados apresentados no Gráfico 4 mostram os resultados para esse quesito.

GRÁFICO 4 – Perfil de Pertinência Temática: Assunto



Fonte: Elaboração das autoras.

Os índices demonstram que a maioria dos candidatos optou por construir a *Pertinência Temática–Assunto* de modo genérico (54%). Dos 46% restantes que decidiram pela inclusão dos textos da proposta, 33% realizaram a inserção de modo adequado e 31% dos textos apresentaram problemas na articulação.

A garantia da *Pertinência Temática – Assunto* não se limita ao desenvolvimento da ideia principal de uma proposta, nem da transposição ou da justaposição de fragmentos dos elementos que a compõem. Para assegurar o vínculo entre aquilo que se pede e o que se pretende expor, é necessário ir além.

A inclusão e a tessitura das ideias do “outro” no texto deveriam contemplar o trajeto de assimilação, reestruturação e modificação apontados por Bakhtin, para “o *dado* e o *criado*”,⁴ respeitando uma construção em que se verificasse o equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer, demonstrado pela articulação bem realizada. Em vez disso, revela-se a dificuldade de construir a referenciação de modo coeso, articulado e ajustado ao texto. Expõe-se o cisma da língua.

⁴ Bakhtin (2000, p. 348) sinaliza que “O enunciado sempre cria algo que, antes dele nunca existira, algo novo e irreproduzível [...]. Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada [...]. O *dado* se transfigura no *criado*”.

Erudição Enciclopédica de Conteúdo

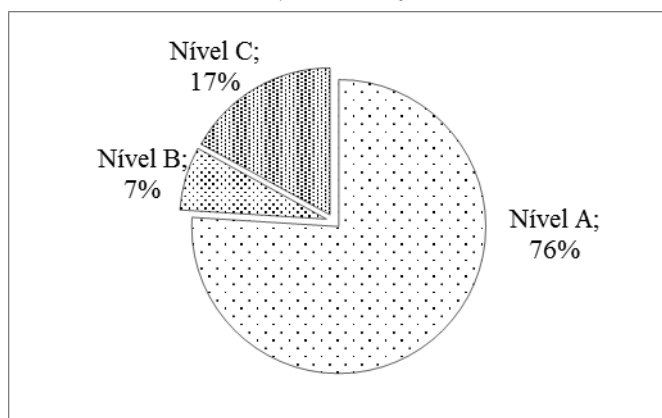
O Manual do Candidato (FUVEST, 2007, p. 42) sinaliza que, em relação ao desenvolvimento da redação, seriam verificados “além da pertinência na progressão do tema, também a capacidade crítico-argumentativa do candidato, bem como a maturidade e a informatividade do texto”. Com a intenção de atender ao requisito da informatividade, os candidatos buscam, em seu universo enciclopédico, o conteúdo a ser inserido e desenvolvido no texto. No *corpus* analisado foram utilizados tanto o *discurso bivocal* quanto o *objetivado*.

Para expor a sua erudição enciclopédica, os *eus-escritores-candidatos* optaram tanto por mencionar campos de conhecimento, autores e personagens das obras solicitadas pelo programa do processo seletivo – esforço feito para mostrar que houve um preparo individual para o exame –, como por fazer referências a filósofos, intelectuais, músicos e até personagens da mídia, elementos mais ou menos eficientes para comprovar a desejável erudição.

Os modos de inserção desses elementos assemelharam-se aos procedimentos utilizados na construção da *Pertinência Temática-Assunto*: menção de nomes (de autores, obras, personagens), transcrição de excertos ou paráfrases e comentários. As inclusões, às vezes, mostraram-se adequadas; em outras situações, a introdução das informações apresentou problemas.

De modo análogo ao que se verificou nos processos de referenciação relativos à construção da *Pertinência Temática-Assunto*, foram consideradas três situações de elaboração: inclusão do universo enciclopédico de conteúdo de modo genérico, considerado *Nível A*; inclusão do universo enciclopédico com citação, menção ou comentários de informações específicas, de modo adequado, considerado *Nível B*; falta de inclusão adequada dos dados, pelo *eu-escritor-candidato*, por problemas de articulação ou por desvio conceitual e/ou de pertinência à realidade, considerado *Nível C*. O perfil para essa subcategoria apresenta-se no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Perfil de Erudição Enciclopédica de Conteúdo



Fonte: Elaboração das autoras.

É evidente o emprego preferencial do modo genérico de desenvolvimento de conteúdos nos textos analisados (76%).

Dificuldades são observáveis a partir da forma de inclusão oriunda do lastro de conhecimentos: transcrições, paráfrases, encaixes de citações aglutinadas ao texto e não reformuladas e reestruturadas após suposto processo de assimilação das essências desses conteúdos. As frequências do *Nível C* (17%) e do *Nível B* (7%) mostram a dificuldade de se inserirem adequadamente os itens de erudição de conteúdo. Todo o esforço em demonstrar conhecimento e atualização pode não resultar em bom desempenho.

As dificuldades de diálogo com as vozes do “outro”, com a construção coesa e articulada da referenciação em que o *dado* se

transforma em *criado*, apontados em *Pertinência Temática-Assunto*, repetem-se, expondo de modo semelhante o cisma da língua.

Na língua cindida, há um locutor que transita desajeitadamente entre o saber-dizer e o dever-dizer, que se volta para o dever-dizer e oprime a voz de um saber-dizer, manifesto aqui e ali, ora pelo saber-dizer, ora pelo não saber-dizer.

QUEM É QUEM?

Para se analisarem os diferentes perfis e as relações entre variáveis pessoais, sociais e culturais, selecionamos dados significativos para reflexões sobre aspectos que tendem a interferir na formação do sujeito-escritor, mais especificamente, nas suas habilidades para redigir um texto dissertativo.

Os traços distintivos preponderantes apontam um *eu-escritor-candidato* com idade entre 16 e 19 anos, solteiro, branco, formado na rede particular de ensino, que fez curso preparatório, é do meio urbano, residente em capitais, tem pais com, no mínimo, formação universitária e renda familiar situada entre R\$1.500,00 e R\$3.000,00. A maioria concorreu a vagas em Humanidades, obteve Pontuação abaixo de 500 (50% da pontuação máxima, 1.000) e não conseguiu aprovação.

Os seis textos que apresentam adequação em todos os elementos composicionais (*Nível A*, para Norma e Configuração Organizacional, e níveis *A* ou *B*, para Expressividade, Pertinência Temática - Assunto e Erudição Enciclopédica de Conteúdo) são de candidatos com traços distintivos coincidentes com parte dos traços preponderantes, diferindo-se para *Sexo* (feminino), *Renda Familiar* (R\$3.000,00-R\$5.000,00), *Curso Preparatório* (não frequentou), *Área de Conhecimento* (Ciências Biológicas).

Tal configuração parece confirmar as preconcepções usuais a respeito das condições ideais para um trajeto acadêmico que permita o acesso à 2ª fase do Vestibular da Fuvest e para um desempenho satisfatório nas avaliações: ser jovem, branco, pertencer a um segmento econômico de alto poder aquisitivo, ter frequentado escola particular e viver em um meio com alto grau de letramento.

Alguns, aspectos, entretanto, talvez soem surpreendentes à voz corrente.

Para os perfis dos candidatos que compuseram os dez textos inadequados em relação a todos os elementos composicionais – *Nível E* para Norma e para Configuração Organizacional; Níveis *E* ou *D* para Expressividade, para Pertinência Temática-Assunto e para Erudição Enciclopédica de Conteúdo –, observam-se: *Renda Familiar* entre “R\$3.000,00 e R\$5.000,00” e formação nos ensinos fundamental e médio na rede particular.

O perfil para os candidatos que não lograram bom desempenho não é, portanto, consoante, em todos os aspectos, às concepções usuais. Não são os candidatos menos favorecidos economicamente, formados pela rede pública de ensino, que produziram os 10 textos mais distantes dos requisitos do gênero proposto.

Outra configuração de traço que talvez se distancie das expectativas do senso comum é a *Renda Familiar*. A faixa econômica predominante de R\$1.500,00 a R\$3.000,00 mostra que parte majoritária dos candidatos que alcançam a segunda fase do vestibular não compõe as classes de maior poder aquisitivo, pressupostas como mais prováveis de serem bem sucedidas no exame.

Algumas singularidades chamam especial atenção e são destacadas a seguir. São perfis que, em algum aspecto, rompem com certas concepções a respeito da relação entre texto e contexto sócio-histórico (LAHIRE, 1997).

Há uma redação adequada à *Norma*, sem fragmentação no eixo discursivo e de *Expressividade* ajustada à forma dissertativa de vestibular, produzida por uma candidata afrodescendente, cujo grau de instrução da mãe é ensino fundamental de 5ª a 8ª séries incompleto. Outra produção exhibe *Nível A* para *Norma*, *Configuração Organizacional* e *Expressividade*; o candidato que a produziu tem formação acadêmica básica em escola pública e pai com ensino fundamental incompleto de 1ª a 4ª séries. Outro destaque é que os fatos de ser de cor branca, ter pais com ensino superior completo, possuir renda familiar superior a R\$10.000,00 e ser provenientes de uma educação básica realizada na rede privada parecem não ter garantido, a quatro candidatos, textos pertinentes ao gênero. Por fim, há um texto com inadequação

em todos os eixos que foi produzido por um candidato cujo Grau de Instrução da Mãe é mestrado/doutorado.

Não se pode negar que certas condições socioeconômicas favorecem uma formação acadêmica adequada, entretanto, fatores como os apresentados indicam que tais condições não foram determinantes para os sujeitos da amostra estudada.

Mesmo que a escola não seja a única responsável pelos processos de construção do conhecimento, seu papel é muito importante, pois ela fornece – ou deveria fornecer – meios para desenvolver, nos indivíduos, as competências para a aquisição desse conhecimento, ampliando, sempre, o lastro do indivíduo. Dessa função essencial emerge o constante interesse em (re)considerar o papel da escola, suas conquistas e seus desafios.

A ESCOLA

Para Vygotsky (1996, p. 194), a escola “[...] cria uma provisão de experiências, implanta um grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”.

Entende-se, assim, que a relação ensino-aprendizagem é resultado da negociação ativa e contínua entre saberes. E que um projeto educativo consoante a essa visão deve atribuir “à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1996, p. 09).

Tomando por base esses preceitos, o que se pode observar da escolarização?

Um primeiro aspecto a ser apontado diz respeito à concepção relacionada à qualidade das redes pública e particular de ensino.

A Tabela 2 apresenta os perfis comparativos dos eixos nas produções dos candidatos da rede pública e da rede particular, expostos a seguir, que indicam semelhanças entre elas. Em termos gerais de predominância dos níveis, para *Norma Culta*, *Expressividade* e *Configuração Organizacional*, predomina o *Nível B*, com frequências que crescem de *A* para *B* e decrescem em seguida. Para os dois subeixos de *Remissão*

Extratextual, predomina o *Nível A*, com frequências que diminuem em *B* e voltam a crescer em *C*.

Há, entretanto, diferenças na observação comparativa entre as redes. Na rede particular, os níveis *C* e *D* para *Norma Culta* apresentam percentuais decrescentes, de 24% e 21%, respectivamente; isso se inverte para o perfil da rede pública, que exibe menor percentual para *C*, 19%, e maior para *D*, 24%. Tal configuração pode ser associada ao fato de o candidato que frequentou a escola particular, em geral, apresentar um padrão de expressão mais próximo do padrão culto da língua do que o padrão do candidato vindo da rede pública, o que interfere no processo, favorecendo aquele que tem a norma mais próxima.

Observa-se, também, que as produções dos candidatos da rede particular apresentam, para *Configuração Organizacional*, distribuição indicadora de maior proficiência no *Nível B*: 37%, para a rede privada; 45%, para a rede pública. Essa distribuição pode indicar uma tensão entre o saber-dizer e o dever-dizer maior na rede pública. Apesar da maior proficiência na rede particular, é interessante notar que os percentuais para níveis *A* e *B* somados correspondem a 52% para as duas redes, revelando perfis de texto bastante semelhantes.

TABELA 2 – Perfis dos eixos nas produções de candidatos do ensino particular e público

NÍVEL	NORMA CULTA		EXPRESSIVIDADE		CONFIGURAÇÃO ORGANIZACIONAL		REMISSÃO EXTRATEXTUAL			
							PERTINÊNCIA TEMÁTICA-ASSUNTO		ERUDIÇÃO ENCICLOPÉDICA DE CONTEÚDO	
	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA
A	21%	15%	39%	26%	15%	7%	52%	58%	73%	76%
B	34%	42%	40%	43%	37%	45%	15%	15%	9%	7%
C	24%	19%	17%	20%	25%	30%	33%	27%	18%	17%
D	21%	24%	4%	11%	16%	12%				
E					7%	6%				
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração das autoras.

Os aspectos relativos à construção textual nas redes pública e privada também foram comparados a dados do perfil socioeconômico dos candidatos. Percebe-se que a parte majoritária dos indivíduos da amostra analisada, 59%, fez *Curso Preparatório para o Vestibular* e metade das redações adequadas foi elaborada por sujeitos que frequentaram esse tipo de instituição, enquanto 40% consideradas inadequadas foram elaboradas por indivíduos que não passaram por essa formação. Tais índices talvez sinalizem falhas na educação básica, as quais necessitam de complementação para serem superadas.

O desempenho global dos candidatos da amostra é expresso pelo predomínio da *Pontuação* inferior a 500 pontos, em um total de 1.000. Observa-se, ainda, que, mesmo entre os indivíduos que produziram textos adequados ao que a proposta requirava, a tendência de pontos, embora estivesse acima de 500, foi inferior a 600. Apenas seis candidatos obtiveram *Pontuação* acima de 800. Tais fatos fazem emergir preocupações relativas à qualidade e eficácia da escolarização dos egressos da educação básica representados pelos vestibulandos.

Outros dados reforçam os questionamentos quanto à escolarização dos autores dos textos analisados. A comparação entre os perfis dos candidatos efetivos e de treinamento, que são, em geral, pessoas envolvidas com seus processos de aprendizagem e interessadas em testar seu nível de aprendizagem, não exhibe diferenças significativas, nem quanto à caracterização, nem quanto ao desempenho de cada grupo. Note-se, ainda, que, dos seis textos com adequação, dois foram elaborados por candidatos de treinamento, o que indica preparo destes antes mesmo de concluírem o ensino médio.

Na consideração do conjunto dos resultados, é possível perguntar: que educação é essa que, após um percurso tão longo de escolarização, possibilita índices próximos a apenas 50% do resultado máximo? Por que se verifica um desempenho tão problemático, mesmo entre os egressos da rede particular de ensino, preconcebida, usualmente, como boa? Por que apenas seis candidatos obtiveram *Pontuação* acima de 800, apontando como mediana a parte majoritária correspondente a 185 candidatos, pontuada entre 500 e 800, além dos 182 com notas abaixo de 500? Por que um ano de

escolarização a menos para os candidatos de treinamento parece não fazer diferença no desempenho das produções textuais? Em outras palavras: o que indicia esse panorama analítico a respeito da escolarização?

As tendências postas e as discussões realizadas não têm o objetivo de, mais uma vez, reforçar a ideia de má qualidade do ensino formal em nosso país, mas funcionam como indicadores do que precisa ser feito para evitar que os indivíduos, ao concluírem a educação básica, ainda redijam com desvios de interlocução, ainda tenham a língua cindida.

Talvez a escolarização não tenha sido, para os indivíduos da amostra e, portanto, para os tantos outros que eles representam, tão eficaz quanto deveria, mas não se pode negligenciar os eixos que apontaram outro viés dessa mesma escolarização: a construção adequada da *Expressividade* nos textos, os percentuais majoritários de construção ajustada tanto da *Pertinência Temática-Assunto* quanto da *Erudição Enciclopédica de Conteúdo*, bem como a preponderância da *Configuração Organizacional* com fragmentação parcial do eixo discursivo revelam, como produto dessa escolarização, que houve algum trabalho desenvolvido, revelam uma língua não totalmente cindida.

Tudo indica que a prescrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que orientam o trabalho dos professores com os gêneros de texto, tem levado a escola a refletir sobre suas práticas e vem influenciando de modo crescente o trabalho com a língua portuguesa. É preciso prosseguir com essa abordagem e ir além.

Os gêneros, como “interconexão da linguagem com a vida” (FIORIN, p. 61), precisam ser levados à sala de aula de maneira que se entenda o porquê de sua constituição. Não basta fazer os alunos reproduzirem formatos; a esses alunos deve ser esclarecido o modo como as formas estudadas se adaptam a novas circunstâncias, pois só assim o indivíduo estaria apto a arquitetar, com facilidade e prontidão, suas ideias a determinadas formas estilísticas e composicionais em novas organizações.

O professor precisa saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assuma seu papel ati-

vo no processo de aprendizagem, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. Por isso, tão importante quanto a concepção de linguagem, o conhecimento dos processos cognitivos e das diretrizes metodológicas é a possibilidade de articular ensino ao processo educativo de emancipação do sujeito leitor e escritor.

Os critérios utilizados na análise feita em nossa pesquisa podem lançar luzes para a análise das produções dos alunos e os seus desempenhos, auxiliando na compreensão dos processos de construção da língua escrita e sua formalização.

Esses desafios da formação discente na área textual justificam um compromisso com as formações inicial e continuada do docente nessa seara, assumidas em uma perspectiva capaz de integrar os subsídios teóricos, as reflexões sobre as diretrizes do trabalho pedagógico e os dilemas do cotidiano escolar. O aprender com a prática configura-se, assim, como uma dimensão formativa privilegiada pela possibilidade de se valer do diálogo, da partilha de experiências e da construção conjunta do fazer pedagógico.

PALAVRA MÁGICA

Preocupa pensar que anos de escolarização não propiciaram as competências de escrita adequadas dos *eus-escritores-candidatos* da Amostra aqui estudada, os quais, como representativos de tantos outros egressos da educação básica, não conseguem redigir a contento quando requisitados socialmente, mesmo em contextos que muito se aproximam das práticas vivenciadas no meio escolar, como é o caso das redações dissertativas de vestibular.

De forma compartimentada, estanque, a escola tem apresentado formas e praticado técnicas, tem feito o aluno escrever ou sobre si mesmo e suas experiências ou sobre o universo alheio, como sinaliza Bazerman (2006). Considerando alguns avanços da escola, é possível dizer que, cada vez mais, variados gêneros são estudados e reproduzidos. Há lições de gramática e de análise de texto, exercícios de aplicação dessas lições, propostas de uso dos elementos

exercitados. Há atividades para desenvolver os conhecimentos. Embora a forma de tratar a experiência do aluno, aproveitar seus saberes e de abordar conteúdos visíveis no mundo exterior ainda revele uma partição que produz o constante embate entre o *eu* e o *outro*, entre o *saber* e o *dever*, entre os conhecimentos pessoais e os conhecimentos da sociedade, verifica-se uma progressiva preocupação de respeitar o mundo do aluno e, também, de levar o mundo exterior para o universo da escola, a fim de que os indivíduos se desenvolvam, ampliem e formalizem o conhecimento; e que, uma vez assim habilitados, atuem nesse mundo exterior.

A polarização entre aquilo que é do mundo exterior e aquilo que é do mundo da escola é desdobramento da concepção de escola não como *parte* do contexto sociocultural, mas como espaço *à parte*, tratado como um microcosmo anexo à realidade. Está nisso a origem do cisma da língua.

Que sombras precisam ser iluminadas para a senha ser revelada, desencantar a palavra, conciliar a língua?

Deve haver um esforço para se unirem as pontas, para se articularem os fragmentos e se harmonizarem as relações de interlocução do conhecimento, fazendo com que o papel do outro, nesse processo, seja constitutivo e não tão impositivo, como ocorreu nas redações analisadas neste trabalho.

Uma escola de qualidade, como pontua Colello (2012, p. 275), “será uma possibilidade de fato quando os professores se dispuserem a rever suas práticas de intervenção, dialogando com o aluno e assumindo, no ensino da escrita, a dialogia própria da língua”.

A concepção de uma escola integrada à realidade e não a ela anexada proporcionaria melhores condições para o efetivo diálogo entre os conhecimentos formais e vivenciais.

Para superar o cisma, é necessário ter em mente que a palavra – como cita a epígrafe de Montaigne –, é metade de cada interlocutor, é fundamental ter em mente que qualquer criação ou transfiguração de saberes decorre da ação dialógica. É necessário assimilar, negociar, reestruturar e modificar as vozes diversas, harmonicamente, sem privilegiar esta ou aquela, para que elas se enfrasem e se consubstanciem em uma língua sem cismas, em palavras mágicas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e Adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2005.
- CASTALDO, M. M. *A prática da redação na escola: avaliação, um caminho?*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 1995.
- _____. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2009.
- _____. *Redações de vestibular: o eu proscrito, comedido ou transfigurado?* In: COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino a língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- COLELLO, S.M.G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- ECO, U.; SEBEOK, T. A. *O signo de três*. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR (FUVEST). *Manual do candidato 2007*. Disponível em: <<http://www.fuvest.com.br/vest2007/manual/manual.stm>>. Acesso em: 26 mar. 2008.
- _____. *Prova de língua portuguesa 2007: redação*. Disponível em: <<http://www.fuvest.com.br/vest2007/provas/2fase/por/poro6.stm>>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- _____. *Vestibular Fuvest 2007: provas*. Disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2007/provas/provas.stm>>. Acesso em 12 jan. 2013.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia da Letras, 1989. p. 143-179.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, M. Q. Variação lingüística: dialetos, registros e norma lingüística. In: SILVA, L. A. (Org). *A língua que falamos: português – história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. p. 183-210.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCCO, M. T. F. O Vestibular e a redação: mais concordâncias, menos controvérsias. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 11, p. 23-39, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=1&detalhe=rocco>. Acesso em: 25 jul. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e expectativas de aprendizagem: ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipola Neto et al. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MÁRCIA MARTINS CASTALDO

Coordenadora Pedagógica da Prefeitura do Município de São Paulo
mmcastaldo@psi.com.br

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)
silvia.colello@usp.br

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014

OS EFEITOS DA INSERÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS POUCO CONVENCIONAIS

**MÔNICA MARIA FARID RAHME
LENY MAGALHÃES MRECH**

RESUMO

Neste artigo, discutimos questões relacionadas à inserção escolar de alunos considerados pouco convencionais, procurando destacar o quanto a convivência entre colegas pode ser uma dimensão a ser considerada no trabalho educativo. Para tanto, retomamos pesquisas que focalizam os efeitos da escolarização para esses alunos. Em seguida, apresentamos dados de um estudo sobre os efeitos da convivência entre pares na escola, quando uma criança apresentava fragilidades em sua constituição como sujeito. Para realização deste trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos o registro sistemático dos dados levantados no trabalho de campo, a prática de entrevistas e a realização de filmagens. A partir desses dados, procuramos indicar o quanto a entrada na escola pode superar a transmissão formal de conhecimentos, operando, para algumas crianças, como um fator de estruturação subjetiva.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO • PSICANÁLISE • DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO • INCLUSÃO ESCOLAR.

RESUMEN

En este artículo discutimos cuestiones relacionadas con la inserción escolar de alumnos considerados poco convencionales, tratando de destacar cuánto la convivencia entre colegas puede ser una dimensión a considerar en el trabajo educativo. Para ello, retomamos investigaciones que abordan los efectos de la escolarización para estos alumnos. En seguida, presentamos datos de un estudio sobre los efectos de la convivencia entre pares en la escuela, cuando un niño presentaba fragilidades en su constitución como sujeto. Para la realización de este trabajo, adoptamos como procedimientos metodológicos el registro sistemático de los datos levantados en el trabajo de campo, la práctica de entrevistas y la realización de filmaciones. A partir de tales datos, intentamos indicar cuánto el ingreso a la escuela puede superar la transmisión formal de conocimientos, operando, para algunos niños, como un factor de estructuración subjetiva.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN • PSICOANÁLISIS • DISTURBIOS GLOBALES DEL DESARROLLO.

ABSTRACT

In this paper, we discuss questions relating to the school insertion of students regarded as being not so conventional. We intend to highlight how much the daily interaction with their colleagues can be an aspect to be considered in the educational work. Therefore, we revisit researches focusing on the effects of schooling on those students. After that, we present data from one study about the effects of social interaction among peers in school, when a child showed vulnerabilities in his/her constitution as a subject. For this work to be carried out, we have adopted the following methodological steps: systematic logging of the data collected in field work; interview sessions; videotaping. From those data, we intend to predict by how much school enrollment itself can be better than formal learning as well as serve as a factor in the subjective structuring of some children.

KEYWORDS EDUCATION • PSYCHOANALYSIS • GLOBAL DEVELOPMENTAL DELAYS.

A história da educação e da educação especial, desde a formalização dos grandes institutos, escolas e classes especiais até os movimentos mais contemporâneos de integração e de inclusão escolar, é atravessada, dentre outros aspectos, pelos efeitos que a relação com um outro considerado “diferente”, “estranho” ou “estrangeiro” provoca tanto para os outros sujeitos quanto para a instituição escola.

Tendo em vista esse contexto, abordaremos, neste artigo, questões relativas à escolarização de crianças consideradas pouco convencionais em decorrência de seu modo de se relacionar com o outro, de se comportar e de se colocar no campo da linguagem. Essas crianças são comumente designadas no meio educacional como aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais,¹ e, no contexto médico e psicológico, como aquelas que apresentam Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD).²

Nesse sentido, procuraremos destacar efeitos que a entrada desses sujeitos na escola comum pode significar para eles mesmos, para seus colegas e para a instituição escola, não desconsiderando a interface dessa discussão com dimen-

1 A terminologia “necessidades educacionais especiais” foi introduzida pelo Relatório Warnock (1979). Neste artigo, utilizaremos preferencialmente essa designação por considerar que ela abrange tanto questões relativas às diferenças de cognição quanto de funcionamento psíquico.

2 Essa nomenclatura foi introduzida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística, da Associação Norte-Americana de Psiquiatria III (DSM-III), de 1980, e pretende indicar o comprometimento de múltiplas funções, como habilidades sociais, linguagem, atenção, percepção, motricidade e teste de realidade.

sões que abrangem a política de inclusão educacional, como formação, condição e valorização docente, estruturação das redes de ensino, gestão escolar, dentre outros aspectos. Certamente, tais condições podem favorecer ou dificultar a implementação de processos inclusivos no contexto da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

Para desenvolver esse tema, situaremos, inicialmente, alguns trabalhos que focalizam a inserção escolar de alunos com DGD a partir do campo psicanálise e educação. Em seguida, apresentaremos dados referentes à nossa própria pesquisa, indicando elementos relevantes sobre a construção da inclusão escolar como processo articulado à estruturação da escola de educação básica e sobre o laço estabelecido entre crianças no contexto escolar (RAHME, 2010).

EFEITOS SUBJETIVOS E CONTEXTOS EDUCATIVOS

No campo psicanálise e educação, um conjunto de trabalhos tem analisado tanto os desafios dos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum (LAJONQUIÈRE, 2001; BASTOS, 2003; LUCA, 2003; MITSUMORI, 2005; MRECH, 2005; PRIOSTE, 2006; NABUCO, 2010; SILVA, 2010; LERNER, 2013) quanto possíveis efeitos subjetivos dessa proposta para alunos que apresentam particularidades para estabelecer o laço social, dada a fragilidade de sua constituição psíquica (KUPFER, 2000, 2013; FRÁGUAS, 2003; ORMELEZI, 2006; RAHME, 2010; TEPERMAN, 2010), como enfocaremos a seguir.

Kupfer (2000) acredita que a inserção de crianças consideradas autistas e psicóticas na escola comum pode trazer desdobramentos significativos para o seu modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento escolar, desde que essa experiência não seja invasiva para o sujeito. A autora formulou o conceito de “educação terapêutica” para nomear uma confluência entre educação e tratamento, entendendo como educação não apenas a questão escolar, mas também sua dimensão de transmissão simbólica.³ Nessa perspectiva, a inclusão escolar funcionaria como um dos eixos da educação terapêutica, ao lado das dimensões cultural e institucional.

³ Referência à clássica formulação de Leandro de Lanjonquière, segundo a qual “educar é transmitir marcas simbólicas”. Cf. Lajonquière (2010).

Na mesma obra, Kupfer sublinha a importância do significativo “escola” para crianças que têm seu cotidiano reduzido, muitas vezes, a tratamentos de natureza clínica. A entrada em uma rotina escolar e a possibilidade que ela traz de estabelecer laços sociais fora da família teria, assim, uma função terapêutica para esses sujeitos, contribuindo para a reordenação ou retomada de sua estruturação psíquica.

Em um trabalho mais recente (KUPFER, 2013), a autora sustenta que a inserção na escola pode favorecer um reordenamento do campo da palavra e da linguagem para crianças que apresentam particularidades na sua constituição subjetiva. Estar na escola pode possibilitar um contato com elementos simbólicos que permitam a essa criança encontrar um lugar de enunciação no campo do desejo. A escola significaria um espaço propício para o contato dessas crianças com uma diversidade de posições discursivas que podem operar efeitos para sua posição subjetiva.

Ao conceber que a convivência com pares na escola pode favorecer uma circulação de posições discursivas para a criança autista e psicótica, Kupfer (2000, 2013) sublinha o lugar da escola como transmissora de uma ordem cultural na sociedade, lugar que ultrapassa o conhecimento formal e que incorpora múltiplas formas de socialização e de interação entre os sujeitos. O mais importante, segundo ela – e esse é o diferencial dessa concepção –, é o laço com o outro (semelhante) que a escola possibilita a sujeitos que, por razões variadas, não acederam a um determinado ordenamento psíquico.

Essas observações nos fazem refletir sobre a importância da escola para esses sujeitos, não apenas na sua tarefa de trabalhar a sistematização de conhecimentos historicamente construídos, mas também de lidar com questões que afloram no contexto escolar e que decorrem do fato de a escola ser atravessada pela convivência entre sujeitos, o que requer o estabelecimento de acordos, a consideração de que há posicionamentos de proximidade e de distanciamento com o outro nesse contexto e que a própria organização do trabalho escolar deveria considerar essa dimensão relacional em suas estruturações.

Passaremos, então, a destacar alguns trabalhos que deram visibilidade a essa questão, e que podem nos auxiliar a pensar sobre processos que possam ser desencadeados em outros contextos escolares.

Abordando efeitos da inserção de um menino de 5 anos de idade diagnosticado como autista em uma escola de educação infantil, Fráguas (2003) discute elementos de seu trabalho como acompanhante terapêutica dessa criança. Ressalta que o garoto apresentava, a princípio, uma fala ecológica e monossilábica, movimentos repetitivos, ausência de verbalizações em primeira pessoa, de pedidos ou queixas. Todavia, apresentava um repertório musical significativo, o que, segundo a autora, lhe conferia certo destaque entre os colegas e desestabilizava o estigma de “criança autista” veiculado não apenas no interior da escola, mas na sociedade como um todo, ao mesmo tempo em que favorecia seu laço com os colegas, que expressavam uma admiração pelo seu conhecimento musical.

Possibilitar que uma criança ou um jovem considerado pouco convencional não seja marcado no grupo sala ou no grupo escola como *a* criança ou *o* jovem que tem um déficit (relacional, cognitivo, comportamental, afetivo), mas que possa ser visto pelos colegas e profissionais da escola como alguém que participa dos processos coletivos com o que lhe é peculiar, é um desafio que a proposição de uma educação inclusiva nos convida a fazer.

Fráguas (2003) assinala que essa criança passa, gradativamente, a expressar o que pensa e o que quer, alterando a forma como era vista em casa e na escola. Essa mudança faz com que as outras crianças comecem a lhe dirigir a palavra, e ele, por sua vez, passe a estabelecer um contato físico com elas, pedindo, por exemplo, brinquedos e lanches. Os pedidos não são dirigidos apenas aos colegas de escola, mas também aos adultos.

Analisando essa experiência, Fráguas e Berlink (2001) ponderam que, se em um primeiro momento, era a acompanhante terapêutica quem ajudava a criança a construir suas “pontes” em direção aos outros e dos outros em direção a ela, há uma alteração posterior desse movimento que favorece uma maior convivência entre todos.

Outro trabalho que nos convida a refletir sobre a importância da escola para o processo de constituição subjetiva é apresentado por Ormelezi (2006), que investigou a inclusão educacional e escolar da criança cega congênita que apresenta particularidades na sua estruturação como sujeito. A autora mostra que questões relativas à condição motora e sensorial costumam ser priorizadas nas intervenções e pesquisas com a criança cega, deixando-se em segundo plano os processos que perfazem sua formação como sujeito.

Ormelezi (2006) assinala que os sujeitos por ela estudados puderam se beneficiar da entrada na escola como dispositivo da cultura, pelo fato de terem sido reconhecidos como crianças nesses espaços. Ou seja, o reconhecimento de que esses alunos tinham comportamentos e atitudes diferenciados da maior parte dos colegas não obscureceu, para a escola, o fato de eles não se circunscreverem apenas ao que era esperado de um diagnóstico.

Ao sistematizar elementos do caso clínico de uma menina de 6 anos de idade que se encontrava em constantes problemas com as escolas pelas quais passava, apesar da pequena idade, Teperman (2010) analisa o quanto uma escola pôde fazer diferença na trajetória dessa criança ao acolhê-la e lhe garantir um lugar como aluna. A construção, pela escola, de uma interface entre o que deveria ser considerado como exceção e negociado com a criança – dada sua insuportabilidade para esse sujeito – e o que seria inegociável, dada sua dimensão de lei, que precisaria ser sustentada em nome do coletivo, abriu possibilidades de trabalho na medida em que permitiu revezamentos nas ações repetitivas que a aluna apresentava.

O encontro com experiências escolares que marcam uma diferença na trajetória de sujeitos pouco convencionais, como brevemente indicado acima, foi um dado marcante também em nosso estudo (RAHME, 2010), quando tivemos a oportunidade de acompanhar durante um ano letivo o processo de inserção escolar de uma criança de 6 anos que apresentava modos peculiares de enodamento com o outro e com o dispositivo escolar. Os modos de estabelecimento de laços entre essa criança e seus colegas nos permitiram

colocar em evidência a importância que os pares podem significar nos desdobramentos do processo de escolarização de algumas crianças. Apresentamos, a seguir, dados referentes a esse estudo.

AS TRILHAS DE UM ESTUDO SOBRE LAÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Acompanhamos, de fevereiro a dezembro de 2007, uma turma de crianças de 6 a 7 anos de idade de uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG), e entre elas, Davi,⁴ que apresentava DGD. Nessa pesquisa, verificamos o quanto a relação entre as crianças em uma escola que sustenta uma proposta inclusiva pode fazer diferença na trajetória de uma criança considerada pouco convencional em função de seu comportamento e de sua forma de operar com a linguagem.

Antes de focar essa experiência especificamente, é importante destacar que, desde o início da década de 1990, a rede pública municipal de Belo Horizonte recebe crianças portadoras de deficiências, atendendo ao disposto na Lei n. 7.853/89 –⁵ processo que se ampliou com a implantação do Programa Escola Plural pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 1995.

O Programa Escola Plural partia de experiências consideradas inovadoras, produzidas em escolas da própria rede de ensino, e previa uma mudança estrutural na organização dos tempos e espaços escolares, sobretudo no âmbito do ensino fundamental, por meio da organização do ensino por ciclos de idade de formação⁶ e de mudanças na concepção do sistema avaliativo e do currículo. Propunha-se, nesse sentido, uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa e um currículo em que houvesse uma maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

A visão de uma escola mais próxima das realidades locais, mais aberta às diferenças de aprendizagem existentes entre os alunos e mais receptiva à diversidade étnico-cultural das comunidades era fortemente sublinhada nos textos oficiais relativos ao Programa. Segundo Sá (1998), o adjetivo “plural”,

4 Todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios.

5 O encaminhamento desses alunos às escolas regulares ocorria em consonância com a Lei n. 7.853/89, que estabelece no parágrafo 2º I f “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Essa orientação foi reafirmada pela Lei n. 3.298/99.

6 Foram implantados três ciclos de formação básica: o primeiro, compreendendo a faixa etária de 6 a 9 anos de idade; o segundo, a faixa de 9 a 12 anos; e o terceiro, de 12 a 15 anos. (BELO HORIZONTE, 1994).

empregado na denominação desse projeto, indica uma escola que se abre às inúmeras possibilidades humanas e que enfrenta conflitos, impasses e limitações. Sobre a relação escola plural-escola inclusiva, a autora (1998) lembra que:

A concepção de escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos. Nesse sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. As escolas devem responder às necessidades diversas de seus alunos, incorporando estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. (SÁ, 1998, p. 25)

A escola onde realizamos nossa pesquisa foi inaugurada em março de 2005 como o primeiro estabelecimento de ensino de tempo integral destinado à infância no município de Belo Horizonte e se situava na região nordeste da capital mineira. Seu público-alvo era constituído na época por crianças em idade de educação infantil (de 3 a 5 anos) até os anos iniciais do ensino fundamental (6 a 9 anos), mantendo uma média total de 280 crianças, que compunham suas doze turmas.

Nosso estudo compreendeu, inicialmente, o estabelecimento de acordos com a escola e com a turma para a realização da investigação e, posteriormente, foram feitas visitas sistemáticas à escola, em um trabalho de campo composto também por entrevistas com profissionais da instituição e com crianças da turma investigada, além de filmagens.

Acompanhamos as crianças da sala pesquisada durante todo o ano letivo de 2007, dentro e fora do ambiente da sala de aula. Na sala, utilizamos basicamente um “caderno de campo” no qual registrávamos dados relacionados ao tema da investigação. No ambiente exterior à sala de aula, valemo-nos das anotações e do registro em imagens (CARDARELLO et al., 1998).

As entrevistas semiestruturadas seguiram a proposta de Burgess (1997), e os dados sistematizados no estudo se referem a onze crianças da turma investigada e a seis profissionais da escola. No que diz respeito às profissionais, registramos o depoimento de uma das diretoras do estabelecimento de ensino que havia atuado como coordenadora pedagógica entre 2005 e 2006; duas professoras, uma das quais havia trabalhado com a turma em 2005 e 2006, e a outra tinha sido professora da turma em 2007; duas estagiárias que acompanharam mais de perto o trabalho realizado com Davi, sendo uma no turno da manhã – a partir de abril – e outra no turno da tarde, a partir do fim de junho; e uma funcionária que atuava na escola desde 2005 e que mantinha um contato sistemático com as crianças.

Em relação às crianças, foram realizados vários formatos de entrevistas até que se chegasse a uma maior clareza de como estruturar melhor esse dispositivo. As primeiras entrevistas foram feitas nos espaços abertos da escola, não apenas com alunos da sala pesquisada, mas também com várias outras crianças que queriam conversar sobre a escola e sobre a convivência nesse espaço. Posteriormente, propôs-se às crianças da sala pesquisada, cujos responsáveis haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que formassem duplas a serem entrevistadas. Nesse momento, crianças que não tinham sido autorizadas demonstraram vontade em participar, o que precisou ser conversado e negociado com elas. Por fim, como havia um volume significativo de filmagens, construímos uma terceira proposta de entrevista. Pedimos às crianças, então, que formassem novamente duplas e, a partir da composição por elas montadas, editamos cenas nas quais elas se encontravam próximas ou em interação com Davi. Acreditávamos que escutar essas crianças novamente, tendo as imagens como mediação, poderia ser uma forma interessante de conhecer suas leituras sobre os dados, e de incorporar essas leituras na análise do material.

Outro ponto que merece destaque é a participação de Davi nas entrevistas. Nos primeiros momentos, era difícil para a pesquisadora inseri-lo nas situações de entrevista, dada seu aparente alheamento. No desenrolar do processo,

as possibilidades de inserção foram se clareando, de modo que, na última proposta de entrevista, era evidente a importância de sua participação no dispositivo, bem como a necessidade de construção de estratégias para torná-la viável.

Nessas entrevistas, muitas variações foram experimentadas no que tange à relação entrevistadora-entrevistados. Algumas crianças devolviam perguntas à pesquisadora, outras faziam perguntas aos colegas, compondo movimentos pulsantes de circulação da palavra. Além disso, não foram raros os momentos nos quais a pesquisadora foi entrevistada pelas crianças durante suas idas à escola. Significativas, também, foram as situações nas quais a pesquisadora se afastava e, de posse do gravador, as crianças teciam seus comentários sobre a entrevista ou falavam de questões particulares.

A partir do trabalho de campo, mapeamos vários movimentos que indicavam o estabelecimento de laços entre as crianças da sala pesquisada e o colega Davi. A análise desse material indicava a realização de operações constitutivas desse laço, envoltas em saberes sobre o funcionamento peculiar do colega e frequentes estratégias utilizadas para conviver cotidianamente com ele. Durante a pesquisa, as crianças falavam sobre o que Davi gostava ou não gostava, quais eram seus objetos preferidos e o que poderia acalmá-lo nos momentos de crise.

Como indicado acima, trabalhamos com registros mais específicos de onze crianças (nomes fictícios): Davi, Carolina, Renata, Miguel, Evelin, Cláudio, Guigui, Juninho, Rodner, Flávia e Liliane, que foram analisados e deram origem a três categorias de análise: saberes provenientes da experiência de estar junto; operação transativista e seus efeitos para o laço; posições e funções de objeto presentes no laço.

No próximo item, pautaremos algumas discussões sobre a convivência entre colegas em contexto inclusivo que puderam ser destacadas e desenvolvidas a partir do contato mais próximo com as crianças, os profissionais e funcionários da escola pesquisada. Consideramos que esse material permite a emergência de reflexões sobre as vivências que se produzem em ambientes inclusivos e nos permitem indicar a importância de considerarmos a convivência entre os su-

jeitos na escola como um dado relevante para a estruturação e condução do trabalho escolar. Nesse sentido, trazemos à cena um aluno pouco convencional, Davi, para expressar, por meio do que se passou em torno dele, questões que tangenciam a experiência da inclusão escolar e, por isso, podem dialogar com outras vivências.

DAVI E COLEGAS: MOVIMENTOS PULSIONAIS DELINEANDO O ESTABELECIMENTO DE UM LAÇO

Nas atividades realizadas por Davi na escola, percebemos a constância de um movimento pulsional, marcado por uma exigência de satisfação, que envolvia algumas crianças e adultos, levando-os a compartilhar ou não com ele as corridas pela escola, as brincadeiras com terra, “matinhos” ou outros objetos dos quais ele gostava.

Os movimentos repetitivos de Davi funcionavam, para a maior parte dos colegas e profissionais da escola, como uma oportunidade convocatória de entrar na sua série, interagir, jogar, embora nem sempre um sentido pudesse ser apreendido. Esse ponto nos parece importante, visto que, na maior parte das vezes, comportamentos repetitivos tendem a ser abordados por meio de mecanismos de extinção. No caso de Davi, curiosamente, emergia mais a partilha de um circuito pulsional – o que tendia a torná-lo algo a ser compartilhado – do que um movimento de evitação, como se seu comportamento devesse ser anulado. Algumas situações expressam essa ideia, como passaremos a descrever.

Durante uma atividade fora de sala de aula, Carolina começa a cantar: “Onde está cucu? Onde está tuntum... Onde está a Mônica?”. Nesse momento, Davi joga “matinhos” na pesquisadora, como se respondesse à pergunta introduzida pela colega. E Carolina continua: “Onde está Davi? Onde está Flavinha?”. Davi canta do seu modo: “Onde está tutum?”. E Carolina lhe diz: “Não é tutum, é tuntum!”. Davi ri e começa a interagir com ela. Carolina continua brincando com ele e canta: “Onde está tuntum...”. Davi ri muito e Carolina diz à pesquisadora: “Ele gostou, Mônica!”. Nessa situação, Carolina faz vários movimentos de enlaçar Davi e o chama pelo nome,

colocando-o nas canções. É relevante destacar a importância da mediação operada pela colega, que contribui para a construção de um olhar do grupo sobre Davi, ao mesmo tempo em que atua diretamente nas respostas que ele produz.

Do mesmo modo que na repetição acima, a cadência melódica permanece, apesar de haver uma modificação dos nomes que completam a frase “onde está...?”. As ações e atividades que, em geral, envolviam uma repetição chamavam tanto a atenção de Davi que, por vezes, davam a impressão de que essas repetições daí decorrentes poderiam não ter fim. Os colegas, por sua vez, engrenavam-se de tal modo nesse funcionamento que se tornava difícil distinguir até que ponto era Davi ou os colegas quem ocupavam a posição de sujeito ou objeto nesse circuito pulsional.

A presença de um interesse em torno do som cadenciado, melódico, repetitivo é frequente em crianças pequenas. No laço entre Davi e seus colegas, chama nossa atenção o fato de as frases melódicas se tornarem uma mediação para a proximidade e, ao mesmo tempo, expressarem uma vertente tão singular de satisfação pulsional que poderia ser abordada a partir do conceito lacaniano de “alíngua”, como aquilo que se encontra de mais particular em uma língua e que pode emergir mesmo sem palavras (LACAN, 1972-1973).

A impressão de certa fusão parecia originar-se do fato de que Davi se valia dos colegas nessas situações como se eles funcionassem como parte de seu próprio corpo. Alguns colegas pareciam consentir em operar nessa via, dando sustentação à realização desse circuito.

Para melhor discutir essas questões, retomaremos algumas observações de Freud sobre a questão das brincadeiras infantis, da compulsão à repetição e de sua articulação com o que se inscreve para “além do princípio do prazer”, fato que nos permitirá tecer algumas considerações sobre os dados referentes à pesquisa de campo.

Para Freud (1976 [1920]), os motivos que levam as crianças a brincar põem em primeiro plano uma questão econômica, diretamente vinculada ao prazer em jogo nessa ação e, também, a uma renúncia pulsional relacionada à questão da repetição de uma perda. Essa descrição se concretiza nos

movimentos ludicamente tecidos pelas crianças em torno da presença e da ausência dos objetos. Para desenvolver essa questão, Freud retoma uma observação feita com um de seus netos que, na idade de 1 ano e meio, costumava lançar para longe de si pequenos objetos que tinha nas mãos, ao mesmo tempo em que pronunciava um prolongado *o-o-o-ó*.

Freud e a mãe do garoto associam esse som à palavra alemã *fort*, que significa longe. Em outra situação, Freud (1976 [1920]) verifica que essa mesma criança, tendo um carretel atrelado a um pequeno barbante nas mãos, jogava-o para fora do berço, pronunciando o mesmo som *o-o-o-ó* e, depois, o puxava, dizendo *da*, cujo significado seria “aqui”. Freud articula esse movimento ao fato de que a mãe do garoto se encontrava ausente por um longo de período de tempo e que a criança, embora aparentemente tranquila, poderia estar sofrendo com sua ausência. A brincadeira do *fort-da* seria, assim, tanto um jogo que lhe permitiria simbolizar a ausência e presença da mãe como uma forma de compensar a ausência do objeto.

Brincadeiras envolvendo movimentos de esconder e de aparecer eram também muito frequentes entre as crianças, e operavam com uma lógica muito parecida ao que Freud (1976 [1920]) designara como o *fort-da*. O apelo constante à dinâmica do aparecer e do desaparecer se encontra fortemente marcado nas duas cenas que descreveremos a seguir.

Guigui se aproxima de Davi e começa a interagir com ele. Faz uns sons e Davi esconde o rosto. Depois mostra o rosto, como que para continuar a brincadeira com o colega. Comentando com a pesquisadora a brincadeira, refere-se ao fato de que seu irmão menor também gostava de brincar assim. Tal explicação deixa transparecer a associação de Davi a uma criança menor, feita por Guigui.

Flávia esconde e faz aparecer seu rosto. Depois, pede alguma coisa aos colegas que estão por perto e, como não recebe o que deseja, começa a simular estar chorando. Davi para de arrancar os “matinhos” e, rindo, olha o rosto dela, por debaixo do braço. Em seguida, continua arrancando uns “matinhos” e, como a colega continua com os braços cruzados e o rosto escondido, tenta descruzar os braços dela. Depois, eles

começam a brincar ininterruptamente de esconder e mostrar o rosto.

É interessante destacar nessa cena que há uma interrupção do movimento contínuo de Davi com os “matinhos”, fazendo com que ele se interesse por outro circuito lúdico, não menos repetitivo, mas que traz como diferença o fato de se endereçar à Flávia. Quando Davi se dirige à colega que simula chorar, parece interessado em acionar novamente o circuito de esconder e aparecer, mas podemos nos perguntar também se, ao fazê-lo, ele não estaria dando sinais de que se interessa por essa brincadeira de simular o chorar.

Comentando o *fort-da*, Lacan (1993 [1953-1954]) chama atenção para a relação desse jogo com a entrada da criança na linguagem, fato que lhe permite introduzir, no plano simbólico, a questão da ausência e da presença. Posteriormente, Lacan (1990 [1964]) destaca do jogo o objeto carretel, propondo sua leitura a partir da lógica do objeto *a*, como parte decalcada do próprio corpo. O carretel funcionaria, nessa perspectiva, como uma “coisinha do sujeito” separada dele, mas, ao mesmo tempo, ainda a ele bem ligada, visto que mantida em suas mãos.

Um segundo elemento relevante na discussão de Freud sobre as brincadeiras infantis refere-se ao que ele denomina “compulsão à repetição”. Tal elaboração permite-lhe indicar que a criança repete experiências desagradáveis para tentar dominá-las de modo ativo, e para explicar que a “repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer.” (FREUD, 1976 [1920], p. 53).

Pela via da repetição de uma separação, de uma perda, articulada ao princípio do prazer, Freud chega à noção de pulsão de morte como tendência do homem a retornar à homeostase inicial, quando a tensão do organismo se encontraria reduzida ao nível mais baixo possível. Trata-se, como sublinha Lacan, do caráter radical da repetição, “que insiste e que caracteriza perfeitamente a realidade psíquica do ser inscrito na linguagem.” (LACAN, 1992 [1969-1970], p. 164).

Essa perspectiva, que Freud situa como estando para “além do princípio do prazer”, mostra-se essencial para a leitura clínica de fenômenos como a repetição e a resistência

ao tratamento, assim como no que se refere às vicissitudes do laço entre os humanos. Lacan (1988 [1959-1960]) propõe o conceito de gozo para abordar *isso* que supera o princípio do prazer, demarcando que o gozo não se presta à satisfação de uma necessidade, mas, sim, à satisfação de uma pulsão.

Quando propomos pensar a respeito de algumas questões que ocorrem no laço entre Davi e seus colegas na perspectiva de objetos de gozo, temos em vista a dinâmica que aí se inscreve como uma alternância nas posições de sujeito e objeto. Consideramos, também, que quando o “sujeito se faz de objeto para o outro [...] há um certo tipo de relações em que a reciprocidade, pelo viés de um objeto, é patente, e mesmo constituinte.” (LACAN, 1995 [1956-1957], p. 12-13). Ao mesmo tempo, ao assinalar essas operações, temos o objetivo de demarcar o modo próprio como essas repetições se operavam entre as crianças na direção de uma satisfação pulsional que comporta um excesso (um “para além”). Referenciamos-nos, para tanto, no que indica Mrech (1999), ao assinalar que as crianças repetem porque as situações passam a se “constituir em formas de gozar.” (p. 116).

A brincadeira com os “matinhos”, as insaciáveis corridas pela escola, os movimentos de jogar algum objeto para o alto e depois apanhá-lo, a pronúncia contínua de certos sons e as cócegas pareciam agradar Davi de modo particular, e igualmente os colegas, que se inseriam nesse jogo, extraíndo dele formas de gozar. Quando os colegas brincavam com ele de fazer cócegas, por exemplo, era comum vê-lo pegando em suas mãos e as aproximando de seu corpo, como se pedisse mais, ao menor sinal de que os colegas poderiam parar.

A ativação de um circuito pulsional entre as crianças podia ocorrer pela via das brincadeiras de fazer “cosquinha”, pela pronúncia indefectível do “vão coê!”, pelos “matinhos” ou outras ações que colocassem em operação as repetições, como nas brincadeiras de esconder e aparecer. Tudo o que se repetia parecia interessar a Davi, e isso gerava movimentos que podiam durar longos intervalos de tempo, até que alguém decidisse pela interrupção, mediante revezamento ou alternância.

O movimento de arrancar sem parar “matinhos”, terra ou outro objeto, por vezes “enganchava” algum colega, que

passava a fazer como ele ininterruptamente. Em outras situações, os colegas saíam de perto, e Davi ficava no mesmo lugar, fazendo compulsivamente seus movimentos, sozinho. Muitas vezes, caminhava pela escola, acompanhado por uma criança ou por um adulto, quando, de repente, parava e brincava um pouco com seus objetos para depois, então, retomar seu percurso.

A partir de comentários das crianças, verificamos que os movimentos de Davi comportavam certas particularidades ritualísticas: ele arrancava os “matinhos” ou a terra e os esfarelava com os dedos, acompanhando-os com o olhar até caírem no chão.

Diante dos constantes apelos de Davi para que os colegas fizessem continuamente o que parecia lhe satisfazer, percebemos a utilização de uma estratégia por algumas crianças para realizar um revezamento.

Outra dimensão observada na pesquisa refere-se ao fato de Davi parecer ocupar para alguns colegas e em alguns momentos uma posição de objeto, de “brinquedinho”, fato verbalizado por Evelin quando, em uma situação de tensão entre Davi e algumas crianças, diz à pesquisadora que os colegas estavam achando que ele era um “brinquedo de pano”.

Nessas situações, Davi parecia ocupar para esses colegas a posição de alguém com quem seria permitido jogar no sentido de irritar, enganar, driblar, e tais movimentos pareciam evidenciar que essas crianças percebiam a particularidade do funcionamento de Davi, dele extraindo uma forma de gozar. Pelo fato de sua fala não ser compreensível e por nem sempre estar em condições de se defender, alguns colegas pareciam jogar com esses limites, provocando situações delicadas e nem sempre visíveis para os profissionais que atuavam na escola.

Em uma das entrevistas, Davi se mostra nervoso em determinado momento, e só posteriormente, após rever as filmagens, conseguimos detectar que Renata mexia com ele muito discretamente. Enquanto Davi encaixa compulsivamente alguns livros sobre a mesa, Renata levanta uma cadeira e começa a aproximá-la de Davi. Depois coloca a cadeira na cabeça e, aproximando até chegar bem perto do colega,

encosta sua cadeira nele. Davi fica irritado e começa a bater nela e nas outras pessoas que estão por perto. Quando isso ocorre, perguntamos a ele o que havia acontecido, por que ele está nervoso. Ele para de bater e fica olhando na direção de Renata. Quando ela se afasta, Davi fica mais tranquilo, interagindo com os livros.

Em outra situação, dessa mesma entrevista, Renata oferece ao colega uma mamadeira de plástico. No primeiro momento, como ele continua envolvido com os livros, afasta a mamadeira e bate na colega. Depois, pega a mamadeira e aperta o bico dela, levando-a até a boca. Renata fica rindo e tenta colocar a mamadeira na boca dele de novo, mas Davi não aceita. Insistindo, ela tenta outras vezes, porém o colega continua recusando, ao mesmo tempo em que faz um movimento de mastigação com a boca. É interessante observar que Renata insiste na mamadeira, embora Davi já mostre que mastiga.

Renata diz então para o colega: “Toma a mamadeira, Davi!”. Quando ele tenta pegar o objeto de sua mão, ela não entrega e Davi fica irritado, começa a dar uns gritos e a fazer movimentos de bater com os livros em Renata e no Cláudio. Os livros esbarram em Evelin, que está do outro lado da mesa, mas, num movimento que lembra uma posição transativista, é Renata quem simula estar chorando.

Renata e Carolina colocavam Davi, muitas vezes, em uma posição de assujeitamento às suas vontades. Diante disso, os profissionais da escola introduziram interdições na relação dos três, mas nem sempre essas interdições eram suficientes para conter o fato de Davi ter se tornado uma espécie de brinquedinho para essas colegas.

Se, por um lado, Davi parecia apresentar uma condição psíquica que não lhe permitia ver o outro como objeto, a pesquisa indicou, por outro lado, que alguns colegas insistiam em colocá-lo em uma posição de objeto.

Além de Renata e Carolina, outros colegas lidavam com Davi nessa situação, provocando-o ou não considerando seus quereres.

Durante o recreio, Davi se encontra no pátio arrancando “matinhos” ao lado de outras crianças. Miguel chega e diz:

“Quem não tampou [o nariz] é quem peidou!”. Como Davi não adere a esse tipo de brincadeira, tudo faz crer que seu trocadilho seria para designar Davi como aquele que o teria feito. Um colega de outra sala, Fabrício, vai até Davi e tampa o nariz dele, como se assim fazendo dissesse aos colegas que não tinha sido ele.

Durante uma das entrevistas, Renata parecia se manifestar sobre esse fato ao dizer que, muitas vezes, Davi acabava brincando daquilo que as outras crianças queriam, porque não tinha ninguém os acompanhando mais de perto durante o Intermediário⁷. Eram elas, então, que lhe disponibilizavam os brinquedos que queriam:

⁷ Intervalo entre o horário do almoço e início do turno vespertino.

“[...] a gente dava carrinho pra ele e ele brincava quando ele não queria...” (Renata).

Essas situações nos fazem pensar no fato de que as crianças podem ir muito longe diante da fragilidade de um colega, e que, nessas circunstâncias, a mediação por parte do adulto se torna indispensável. Muitas vezes, uma visão idílica de infância ou a crença de que as crianças não são capazes de atos de constrangimento pode levar a um entendimento de que a mediação por parte do adulto não seria tão relevante – perspectiva que as situações acima contradizem. Essa observação coloca em evidência uma questão discutida por Freud (1974 [1930]): a de satisfazer no outro sua própria agressividade, como fazer o colega brincar com o objeto que ele não queria.

Como vimos, é importante destacar o papel que algumas brincadeiras assumem para a criança. Na pesquisa, verificamos que as brincadeiras entre Davi e os colegas funcionam como grandes agentes conectores, em especial, a brincadeira de arrancar “matinhos”, que pode ser considerada um enigma, um excesso de sentido, pois muitos sentidos poderiam ser acoplados a ela: o sentido do arrancar “matinhos” para Davi, para seus colegas, para a pesquisadora etc.

Contudo, Lacan no Seminário XXIII – *O Sinthoma* (2007 [1975-1976]) – revela a importância de lidarmos com o inconsciente real, e não apenas com o inconsciente simbólico. O inconsciente real remete a momentos em que se vive algo

e há a fuga do sentido, ou seja, o sentido não para, não conseguimos apreender o que ele significa. O inconsciente simbólico diz respeito às possíveis interpretações que podemos dar ao que o sujeito realiza.

Davi nos possibilita lidar com outra leitura de seus processos. Aquela que torna suas próprias ações e a dos demais enigmas para o investigador. Enigmas para continuar investigando, fazendo com que a psicanálise possa oferecer à educação inclusiva uma abertura de seus sentidos e de suas posturas, direcionando-os mais aos sujeitos, em vez de fechá-los em sentidos e significações prévias.

Além disso, é importante assinalar que muitas das ações que ocorrem na escola não apresentam sentidos específicos e imediatos. Abordando as ações relativas a Davi e seus colegas, por exemplo, o que leva um colega, sabendo que o sujeito não gosta de uma atividade, fazer com que ele lide exatamente com ela? Muitos dos conteúdos inconscientes das ações nas escolas escapam aos seus participantes: professores, alunos, funcionários e equipe de gestão, sem falar nos pais.

Há uma crença ingênua de que é possível ter acesso a todos os sentidos, a todas as significações nas ações realizadas. Mas muitos dos laços sociais ocorrem sem palavras, através de gestos, cantigas, emissões sonoras de todo tipo, sem falar na própria importância do silêncio. Eles inscrevem conteúdos e formas de ação que muitas vezes não são identificados.

A psicanálise pode trazer contribuições efetivas às escolas, aos seus professores, alunos e demais participantes, revelando que muitas das ações são inconscientes, sem sentidos e significações objetivos. O que leva uma criança a se colocar na posição de cuidadora de Davi e fazer exatamente o inverso, perturbando-o o tempo todo? A professora pode perceber esse processo e tentar mudá-lo; contudo, a própria criança, muitas vezes, não sabe a razão de ter feito isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos colocar em evidência movimentos das crianças diante do encontro com um colega pouco convencional no contexto escolar. As questões abordadas

sublinham a importância da escola e da interação entre os alunos no processo de socialização das crianças, tanto daquelas com vulnerabilidade psíquica quanto das demais. Ambas ensinam umas às outras e ambas tecem laços sociais que possibilitam um fortalecimento das relações mútuas.

Nesse âmbito, nosso trabalho procura colocar em destaque questões que costumam ser menos evidentes e que dizem respeito aos efeitos que o “estar junto” pode comportar para crianças que funcionam de modo pouco convencional, como as crianças consideradas autistas, psicóticas, ou aquelas genericamente classificadas como DGDs.

A partir das discussões propostas neste trabalho, endossamos a argumentação de Kupfer (2013), segundo a qual mesmo se tendo consciência da inexorabilidade dos processos de segregação na relação entre os humanos, é preciso solidarizar-se à posição ética de não segregar. Trata-se, como ressalta a autora, de uma tarefa que não tem fim, que é sempre desafiadora, mas que nos traria, em contrapartida, a possibilidade de vislumbrar outros encontros possíveis na escola, descortinando efeitos, por vezes invisíveis, que o trabalho realizado nesse contexto pode desencadear para os sujeitos.

Os movimentos de estabelecimento de laço entre Davi e seus colegas presentifica algo do enigma colocado para o próprio processo de inclusão escolar e que, em muitas situações, extrapola nosso olhar, dada nossa premência de racionalização e controle das situações escolares. Nessa perspectiva, consideramos que mesmo com todos os desafios que a inserção escolar desses pequenos “pouco convencionais” comporta, há algo que podemos aprender com o que essas experiências comportam de estranho e familiar (*unheimlich*).⁷

Nessa perspectiva, é necessário pensar nos processos de gestão, de organização do trabalho escolar, nos processos de estabelecimento curricular e de avaliação escolar como mecanismos que precisam ser solidários à formalização de percursos escolares menos cristalizados e mais comprometidos com a construção cotidiana de uma escola que não está pronta, mas em constante fazer-se.

⁸ A partir de uma pesquisa sobre a palavra “estranho” (do alemão *unheimlich*), Freud (1976 [1919]) conclui que o significante alemão *heimlich*, traduzido como familiar, comporta dois conjuntos de ideias contraditórios: o que é familiar e agradável, e o que está oculto e fora da visão.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.
- BURGUESS, R. G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras, Portugal: Celtas, 1997.
- CARDARELLO, A et al. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo em ciências sociais*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 269-287.
- FRÁGUAS, V. *Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- FRÁGUAS, V.; BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001.
- FREUD, S. (1919). *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 273-318. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 17).
- _____. (1920). *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 13-85. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).
- _____. (1930) *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 75-177. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).
- KUPFER, M C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- _____. *Qué puede hacer un niño por outro niño?* Mar Del Plata, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.psicoinfancia.com.ar/kupfer.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- LACAN, J. (1953-1954). *Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (O Seminário: Livro 1).
- _____. (1956-1957). *A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (O Seminário: Livro 4).
- _____. (1959-1960) *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. (O Seminário: Livro 7).
- _____. (1964). *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (O Seminário: Livro 11).
- _____. (1969-1970). *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (O Seminário: Livro 17).

_____. (1972-1973). *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
(O Seminário: Livro 20).

_____. (1975-1976). *O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
(O Seminário: Livro 23).

LAJONQUIÉRE, L. de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 47-59, jul./nov. 2001.

_____. Estranhas crianças estranhas. In: _____. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 213-229.

LERNER, A. B. B. C. *Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

LUCA, R. de. *O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MITSUMORI, N. *Matizes da educação inclusiva: um diálogo psicanálise*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

MRECH, L. M. *O mercado do saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. Trabalho apresentado no LIDE – Laboratório Interunidades sobre Deficiência – Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou utopia? São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

_____. Mas, afinal o que é educar? In: _____. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp Editora, 2005. p. 13-31.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

ORMELEZI, E. M. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

RAHME, M. M. F. Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SÁ, E. D. de. Educação especial: Construindo espaços de formação. *Tessituras*, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape/SMED), n. 1, p. 24-28, 1998.

SILVA, K. C. B. de. Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, 2010.

TEPERMAN, D. Quando a escola pode suportar o insuportável? *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 15, n. 1, p. 60-73, 2010.

MÔNICA MARIA FARID RAHME

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Integrante do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação e do Grupo de Pesquisas Caleidoscópio da UFOP, e do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – Seção Minas (LEPSI-MG)
monicarahme@hotmail.com

LENY MAGALHÃES MRECH

Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e vice-chefe do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa de Psicanálise e Educação (NUPPE) da FE/USP. Membro do Conselho da Seção São Paulo da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP-SP)
lenymrech@uol.com.br

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014

INCONGRUÊNCIAS NO DISCURSO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KATIA CRISTINA SILVA FORLI BAUTHENY

RESUMO

Este artigo analisa, por um viés foucaultiano, as incongruências do discurso sobre qualidade da educação no Brasil a partir de dois instrumentos de aferição: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Apesar do destaque para a necessidade de melhoria dos processos de escolarização, com avanço de discussões e sua constante inserção na agenda das políticas públicas em diversas esferas, o próprio sistema cria ciladas que podem comprometer a sua viabilização. Quando se simplifica a questão, por uma ênfase discursiva na mensuração do desempenho de alunos, corre-se o risco de responsabilizá-los (bem como a seus professores e a suas escolas), obliterando o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade. Tal movimento é reforçado por uma leitura psicologizante do desenvolvimento e apresenta-se como um mecanismo de segregação e exclusão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • IDEB • PISA • DESEMPENHO ACADÊMICO.

RESUMEN

Este artículo analiza, por medio de un enfoque foucaultiano, las incongruencias del discurso sobre la calidad de la educación en Brasil a partir de dos instrumentos de verificación: el Índice de Desarrollo de la Educación Básica y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. A pesar del destaque para la necesidad de mejorar los procesos de escolarización, con un avance de las discusiones y su constante inserción en la agenda de las políticas públicas en diversas esferas, el propio sistema crea celadas que pueden comprometer su viabilización. Cuando se simplifica la cuestión, por un énfasis discursivo en la mensuración del desempeño de los alumnos, se corre el riesgo de responsabilizarlos (así como a sus profesores y a sus escuelas), obliterando el deber del Estado de garantizar una educación de calidad. Tal movimiento es reforzado por una lectura psicologizante del desarrollo y se presenta como un mecanismo de segregación y exclusión pedagógica.

PALABRAS CLAVES CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • IDEB • PISA • DESEMPEÑO ACADÉMICO.

ABSTRACT

This paper analyzes, under a foucauldian framework, the incongruences of the discourse on education quality in Brazil, based on two assessment tools: the Basic Education Development Index and the Programme for International Student Assessment. Despite the emphasis on the need for improvements on the schooling processes, given how the discussions have advanced and how they are often part of the agenda pertaining to public policies in numerous spheres, the system itself sets pitfalls that can jeopardize their implementation. When the issue is simplified, by means of a rhetoric emphasis placed on measuring the students' performance, there is a risk of putting the blame on them (as well as their teachers and schools), negating the state's duty in guaranteeing quality education. Such movement is reinforced by a psychologizing take on development, presenting itself as a way of pedagogical exclusion and segregation.

KEYWORDS EDUCATION QUALITY • IDEB • PISA • ACADEMIC PERFORMANCE.

“Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar”
DJAVAN, *Esquinas*.

INTRODUÇÃO

Qualidade: palavra oriunda do latim *qualitas*, empregada para indicar propriedade, natureza, estado, condição, cuja expressão interrogativa (*qualis*) permite a indagação: qual? De que tipo? De que maneira? Neste artigo partimos do princípio de que a compreensão dos elementos que qualificam um projeto educacional não é tarefa fácil. De qual projeto falamos? A que tipo de qualidade em educação nos referimos? De que maneira definir qualidade em educação?

Uma parcela da bibliografia produzida sobre o tema alerta-nos sobre a polissemia e complexidade da questão, como apontado por Araújo e Oliveira (2005), Dourado (2007), Oliveira (2007), Alavarse, Bravo e Machado (2013). São múltiplas abordagens e diferentes fatores que devem ser levados em consideração no tratamento do assunto, e partiremos dessa premissa neste texto. Entretanto, pretendemos assinalar que, a despeito da consideração das várias dimensões que precisam compor este debate, com a inclusão de uma análise que contemple a perspectiva histórica, política, financeira e administrativa de práticas pedagógicas, existe uma

incongruência no discurso sobre *qualidade* da educação atual, uma desproporcionalidade nos pesos atribuídos aos fatores que interfeririam no sucesso ou no fracasso do processo educativo, a partir da ótica da interpretação dos resultados de provas *standard* como indicadores de qualidade da educação.

Por meio de observações sobre o discurso presente no texto "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)" (FERNANDES, 2007) e no *website* da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2011), buscaremos assinalar de que forma a complexidade da questão sobre qualidade da educação é reduzida quando se relega, a segundo plano, uma discussão sobre como avaliações padronizadas deveriam servir não apenas para mensurar o desempenho de estudantes e escolas, mas também para a sustentação de uma análise complexa da *performance* da execução das próprias políticas públicas educacionais, que precisam implantar programas para assegurar a presença de qualidade e equidade na educação. O que acaba por se destacar nos textos analisados é uma ênfase no desempenho dos alunos nas provas (em que as notas seriam a expressão de certa capacidade cognitiva) e uma tendência à responsabilização deles (e de suas famílias, suas escolas, seus professores) pelos maus resultados.

Quando *qualidade* da educação passa a ser destacadamente uma questão de meritocracia individual, ocorre uma descaracterização de um direito social, por meio do qual o Estado deveria assegurar patamares mínimos de igualdade, combatendo as irregularidades num sistema de ensino básico que se divide em público e particular, em que alunos provenientes do segundo recebem, *a priori*, um ensino de maior qualidade, impactando o ingresso, por exemplo, nas disputadas universidades públicas. Ou ainda, para garantir esse direito, seria preciso ampliar o questionamento sobre as desigualdades existentes na própria rede pública de ensino, na qual algumas unidades destacam-se, a título de exceção, como ilhas de excelência, enquanto outras amargam com condições precaríssimas de funcionamento.

O Estado não pode responsabilizar os cidadãos pelo não cumprimento do dever de assegurar qualidade na educação,¹

¹ No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a garantia de padrão de qualidade aparece como um dos princípios a serem seguidos pelas escolas brasileiras no processo de ensino.

mas pode, inclusive, ser acionado judicialmente por qualquer um que se sinta lesado em relação a esse direito. Dessa forma, uma leitura reducionista sobre a questão da qualidade da educação traz riscos não apenas ao sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, mas ao próprio princípio de educação (de qualidade) como direito público subjetivo, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, parágrafo 1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

[...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possa ser sua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo). (DUARTE, 2004, p. 113, grifo do autor)

Conforme dados preliminares do censo escolar de 2013 (BRASIL, s.d.),² 40.366.236 estudantes estão matriculados em escolas estaduais e municipais no Brasil, e isso representa um enorme contingente populacional que pode frequentar os bancos escolares, o que é uma conquista social a ser preservada, mas não é suficiente.

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, na letra da lei, o direito público subjetivo está vinculado ao acesso ao ensino. Dessa forma, o cumprimento do direito ocorrerá apenas quando houver acesso não apenas à instituição escolar, mas ao ensino significativo e de qualidade. Não há aprendizado que possa ser cobrado se não houver ensino!

Para que possa haver a reivindicação desse direito público subjetivo, é preciso que o cidadão o conheça e perceba quando está sendo violado. Embora exista toda uma maquinaria ideológica que alimenta o desconhecimento de que a qualidade na educação é um direito, é preciso que amplie-mos e possamos colocar em circulação uma crítica em relação ao processo de naturalização de alguns mecanismos de exclusão escolar por meio de uma obliteração da lei. Para ilustrar esse movimento, apresentaremos algumas considerações sobre a complexidade e polissemia do termo qualidade em educação, noções que aparecem pouco contempladas

² “Os resultados referem-se à matrícula inicial na creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, no ensino regular e na educação de jovens adultos [...] nas redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral”.

no discurso dos textos analisados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), pois entendemos que a redução da problemática é gerada e mantida por uma ênfase no conceito de desempenho de alunos em avaliações padronizadas, que, quando utilizado em um viés psicologizante, traduzindo-o como expressão de habilidades e capacidades cognitivas, cumpre uma função de individualização de questões políticas e sociais, a serviço de uma forma de governamentalidade que prima pela disciplinarização e docilização populacional³ (FOUCAULT, 2002).

POLISSEMIA E COMPLEXIDADE NA COMPREENSÃO DO TERMO “QUALIDADE EM EDUCAÇÃO”

Araújo e Oliveira (2005) destacam como as concepções sobre o que seria qualidade na educação mudam de perspectiva, a partir do movimento de democratização do acesso à escola que vem ocorrendo nos últimos quarenta anos na história da educação pública brasileira. Os autores identificam três momentos: primeiramente, a noção de qualidade na educação estava vinculada ao próprio processo de construção de escolas que comportariam uma população que historicamente esteve alijada dos bancos escolares. A entrada de grande volume de alunos de camadas populares, numa estrutura que continuou mantendo uma lógica de funcionamento elitizada, com altos índices de evasão e repetência, precipitou a associação da noção de qualidade a uma segunda tendência, relacionada à tomada de medidas de correção para distorções no fluxo escolar. Dentre essas ações, a criação de classes de aceleração, a organização do sistema educacional em ciclos e medidas de progressão continuada. A generalização de avaliações padronizadas desloca novamente a discussão sobre qualidade na educação para uma terceira abordagem, que não define propriamente esse conceito, mas que entende que a qualidade possa ser inferida por meio de resultados em provas, associando qualidade ao desempenho de alunos em exames nacionais e internacionais.

3 No *Vocabulário de Foucault* encontramos a seguinte consideração: “A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema político da ‘população’, não a soma de sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral de ‘espécie humana’, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e aos outros. As tecnologias de governamentalidade estão relacionadas ao governo da educação e à transformação dos indivíduos nas relações familiares e nas instituições” (REVEL, 2002, p. 40).

Essas mudanças conceituais revelam não apenas uma transformação de conjuntura, mas um jogo de forças em que “os conceitos, as concepções e as representações do que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e no espaço” (DOURADO, 2007, p. 7) e são diretamente influenciados pela tensão entre as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais de uma dada coletividade. Esse movimento de alteração da noção de qualidade seria consequência de uma dinâmica de poder, tal como afirma Foucault:

Multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem, e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (1988, p. 88-89)

Corroborando essa perspectiva dinâmica e crítica de análise da modificação do conceito de qualidade da educação ao longo da história, Dourado (2007) e Alvarse (2013) destacam ainda a importância da inclusão de duas dimensões que são influenciadas diretamente por esse jogo de poder: os aspectos intraescolares – “currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, etc.” – e extraescolares – “condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros” (ALVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 30).

Diante de tal destaque à complexidade da questão, passemos então a analisar de que forma essa discussão sobre a multifatorialidade de elementos que qualificam a educação comparece em pressupostos que fundamentam a tendência atual de inferência a respeito da qualidade da educação por meio de resultados obtidos por alunos em avaliações padronizadas.

Dourado (2007) destaca a relevância de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, a OCDE, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepa),

o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no fomento e articulação de diretrizes para elaboração de políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento. Segundo o autor, as concepções de qualidade que aparecem nos documentos norteadores desses organismos apresentam “alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem” (DOURADO, 2007, p. 12, grifos nossos).

A lógica da tríade “insumo-processo-resultados” articula a questão do custo e retorno do financiamento em educação com processos de avaliação que, em tese, deveriam identificar potencialidades e fragilidades das políticas educacionais e seus programas (que deveriam incluir a complexidade da questão da qualidade na educação), mas que obliteram a relevância da questão e alteram o foco da discussão quando os resultados obtidos são entendidos como métrica do desempenho dos estudantes (e não das políticas educacionais), de uma certa *performance* cognitiva, o que, por sua vez, indicaria o resultado de uma boa ou má estimulação de competências e habilidades por parte daqueles que exercem função educativa em casa ou na escola.

Essa vertente de leitura de resultados em avaliações padronizadas está em consonância com a lógica liberal na qual um princípio de alta produtividade e eficiência rege políticas econômicas atuais e impacta as formas de organização das famílias, das fábricas, das relações interpessoais e das escolas, que precisam talhar o “modelo” de homem desse nosso tempo, cujo projeto de educação – balizado em desempenho (individual) – está presente nos textos que analisamos, como veremos a seguir. Quando os resultados em processos avaliativos passam a ser vistos como produto de capacidades e esforço individual, a complexidade necessária para a compreensão da temática da avaliação e qualidade em educação aparece de forma bastante diluída.

A premissa que desenvolvemos neste artigo de que há um deslocamento da responsabilidade do Estado para o indivíduo na produção de um padrão de qualidade, por meio

da ênfase na noção de desempenho, pode ser ilustrada não apenas pela análise do discurso de textos oficiais que definem parâmetros de avaliação, mas também pelo discurso da mídia, por ocasião da publicação dos resultados das avaliações padronizadas. Esse movimento coincide com a concepção foucaultiana de circularidade discursiva, difusora e mantenedora de dispositivos disciplinares – “Técnicas, estratégias e formas de assujeitamento diante do poder” (REVEL, 2002, p. 24, tradução nossa) –, de mecanismos de dominação. Vejamos, como de exemplo, algumas manchetes de artigos publicados sobre o Ideb e sobre o Pisa, em que a questão da análise sobre o sistema de ensino parece estar obstruída pelo reforço da noção maniqueísta de bons e maus alunos, boas e más escolas,⁴ medidos e classificados por notas e *rankings*.

4 Os grifos nas manchetes são nossos.

- “Escolas estaduais são suspeitas de expulsar **alunos** para melhorar Ideb.” (ESCOLAS..., 2013).
- “**Alunos brasileiros** de escolas públicas ficam atrás em avaliação internacional” (CIEGLINSKI, 2010).
- “50 melhores e 50 piores **escolas** da Rede Pública do país” (IDEB..., s.d.).
- “O Ideb na porta das **escolas**” (O IDEB..., 2011).
- “**Estudantes brasileiros** ficam em 54º em *ranking* de 65 países” (RODRIGUES et al., 2010).

Uma chave importante para compreender esse processo de disciplinarização implícito no discurso sobre qualidade da educação, por meio de uma individualização da questão, está presente numa análise mais aprofundada dos sentidos do emprego do conceito de desempenho. Neste artigo, pretendemos destacar como essa manobra ideológica encontra respaldo num processo de psicologização do cotidiano escolar, em que as notas obtidas em avaliações seriam a tradução de um desempenho cognitivo relacionado à estimulação de “competências e habilidades” individuais, como afirma Lajonquière (2001). A circulação de um discurso “psi” na educação pode ser entendida, a partir de Foucault (1988), como estratégia de construção e manutenção de uma modalidade de poder, o biopoder,⁵ que, articulado a um saber psicológico, disciplina,

5 Foucault define a biopolítica como uma estratégia de poder que surge entre o final do século XVIII e início do século XIX, cujo alvo seria o corpo dos indivíduos de uma dada coletividade, por meio da difusão de uma série de procedimentos a respeito da saúde (incluindo a saúde mental), da higiene, da alimentação, da sexualidade etc. Uma série de procedimentos normativos e normalizantes que, quando internalizados e “naturalizados”, cumprem uma função política de disciplinarização.

naturaliza e normatiza questões sociais e apresenta-se como uma modalidade de governo das populações.

O “mau desempenho cognitivo” seria indicador de uma suposta fragilidade nas estruturas psicológicas, traduzidas como competências e habilidades, não desenvolvidas ou não estimuladas pelas famílias e por professores, o que reforçaria a circulação de um discurso excludente, no qual o êxito escolar seria uma questão de mérito individual (e não um direito social), dessimplicando a responsabilização das esferas públicas e ferindo o direito público subjetivo à educação não apenas no que diz respeito ao acesso, mas também ao ensino de qualidade. Vejamos de que forma tais questões comparecem em textos que destacam Ideb e Pisa como norteadores da política atual de qualidade da educação no Brasil.

A ÊNFASE NO DESEMPENHO DOS ALUNOS NA INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DO IDEB E DO PISA

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) pauta-se, sobretudo, nos resultados da aplicação de dois instrumentos para aferição da qualidade da educação brasileira e suporte na construção de suas políticas públicas: Ideb e Pisa. No decreto n. 6.094 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,⁶ o Ideb é apresentado em seu capítulo II como indicador objetivo para aferir a qualidade da educação básica, a partir dos dados combinados sobre rendimento dos alunos em avaliações nacionais e dados do censo escolar. As metas a serem cumpridas pelo Ideb são instituídas, por sua vez, em referência às médias internacionais obtidas pelos alunos no Pisa:

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário

6 Assim definido pela Assessoria de Comunicação Social do MEC: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb. (BRASIL, 2013)

Reynaldo Fernandes foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre 30 de setembro de 2005 e 21 de dezembro de 2009 e responsável pela criação do Ideb, assim definido em seu texto de 2007:

[...] um índice de desenvolvimento educacional que considere tanto informações de *desempenho* em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar. O indicador proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. (FERNANDES, 2007, p. 16, grifo nosso)

O índice é apresentado como uma tentativa de correção de incoerências nas políticas educacionais que desvincularam fluxo escolar e aprendizado. Segundo Fernandes (2007), as políticas que priorizaram apenas o combate à repetência como medida de aprovação automática e progressão continuada resultaram na “redução da proficiência média dos alunos” (FERNANDES, 2007, p. 8). Para tanto, com o Ideb, é proposta uma correlação entre os dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep.

Embora haja um destaque no texto sobre a importância do emprego do índice como revelador do desenvolvimento educacional *das redes de ensino*, quando o autor apresenta os aspectos conceituais sobre o Ideb, o foco do mesmo está no desempenho do aluno:

Possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional seria desejável, entre outros motivos, para: a) detectar escolas e/ou redes de ensino *cujos alunos* apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do *desempenho dos alunos* dessas escolas e/ou redes de ensino. (FERNANDES, 2007, p. 8, grifos nossos)

Na descrição dos elementos que compõem a fórmula para cálculo do Ideb aparece a correlação entre tempo esperado para a conclusão de uma etapa de ensino em uma determinada unidade (escola, rede de ensino, município) e a “*proficiência* esperada, em determinado exame padronizado, *para estudantes* da unidade ao final da etapa de ensino considerada” (FERNANDES, 2007, p. 10, grifos nossos). O autor entende proficiência como incremento na aquisição de habilidades e conhecimentos por parte dos alunos. O que o texto não contempla é exatamente de que forma as escolas, as políticas e o sistema educacional podem contribuir para o aumento da aprendizagem de nossos estudantes; mas certamente esse movimento não pode depender apenas do esforço, da vontade, do “amadurecimento” do aluno.

O Pisa, por sua vez, é um programa desenvolvido desde 2000 pela OCDE e busca estabelecer uma comparação sobre os sistemas educacionais a partir do resultado de questionários aplicados a gestores de unidades escolares e por meio de exames e questionários aplicados a uma amostragem de estudantes de quinze anos, de diferentes países, que aderiram ao programa. As provas são realizadas num espaço trienal e em cada edição há destaque a uma área de conhecimento: leitura, matemática ou ciências. Segundo a OCDE, o objetivo do Pisa é o de oferecer aos participantes uma possibilidade de comparação da “*performance* de seus alunos” em relação a diferentes países e economias e a progressão dos resultados ao longo do tempo (OCDE, 2013). O Inep, instituição respon-

sável pela organização e aplicação do Pisa no Brasil, defende que os indicadores produzidos por esse exame deveriam contribuir para uma discussão ampla sobre a qualidade da educação nos países participantes, além de sustentar políticas educacionais. Entretanto, na descrição que o Inep faz dos marcos referenciais do Pisa, novamente encontramos uma ênfase na aprendizagem (no aluno), e não nos sistemas de ensino:

O Pisa é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e *devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado*, o que requer *consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado* [...]. Assim, o Pisa procura verificar a *operacionalização de esquemas cognitivos* em termos de: – conteúdos e estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área, – competências para aplicação desses conhecimentos, – contextos em que os conhecimentos e competências são aplicados. (INEP, 2013, grifos nossos)

A citação acima remete a algumas questões apresentadas por Carvalho (2001) em sua análise sobre algumas distorções realizadas a partir de formulações sobre o construtivismo, considerado, a partir da década de oitenta no Brasil como alternativa ao ensino tradicional. Entretanto, um movimento de leitura superficial da teoria formulada por Piaget e Vygotsky e o emprego descontextualizado de alguns de seus conceitos produziu um efeito perverso de ausência de ensino e de interferência do professor nas atividades de alunos em muitas escolas, em razão de uma interpretação equivocada e reducionista da ideia de que é “a criança que constrói seu conhecimento”, uma vez que esse movimento não ocorre sem intervenção, mediação. Da mesma forma, a ausência de considerações sobre os processos de ensino no texto do Inep sobre o Pisa pode induzir à percepção de que a capaci-

dade de organização e gestão do aprendizado ou a tomada de consciência sobre a própria capacidade de raciocínio e estratégias e métodos de aprendizado depende apenas da operacionalização de esquemas cognitivos, ou seja, da inteligência do aluno, omitindo-se que esse processo não é espontâneo e depende de múltiplas interações.

Em sua *webpage*, a OCDE destaca que o Pisa não é uma avaliação escolar comum, porque não está ligada diretamente ao currículo escolar; em questões relacionadas a situações do dia a dia, o aluno é convidado a fazer uma aplicação de seus conhecimentos.⁷ Há um destaque para o fato de que o exame visa a medir “o grau de conhecimentos e habilidades que foram adquiridos e são essenciais para participação plena nas sociedades modernas” (OCDE, 2013). Essa afirmação é fundamentada no pressuposto de que “economias modernas recompensam indivíduos não pelo que sabem, mas pelo que podem fazer com o que sabem” (OCDE, 2013). Atentemos, então, para o fato, como mencionado anteriormente, de que há uma vinculação entre a mensuração de habilidades e competências “dos alunos” e sua capacidade produtiva, sem maiores questionamentos sobre como as próprias economias modernas se alimentam das irregularidades e da produção de sujeitos que podem fazer sem, no entanto, saber.

O processo de individualização da questão da qualidade da educação respalda-se numa certa concepção psicologizada do ato de aprender. A repetição das expressões “desempenho”, “proficiência”, “*performance*”, “capacidade de raciocínio”, “operacionalização de esquemas cognitivos” ilustra esse movimento que funde o processo de aprendizagem com o desenvolvimento de capacidades psicológicas. Nesse sentido, a segregação dos mais aptos (aqueles com maior “operacionalização” de habilidades e competências) daqueles menos produtivos será iniciada na infância pela escola, que encontrará nos constructos da psiquiatria e da psicologia, a partir do século XIX, fundamentos para identificação dos sinais indicadores de “problemas” no processo de desenvolvimento estabelecido como normal para um determinado aluno.

Uma alteração da própria concepção sobre o que é educar, na qual o processo de transmissão de conhecimentos

⁷ No último exame, aplicado em 2012 cuja ênfase foi matemática, os alunos deveriam realizar cálculos, ler tabelas e gráficos etc. a partir de algumas questões como cálculo de espaço livre num pendrive para download de músicas, ou sobre aluguel de imóveis para as férias. Apesar de bem elaboradas e interessantes, não podemos deixar de apontar que num país com tanta desigualdade social e econômica como o nosso, alguns alunos podem ter sido prejudicados no exame não por possuírem falhas na “operacionalização de esquemas cognitivos”, mas talvez porque não saibam o que é um tocador de MP3, um pendrive, ou porque o aluguel de casa de veraneio seja uma realidade distante, entre outras razões. Para acesso às questões do Pisa aplicado no Brasil em 2012, consultar: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2012/pisa_2012_matematica_itens_liberados.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2013.

é reduzido à aplicação de técnicas e estimulação de capacidades, habilidades e competências, será um dos fatores responsáveis pelo comprometimento do ato educativo. O “baixo desempenho” de alunos nas provas padronizadas não é capaz de revelar déficits e problemas de aprendizagem ou comportamento, mas é, sim, um forte indicador de ausência de ensino, mascarada muitas vezes numa leitura psicologizante. Formularemos, então, agora, algumas considerações sobre esse processo que a nosso entender produz um comprometimento progressivo da qualidade da educação.

PSICOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E COMPROMETIMENTO DO ATO EDUCATIVO

A pedagogia atual está imersa em um contexto de psicologização de seu cotidiano, no qual o aluno é convertido em um “sujeito psicológico” com supostas potencialidades “biopsicomaturacionais” que precisariam ser estimuladas e desenvolvidas (LAJONQUIÈRE, 2001). Nesse contexto, os saberes oriundos sobretudo do campo da psicologia do desenvolvimento constituem-se como “o fundamento” das práticas pedagógicas atuais que sustentam a aplicação de metodologias e determinam padrões de normalidade.

Na obra *Hermenêutica do sujeito* (2006a), Foucault critica a ideia do conceito de subjetividade como uma entidade natural. O “sujeito” é concebido a partir de distintos campos de conhecimento; há o sujeito da medicina, o sujeito da religião, o sujeito da psicanálise, o sujeito da filosofia moderna etc. O que o leva a afirmar que não existe um sujeito, mas apenas formas de subjetivação, modos de nomear e conceber o sujeito.

O estabelecimento de balizas de normalidade desse sujeito psicológico no ambiente escolar foi uma vertente fundamental na obra de Alfred Binet (1857-1911) e de seu discípulo Théodore Simon (1873-1961). Conforme sinaliza Jatobá (2002), “desde o final do século XIX, Binet vem apontando o interesse por questões ligadas à infância anormal e *desempenho* escolar” (JATOBÁ, 2002, p. 48, grifo nosso). Foi no campo da educação das crianças, então chamadas de

anormais, que Binet pôde aplicar suas teses desenvolvidas no âmbito da psicometria⁸ e pôde estabelecer as “correlações que devem existir entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental, perseguindo de uma maneira geral o estudo dos sinais físicos de inteligência” (BINET; SIMON, 1931, p. V, tradução nossa).

8 Área da psicologia que procura medir os fenômenos psíquicos.

O foco de interesse do trabalho de Binet para com as crianças ditas anormais estará naqueles sujeitos tidos como débeis mentais, ou seja, nos que “não apresentam ausência completa de inteligência, mas não são suficientemente dotados para se beneficiarem de um trabalho comum com os normais” (BINET, 1907, p. 8, tradução nossa). Binet alertava, sobretudo quanto ao processo de escolarização desses sujeitos, que não deveria acontecer mais no interior dos hospitais, destinados às pessoas com desordens nervosas graves, mas em uma escola especial, com um “ensino adaptado à sua forma de inteligência, [...] de uma maneira metódica e completa, em classes pouco numerosas para permitir um ensino individual” (1907, p. 10). Essas classes seriam formadas tendo em vista resultados oriundos de testes psicométricos padronizados.

Essa ideia de adaptação do ensino ao “ritmo de desenvolvimento da criança” e o pressuposto de que classes homogêneas favorecem o desempenho dos alunos produziram um encantamento não só nos educadores das escolas especiais, mas à pedagogia de modo geral, sobretudo com o impulso fornecido pelos ideais educativos do movimento escolanovista (COTRIN, 2010). A própria noção de desenvolvimento como uma sucessão de fases com maior nível de complexidade das funções mentais, as quais deveriam ser alcançadas numa determinada idade, impulsionou a organização do currículo escolar em uma progressão que deveria atender as necessidades dos alunos em cada período de sua vida. Claparède (1873-1940), aluno de Binet, traduziu essas inquietações sobre a necessidade de transformação dos sistemas escolares de modo a produzir uma forma de ensino adaptada às necessidades infantis.

Em seu texto *A escola sob medida* (1953), Claparède propõe uma sobredeterminação entre desenvolvimento e educação

(a partir dos conceitos de “ritmo”, “produção”, “desempenho”), já que é claro ao afirmar que a função da escola (muitas vezes reduzida ao desenvolvimento de aptidões, competências e capacidades) é levar em consideração as características individuais de forma a desenvolver em cada um suas aptidões “naturais”.

Foucault (2002) afirma que foi graças a essa criança anormal que a psiquiatria infantil surgiu, isto é, buscando determinar as bases fisiológicas e morais das anomalias e determinando as escalas normais de desenvolvimento. Caberia à educação ponderar o rendimento escolar da criança (em referência à idade cronológica e ritmo) e buscar detectar indícios de anormalidade ou possíveis problemas de desenvolvimento. Assim, não apenas os alunos encaminhados para as classes especiais receberiam esse olhar meticuloso, pois esse procedimento de observação da adequabilidade do desenvolvimento infantil dentro de padrões de normalidade estabelecidos generalizou-se para todas as crianças, uma vez que qualquer uma poderia tornar-se anormal devido à ausência de estimulação adequada ou alguma “degeneração mental”. Essa teria sido a porta de entrada para a consolidação dos saberes oriundos do campo da psicologia e da psiquiatria como fundamento de concepções e práticas pedagógicas.

Quando pensamos no aluno que hoje é considerado como aquele com baixo desempenho acadêmico, com pouca “operacionalização de esquemas cognitivos” ou com pouco desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho escolar, devemos levar em consideração que estamos falando de um “sujeito psicológico” construído a partir de estruturas de biopoder e suas formas de subjetivação, que criaram o solo no qual foi possível o aparecimento e o governo não somente desse aluno tido como fracassado, mas também da noção de família desajustada, da criança problemática, do adolescente instável, do funcionário improdutivo; enfim, uma forma de descrever os fenômenos humanos a partir do crivo da normalidade estabelecida por critérios “científicos” oriundos das áreas médica e psicológica. A biopolítica permite a difusão da modalidade de poder apontada por Foucault (2006b) como poder disciplinar. Vivemos num

contexto social ordenado por uma disciplina internalizada que, de forma capilar, determina nossas ações e pulveriza o temor da exclusão oriunda de uma anormalidade tida como sinônimo de patologia seja ela física ou mental.

Segundo Lima (2004) e Rose (1998), alguns manejos foram necessários para que houvesse o surgimento desse solo biopolitizado e desse sujeito disciplinar. Esses autores, seguindo uma orientação foucaultiana, entendem que essas manobras estão relacionadas com uma alteração no modo de governo das populações. Essa noção de governo extrapola uma concepção política de administração estatal e está relacionada a uma gerência da população “macro e microcosmicamente” (LIMA, 2004, p. 31). Esta só foi possível devido ao desenvolvimento de dois campos epistêmicos, a economia política e a estatística, e a partir do momento em que o conhecimento dos hábitos de vida populacional tornou-se alvo de interesse da administração pública, com o objetivo de incremento de controle sobre a vida pública e privada dos cidadãos.

Para Foucault (2002), a noção de governamentalidade está relacionada a uma replicação de técnicas que em diferentes lugares, no dia a dia, reproduzem a função de governar, determinando condutas e ações. Todas as palavras, expressões, termos técnicos, modos de instrução, *feedbacks* e avaliações que nomeiam e definem esse cotidiano não são reflexos de nossas experiências, mas produtoras elas mesmas dessas experiências que, uma vez internalizadas e incorporadas aos nossos modos de vida e às formas como nos reconhecemos, parecem incontestavelmente naturais.

Segundo Rose (2001), todas essas tecnologias⁹ seriam tentativas pragmáticas para instalação de um modelo único de indivíduo com um ideal ético que atravessaria diferentes locais e práticas. Agora perguntamos: que balizas são essas que determinam, por exemplo, o que é um bom ou mau desempenho numa avaliação padronizada?

Ainda conforme as ideias de Rose (2001), não podemos deixar de lado o estabelecimento de uma relação entre a positividade e prescrição dos saberes “psi” e as políticas econômicas, sobretudo na lógica da economia liberal e sua propaganda, na

⁹ Rose define tecnologia como “qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (2001, p. 38).

qual somos indivíduos “livres” (para consumir, para trabalhar, para produzir, para andar conforme regras e normas).

Existe a tentação em muitos regimes de subjetivação, a enfatizar os elementos de autodomínio e as restrições, em detrimento de nossos próprios desejos e instintos – a exigência para que controlemos ou civilizemos uma natureza interior considerada excessiva. (ROSE, 2001, p. 44)

Os campos de conhecimento “psi” apresentam-se sobretudo como uma forma particular de *expertise* da conduta humana.

10 DELEUZE, G. *Foucault*.
Minneapolis: University of Minnesota
Press, 1992.

Fazendo referência a Deleuze (1992),¹⁰ Rose (2001) demonstra que essa “interioridade” que os profissionais “psi” buscam desvendar não seria a expressão “natural” do psiquismo humano, mas a manifestação de uma série de injunções, conselhos, técnicas, hábitos de pensamento, rotinas e normas, que vieram de uma exterioridade a ser plissada e introjetada. Na perspectiva de Rose (2001), aqueles sujeitos que se recusam a se reconhecer nas designações que lhes são inculcadas são indicados como quem deve “ter algum problema interno”; diagnóstico a ser desdobrado em exames, testes e opiniões de especialistas. Numa perspectiva foucaultiana, talvez esses sujeitos, enquadrados num lugar de anormalidade, estejam apenas fazendo resistência a esse poder de construção de nossa identidade e denunciando uma construção ideológica.

No que diz respeito ao governo da subjetividade infantil, vemos como esse processo é atravessado pelo histórico escolar da criança, como se fosse determinante a correlação entre o bom aluno (ou o aluno ajustado à escola) e o bom cidadão (ou o cidadão ajustado). A partir do século XIX, é difícil desvincular a imagem de criança da de aluno. Do Ó (2003, p. 57) chega a afirmar que “a criança foi transformada em aluno”. É na escola que essas crianças serão submetidas a uma série de tecnologias que definem sua subjetividade e ao mesmo tempo generalizam a construção da ideia de criança psicologizada que deverá se enquadrar a um ritmo determinado e provar que está se “desenvolvendo” adequadamente. Esse discurso sobre a subjetividade e a identidade dos alunos não para de aumentar. Seu foco, mesmo camuflado, gira em

torno do propósito de gerar alunos (futuros adultos) altamente produtivos. E aqueles que não entram na lógica desse discurso só podem estar com algum problema.

Segundo Lima (2004), a criação da noção de “criança-problema” deu margem à ampliação da vigilância e controle dos níveis de desenvolvimento de todas as crianças, porque, afinal, mesmo aquelas que estão momentaneamente ajustadas podem vir a enfrentar problemas futuros.

Esta denominação “criança-problema” teria surgido por volta de 1930 como forma de distinção daquelas consideradas “anormais” devido a fatores biológicos (como as classificadas como idiotas e imbecis). A criança tomada como problema teria se tornado anormal devido a alguma degeneração moral, demonstrando uma sobredeterminação entre os dois conceitos (criança anormal e criança-problema).

Segundo Silva (1951, p. 618):

Ao se estabelecer a distinção entre as crianças normais e anormais, cumpre que se tenha em vista não apenas aquelas que apresentam atraso mental, isto é, as idiotas, as imbecis, as simples retardadas, como também as que têm conduta irregular, revelando muitas vezes inteligência viva, mas acusando comprometimento das faculdades morais e anomalias do caráter. Assim, toda criança que apresenta um atraso de inteligência reconhecidamente inferior à média das crianças da mesma idade, ou que tenha comportamento irregular, denunciando anomalia moral, diz-se que é uma anormal.

Nesse contexto, não só a criança, mas toda a família deveria ser alvo de cuidados higiênicos, médicos, pedagógicos e psicológicos, e caberia à escola a função de “detecção precoce” de sinais que pudessem indicar qualquer alteração comportamental ou patologia psicológica. Mas, baseado em que parâmetros, o professor identificaria esses sinais? Conforme Lourenço Filho (1962), os professores deveriam ter conhecimento de psicologia e desenvolvimento infantil. Esse pressuposto pode hoje ser reconhecido na alta procura dos docentes por uma formação em psicopedagogia e na demanda por cursos e palestras ministradas por profissionais “psi”.

Os saberes “psi” também têm lugar importante na emissão dos atestados de normalidade: laudos e avaliações, obtidos por meio da aplicação de testes e experiências. A criança retratada pelos teóricos, sobre a qual se estabelecem determinados padrões de comportamento, fala ela mesma muito pouco. Interessante notar que a forma como se retrata essa criança e seus possíveis problemas reforça uma ideia de “natureza”; pouco se questiona as categorias que as descrevem, bem como a própria noção de subjetividade enquanto construção. A exterioridade do comportamento de uma pessoa é vista como reflexo de seu mundo interior. A psiquiatria moderna, a psicologia experimental e a pedagogia higienista, na virada do século XIX para o século XX, passaram então a buscar meios de confirmar essa premissa, como aprofundado por Bautheney (2011).

A progressiva psicologização do cotidiano escolar descaracteriza a função educativa quando se reduz à propagação de técnicas, de metodologias da moda, com um enfraquecimento da especificidade e criatividade do saber docente, relacionado à possibilidade de transmissão de conhecimento, abrindo verdadeiros “buracos” pedagógicos. O aluno, por sua vez, é cobrado a demonstrar conhecimento, no entanto, se não houve ensino, não haverá aprendizagem, mas mal-estar diante do fato de “não ter e ter que ter para dar”, e ainda ser responsabilizado por tal situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar neste artigo algumas incongruências no discurso sobre qualidade da educação no Brasil. Dentre elas, destacamos que, a despeito de inúmeras considerações formuladas sobre a complexidade da questão, o debate a respeito é enfraquecido pela interpretação de resultados de avaliações padronizadas com ênfase no desempenho dos estudantes nas provas, amparada numa leitura psicologizante dos resultados como expressão do uso de supostas habilidades e capacidades cognitivas, como se as mesmas fossem entidades naturais e espontâneas.

Precisamos reconhecer que foram feitos avanços no que diz respeito ao acesso de alunos às escolas brasileiras, mas

o direito à educação não pode ser reduzido à frequência aos bancos escolares, ele deve estar relacionado a um ensino de qualidade para todos. Concordamos com Prieto (2006), que assinala que o processo de inclusão escolar não deve ser um movimento destinado apenas ao aluno com deficiência; essa criança que não aprende na escola, porque não há ensino de qualidade, precisa ser incluída.

A necessidade de novas elaborações dos projetos (políticos) pedagógicos, de seu aprimoramento constante, da revisão das práticas de avaliação e de ensino (com especial atenção para relação professor-aluno) são algumas manobras destacadas por Prieto (2006) como fundamentais a serem realizadas “nas” instituições escolares “pelos” seus agentes, os quais sairiam, assim, de uma posição passiva de quem espera dos “especialistas” instruções sobre o seu saber fazer, assumindo uma posição de autoridade diante de sua prática profissional.

Tal perspectiva coincide com a posição de Souza (2010), a qual propõe que façamos uma substituição da análise dos fenômenos escolares sob o prisma dos “problemas de aprendizagem” pela introdução de um novo eixo analítico que verse sobre os “processos de escolarização”, o que incluiria um espectro mais amplo do que o dos fenômenos que ocorrem em uma sala de aula e que são medidos em avaliações padronizadas, convocando um entendimento sobre as políticas públicas em educação e sobre como as mesmas são implantadas e vividas por gestores, educadores e alunos, numa contribuição mais efetiva para incremento da qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R. P. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 6-23, jan./abr. 2005.
- BAUTHENEY, K. C. S. F. *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

BINET, A. *Les enfants anormaux*. Paris: Librairie Armand Colin, 1907.

BINET, A.; SIMON, T. *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Paris: Société Alfred Binet, 1931.

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

BRASIL. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Dados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 – Anexo I e II*. s.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. O Pisa e o Ideb. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CIEGLINSKI, A. Alunos brasileiros de escolas públicas ficam atrás em avaliação internacional. *Universo On Line*, 7 dez. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/07/alunos-brasileiros-de-escolas-publicas- ficam-atras-em-avaliacao-internacional.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1953.

COTRIN, J. T. D. *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

DO Ó, J. R. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quarteto século XIX – meados do século XXI)*. Lisboa: Educa, 2003.

DOURADO, L. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

ESCOLAS estaduais são suspeitas de expulsar aluno para melhorar Ideb. *G1*, 28 maio 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: INEP, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1: A vontade de saber.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- _____. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- IDEB 2001. 50 melhores e 50 piores escolas da rede pública do país. *Portal Terra*, s.d. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/educacao-ideb/>>. Acesso em: 1 nov. 2013.
- O IDEB na porta das escolas. *Estadão*, 29 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-ideb-na-porta-das-escolas,765497,0.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2013.
- JATOBÁ, C. M. R. *A sombra das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIMA, A. L. G. *O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Melhorando o desempenho a partir dos níveis mais baixos*. OCDE, 2011. (Pisa em Foco, v.2). Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488426.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- PRIETO, R. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. (Org). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-103.
- REVEL, J. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses, 2002.
- RODRIGUES, C. et al. Estudantes brasileiros ficam em 54º em ranking de 65 países. *Último segundo*, 7 dez. 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+em+ranking+de+65+países/n1237852694731.html>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

ROSE, N. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, jan./jun. 2001.

SILVA, A. C. P. *Psiquiatria clínica e forense*. Belo Horizonte: Renascença, 1951.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

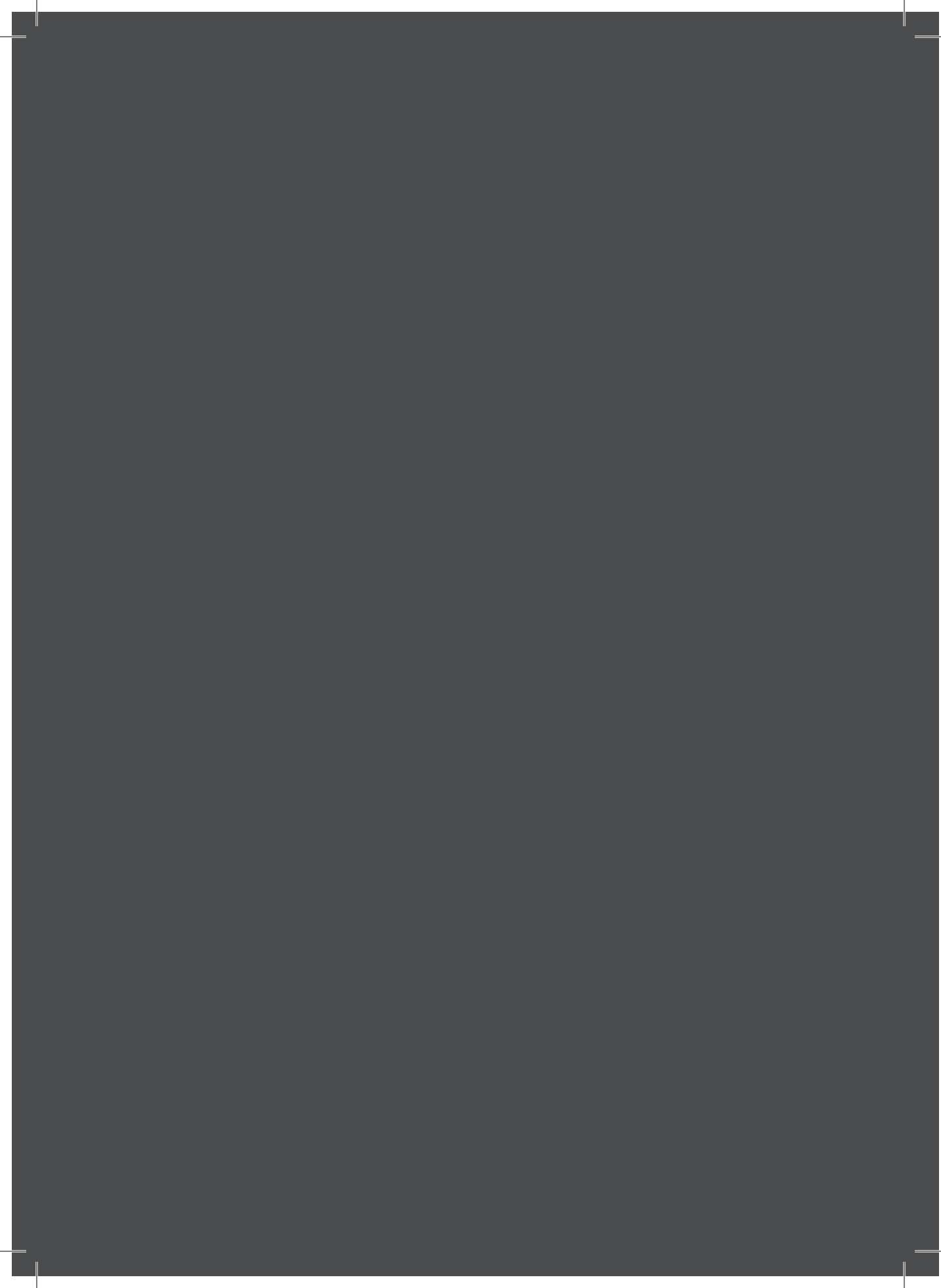
KATIA CRISTINA SILVA FORLI BAUTHENEY

Pós-doutoranda no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
kathau@usp.br

Recebido em: MARÇO 2013

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014





OUTROS TEMAS

AVALIAÇÃO DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO DE ESCOLHAS

NATHALIA CASSETTARI

RESUMO

O artigo apresenta uma revisão da literatura sobre a avaliação de professores, destacando os diferentes objetivos, critérios e instrumentos que podem ser utilizados na construção de novas propostas. As alternativas disponíveis refletem concepções muitas vezes divergentes, o que pode repercutir em enfrentamentos durante o processo de tomada de decisões. Ainda assim, é grande o consenso em relação à necessidade desse processo ser o mais participativo possível, sendo ressaltada a importância do envolvimento dos professores. Outro consenso encontrado na bibliografia refere-se à superioridade das iniciativas que empregam mais de um instrumento avaliativo, possibilitando uma análise mais completa do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE •
POLÍTICA EDUCACIONAL • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL •
METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO.

RESUMEN

El artículo presenta una revisión de la literatura sobre la evaluación de profesores, destacando los distintos objetivos, criterios e instrumentos que es posible utilizar en la construcción de nuevas propuestas. Las alternativas disponibles reflejan concepciones muchas veces divergentes, lo que se puede convertir en enfrentamientos durante el proceso de toma de decisiones. Aun así, es grande el consenso en relación a la necesidad de que este proceso sea lo más participativo posible, subrayándose la importancia del involucramiento de los profesores. Otro consenso encontrado en la bibliografía se refiere a la superioridad de las iniciativas que emplean más de un instrumento evaluativo, posibilitando un análisis más completo del trabajo docente.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE • POLÍTICA EDUCACIONAL • EVALUACIÓN EDUCACIONAL • METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN.

ABSTRACT

This paper presents a literature review on teacher evaluation, highlighting the different objectives, criteria, and tools that can be used in elaborating new proposals. The available alternatives will oftentimes reflect diverging conceptions, which may result in conflicts during the decision-making process. Despite that, there is considerable consensus as to the necessity for such process to be as participative as possible, the teachers' involvement being paramount. Another consensus found in the bibliography refers to the superiority of ideas that make use of more than one evaluation tool, allowing for a more thorough analysis of the teachers' work.

KEYWORDS TEACHER'S PERFORMANCE EVALUATION • EDUCATIONAL POLICY • EDUCATIONAL EVALUATION • EVALUATION METHODOLOGY.

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras possibilidades para a criação de programas de avaliação de professores; diversas alternativas que podem ser combinadas de diferentes maneiras, gerando os mais variados resultados. Como não há nenhum formato que possa ser considerado ideal para todas as circunstâncias, a definição das características de cada programa depende de uma sequência de escolhas que são influenciadas por diferentes fatores, entre eles: as concepções e os valores dos envolvidos no processo de tomada de decisões, a correlação de forças entre os programas e a realidade em que estão inseridos (legislação vigente, grau de organização e mobilizações das associações de professores, recursos disponíveis etc.). De acordo com Duke e Stiggins (1990, p. 127), “sistemas de avaliação não existem no vácuo [...] um ambiente avaliativo é um reflexo do sistema de ensino e até mesmo da comunidade em que ele se localiza”.

O objetivo deste trabalho é apresentar as alternativas disponíveis na literatura¹ para a elaboração de programas de avaliação de professores. Conhecer tais alternativas pode

¹ O levantamento dos textos foi feito principalmente na internet nos seguintes sites: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>); *Scientific Electronic Library Online* – SciELO (<http://www.scielo.br/>); *Education Resources Information Center* – Eric (<http://www.eric.ed.gov>); Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo – SIBi (<http://www.usp.br/sibi/>); e Google Acadêmico (<http://scholar.google.com>). As buscas foram feitas, sempre que possível, em três idiomas (português, inglês e espanhol) e evidenciaram a existência de um grande número de trabalhos no idioma inglês sobre a avaliação de professores, em especial de origem norte-americana, e um número ainda muito restrito de publicações nacionais sobre o tema.

contribuir tanto para a formulação de novas propostas, quanto para a análise de iniciativas em curso.

O artigo foi organizado a partir das seguintes questões: por que avaliar os professores? – referindo-se às justificativas e aos propósitos da avaliação; o que avaliar? – referindo-se aos critérios utilizados; e como avaliar? – referindo-se aos instrumentos disponíveis. Para melhor compreensão do texto, é preciso ter em mente que essas questões estão interligadas, ou seja, que as decisões tomadas influenciam as escolhas subsequentes. Nesse sentido, alguns dos instrumentos disponíveis serão mais apropriados para determinados objetivos da avaliação e outros instrumentos para outros objetivos.

Cabe ressaltar que, apesar do amplo reconhecimento de que as escolhas sobre os sistemas de avaliação de professores geram disputas, em nenhum dos textos analisados houve a defesa de procedimentos autoritários para a tomada de decisões. Apesar de alguns autores não se posicionarem sobre o assunto, é grande o número dos que destacam as vantagens decorrentes do estabelecimento de um processo participativo de elaboração da avaliação, envolvendo os professores em todas as suas etapas. Entre as vantagens elencadas, destacam-se: a melhor adequação das propostas à realidade das escolas, a maior facilidade na obtenção do apoio dos participantes e a possibilidade de reflexão sobre o trabalho docente decorrente da discussão sobre a sua avaliação (STRONGE; TUCKER, 2003; DANIELSON; MCGREAL, 2000; BACHARACH et al., 1990).

Também não foram encontrados na bibliografia posicionamentos totalmente contrários à avaliação de professores. Mesmo nos textos que fazem fortes críticas às políticas vigentes predomina o entendimento de que são as características dos programas em questão que apresentam problemas, e de que, em outro formato, a avaliação de professores poderia trazer inúmeras contribuições para esses profissionais, bem como para as escolas e os sistemas de ensino.

POR QUE AVALIAR OS PROFESSORES?

A busca pela qualidade docente como condição primordial para uma educação de qualidade, aparece como a principal

justificativa para a criação de sistemas de avaliação de professores. A ideia é que essas avaliações não apenas ajudem a verificar a qualidade do corpo docente, mas contribuam com a melhoria de tal qualidade.

Entretanto, partindo de concepções distintas sobre a “qualidade docente”, diferentes objetivos podem ser atribuídos à avaliação de professores, entre os quais: orientar decisões referentes à carreira (contratação, efetivação, promoção e demissão); reconhecer e premiar contribuições meritórias; avaliar a qualidade dos serviços prestados e dos processos em que eles são desenvolvidos; estimular reflexões sobre a prática profissional; identificar pontos fortes e fracos dos avaliados; prescrever políticas que ajudem a remediar os problemas encontrados; orientar programas de treinamento e formação em serviço; providenciar *feedback* para professores e gestores etc. (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 2009; SHINKFIELD; STUFFLEBEAM, 1995).

Tais objetivos podem ser agrupados em duas categorias: a que privilegia a função formativa da avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores por meio de avaliações com fracas consequências (*low stakes*); e a que privilegia a função somativa² da avaliação e a responsabilização dos professores, por meio de avaliações com altas consequências (*high stakes*).

Nas avaliações que privilegiam a função formativa, existe o entendimento de que todos os professores podem aprender algo novo que os ajude a aprimorar sua prática profissional, ainda que se reconheça que alguns (iniciantes e com maiores dificuldades) precisem de mais apoio do que outros. Entre os objetivos dessas avaliações, Bauer (2013) cita os seguintes: melhorar e assegurar a qualidade do ensino; fornecer informações a pesquisas avaliativas sobre ensino; proporcionar o desenvolvimento de equipe – informação para basear as propostas de desenvolvimento profissional/formação continuada; buscar plano de desenvolvimento pessoal – identificar pontos fracos e áreas em que cada docente precisa investir; propiciar a autorreflexão do professor sobre o seu trabalho (autoavaliação); acompanhar a prática docente visando a sua melhoria; fornecer informações para conselhos escolares.

² Cabe o esclarecimento que, neste trabalho, a oposição entre a avaliação formativa e a somativa não se refere ao momento em que a avaliação é realizada – durante ou ao final do processo –, mas sim aos seus usos, conforme definição utilizada por Gardner *et al.* (2010, p. 6), segundo a qual: “o termo ‘formativo’ se aplica unicamente aos usos da avaliação que apoiam a aprendizagem”.

O fato de essas avaliações não servirem para a tomada de decisões com grandes consequências para os professores as diferencia dos processos aqui denominados somativos e provoca intensos debates na área. Por um lado, a ausência de grandes consequências associadas à avaliação gera questionamentos sobre como lidar com professores que demonstraram *performances* muito abaixo ou muito acima do esperado; por outro, essa ausência é entendida como essencial para que os professores não se sintam ameaçados pela avaliação e, assim, colaborem com os processos avaliativos e com as iniciativas de desenvolvimento profissional deles decorrentes.

Já as avaliações de cunho somativo podem apresentar os seguintes propósitos: seleção de docentes/contratação; concessão de licenças; certificação; aprimoramento de indicadores de gestão; distinção e premiação dos melhores profissionais; decisões sobre penalidades (redução salarial, afastamentos, demissão, rebaixamento de cargo etc.); seleção para formação continuada; decisões sobre benefícios (aumento salarial, promoção, pagamento por mérito etc.); classificação de docentes para fins de *accountability* (BAUER, 2013).

A maior crítica em torno desses propósitos refere-se à dificuldade de se estabelecerem processos justos que orientem a tomada de decisões com grandes consequências para os professores. Nesse sentido, existe o risco de as avaliações acabarem punindo ou premiando os professores por resultados que estão fora do seu controle (relacionados, por exemplo, às condições de trabalho ou ao nível socioeconômico dos seus alunos) ou, ainda, de estimularem comportamentos questionáveis por parte dos professores. Esse último fator tem como base a lei formulada por Campbell (1979, p. 85), que atesta: “Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para tomada de decisão social, mais sujeito estará a pressões da corrupção e mais propenso a distorcer e corromper os processos sociais que pretende monitorar”.³

Existe ainda a discussão sobre a (im)possibilidade de combinação dos objetivos formativos e somativos em um único processo avaliativo. Para os que acreditam que tal combinação não apenas é possível como também desejável, há o entendimento de que o desenvolvimento

3 Todas as citações de obras estrangeiras presentes no texto foram traduzidas livremente pela autora deste artigo.

profissional e a responsabilização não são incompatíveis, mas sim complementares (DANIELSON; MCGREAL, 2000; STRONGE; TUCKER, 2003), ainda que admitam que esse tipo de avaliação apresente desafios complexos, em especial quanto ao reconhecimento por parte dos professores de que, ao buscarem seu aperfeiçoamento profissional, estarão também alcançando os objetivos do sistema de ensino (SHINKFIELD; STUFFLEBEAM, 1995).

Entretanto, alguns autores ressaltam que as duas vertentes partem de concepções distintas sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Enquanto a avaliação somativa pressupõe que a busca das premiações ou o medo das punições estimula o desenvolvimento profissional, a avaliação formativa trata de identificar (e depois resolver) possíveis deficiências dos professores, que teriam resistência em expor suas deficiências se isso pudesse prejudicá-los (DUKE; STIGGINS, 1990; POPHAM, 1988). Esses autores reconhecem a importância tanto dos propósitos formativos quanto dos propósitos somativos da avaliação, mas acreditam que eles não podem ser combinados em um único processo, nas palavras de Popham (1988, p. 269): “essas duas funções da avaliação são esplêndidas se separadas, mas contraproduativas quando combinadas”.

Desse modo, é preciso considerar que a avaliação de professores pode ter muitos objetivos diferentes, sejam eles mais formativos, somativos, ou uma combinação dos dois, e que cada uma dessas alternativas tem potencialidades e limitações próprias.

O QUE AVALIAR?

A discussão sobre os critérios que podem ser utilizados nas avaliações de professores guarda fortes relações com o debate sobre a qualidade docente. Nesse sentido, sem uma clara definição do que se espera dos professores (ou do que se entende por qualidade docente) não é possível estabelecer critérios e padrões avaliativos. Nas palavras de Darling-Hammond (1990, p. 26): “Qualquer método avaliativo é acompanhado de uma concepção do que é a docência, e mais especificamente, uma concepção do que é uma docência boa e eficaz”.

O problema é que não é fácil definir o que constitui a qualidade docente, uma vez que o trabalho dos professores tem várias dimensões que podem ser mais ou menos valorizadas de acordo com o contexto em que está inserido e com as concepções de educação e sociedade dos envolvidos. Contudo, reconhecer essa dificuldade não é negar a possibilidade (e necessidade) de os sistemas de ensino determinarem o que esperam de seus profissionais e o que consideram uma boa prática docente.

Os critérios de avaliação encontrados na literatura podem servir como início de discussão nas escolas e nas redes de ensino, pois a partir deles podem ser debatidos quais são mais interessantes e quais adaptações são necessárias. Danielson e McGreal (2000) ressaltam que esse processo deve gerar oportunidades para amplas discussões e customizações, para que exista um senso de pertencimento e comprometimento com os critérios escolhidos. Cabe ainda ressaltar que essas discussões são políticas e não apenas técnicas, conforme expressa Bauer (2013, p. 32):

[...] a discussão a ser realizada não é eminentemente técnica, mas é política, à medida que indica a necessidade de discutir o que é um bom professor e quais são as características esperadas de um ensino de qualidade. É essa a discussão que deveria estar na base da definição dos critérios de avaliação dos docentes [...]. Apesar de essa lógica poder parecer óbvia, o que se tem observado atualmente é que a discussão sobre o bom professor e o bom ensino fica subsumida ao debate sobre o que se pode mensurar, considerando, inclusive, os custos do processo, invertendo a ordem lógica da avaliação.

Em geral, os critérios e padrões utilizados para a avaliação de professores se baseiam em listas dos componentes da atividade docente. Uma das principais listas foi elaborada por Scriven (1994) e contém cinco domínios que, segundo o autor, devem ser considerados igualmente importantes: conhecimento da matéria de ensino; competência de instrução; competência de avaliação; profissionalismo; outros deveres para com a escola e a comunidade. Cada um des-

ses domínios contém uma série de elementos que são apresentados com clareza pelo autor, que também sugere uma maneira de classificar o desempenho dos professores em: competente (quando a maioria dos requisitos é preenchida de maneira satisfatória); boa (quando a maioria dos requisitos é preenchida para além do satisfatório); e excelente (quando a maioria dos requisitos é preenchida de maneira excepcional). Para Scriven (1994, p. 152), uma *performance* excelente "é uma meta à qual nós professores não só devemos aspirar, mas também obter progressos significativos".

Mais uma lista foi desenvolvida por Danielson (1996) e contempla quatro domínios: componentes da prática profissional; ambiente da sala de aula; instrução; responsabilidades profissionais. Apesar de apresentar vários pontos em comum com os elencados por Scriven, essa lista é bem mais detalhada e se desdobra em 22 componentes e 76 elementos. A autora ainda estabelece níveis de *performance* para cada um dos domínios e componentes da lista, que vão desde o insatisfatório, passando pelo básico e pelo proficiente, até o distinto. Essa lista é utilizada como base para a avaliação de professores de diversos sistemas educacionais norte-americanos e é uma forte inspiração para o *Marco para la buena enseñanza* (CHILE, 2008), matriz de referência do Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente do Chile.

Destacam-se ainda os critérios utilizados pelo Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) e pelo National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), ambas instituições norte-americanas responsáveis pela avaliação de milhares de professores anualmente. O InTASC tem como base dez padrões essenciais de *performance*: 1. Entendimento do desenvolvimento do estudante; 2. Compreensão das diferenças de aprendizagem; 3. Criação de um ambiente favorável à aprendizagem; 4. Conhecimento do conteúdo; 5. Aplicação do conteúdo; 6. Avaliação; 7. Planejamento da instrução; 8. Estratégias de instrução; 9. Desenvolvimento profissional e conduta ética; 10. Liderança e colaboração (COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS, 2013).

Já o NBPTS toma como base cinco proposições fundamentais para definir seus padrões de sucesso no ensino:

1. Professores estão comprometidos com seus alunos e com a aprendizagem; 2. Professores conhecem a matéria que ensinam e sabem como ensiná-la para seus alunos; 3. Professores são responsáveis pela gestão e pelo monitoramento da aprendizagem dos alunos; 4. Professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem com a experiência; 5. Professores são membros de comunidades de aprendizagem (NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS, 2002).

No Brasil, uma primeira iniciativa de estruturação de padrões nacionais para a avaliação de professores encontra-se nos “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente: documento para consulta pública”, elaborados pelas equipes técnicas do MEC/Inep (BRASIL, s/d). Nesse documento são listados vinte fatores que compõem o perfil de um “bom professor”, com base em padrões docentes estabelecidos nos sistemas educacionais de países: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra.

A listagem brasileira contempla desde fatores ligados ao conhecimento dos professores (tanto da matéria de ensino, da didática e do desenvolvimento dos alunos, quanto do sistema educacional e da legislação vigente), passando por fatores relacionados à instrução (planejamento das atividades; seleção e aplicação de recursos de aprendizagem e estratégias de avaliação apropriados; manutenção de um clima na sala de aula favorável à aprendizagem, com normas de convivência e altas expectativas para os alunos; boa organização do tempo; utilização de estratégias de aprendizagem desafiantes; entre outros), até fatores ligados ao profissionalismo e à boa relação com a comunidade escolar (constante reflexão e aprimoramento do seu trabalho, trabalho em equipe, comunicação com os pais de alunos etc.).

Com base no exposto, temos diferentes critérios e padrões de *performance* disponíveis na literatura, que partem de definições do que é esperado do trabalho docente e o desdobram em aspectos ou atividades considerados de maior relevância. É preciso reconhecer que, apesar das ênfases diferenciadas, muitos dos tópicos levantados se repetem em várias listagens – por exemplo, o conhecimento da matéria de ensino e das estratégias de instrução, a capacidade de

avaliar a aprendizagem dos alunos, a disposição para o trabalho em equipe, entre outros – e, conforme exposto anteriormente, podem iniciar as discussões sobre quais critérios melhor se adequam à realidade de cada sistema de ensino e aos objetivos de cada programa de avaliação de professores.

COMO AVALIAR?

A revisão da literatura mostra diferentes instrumentos disponíveis para a avaliação de professores, sendo alguns mais adequados para alcançar certos objetivos do que outros, e alguns mais apropriados para determinadas concepções da qualidade docente do que outros.

Uma primeira discussão sobre o tema refere-se à superioridade das avaliações que combinam diferentes instrumentos, possibilitando uma melhor análise do trabalho docente. Peterson (1990, p. 110) afirma que “nenhuma linha de evidência fornece, sozinha, uma imagem total do que os professores fazem”. Darling-Hammond (1990, p. 26) diz que “qualquer método é mais útil em combinação com outros que complementem as informações por ele fornecidas” e que “o conjunto de métodos mais adequados pode variar de acordo com os seus propósitos ou funções”. E Barber (1990, p. 224) acrescenta:

As fraquezas de algumas técnicas podem ser amenizadas ou equilibradas ao combiná-las com outras técnicas. O propósito é permitir aos avaliados uma sensação de conforto e confiança, juntamente com a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, atender às demandas de administradores e do público por objetividade.

Assim, seria desejável que os sistemas combinassem diversas fontes de informação para a construção de melhores avaliações de professores, contudo, esse nem sempre é o caso, não sendo raras as vezes em que a avaliação se restringe a um único instrumento.

Cada um dos instrumentos disponíveis para a avaliação de professores possui características específicas que fornecem diferentes informações sobre o trabalho docente e

exigem uma quantidade variada de recursos (tempo para elaboração, aplicação e análise dos instrumentos; contratação de pessoal; treinamento dos avaliadores; cópia e distribuição de materiais impressos etc.). Por isso, eles serão apresentados separadamente a seguir.

OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Uma das particularidades do trabalho docente é que, na maioria das vezes, ele é realizado dentro de salas de aula e, portanto, os dados a ele referentes limitam-se às pessoas que têm acesso cotidiano a esse espaço: em geral, o próprio professor e seus alunos.

As observações permitem que o avaliador entre nas salas de aulas (fisicamente ou por meio de filmagens) a fim de recolher informações essenciais sobre o trabalho docente que não podem ser obtidas de outra forma, entre as quais: a maneira como os professores apresentam os conteúdos aos seus alunos; como distribuem o tempo das suas aulas; como organizam o espaço físico; como se relacionam com seus alunos (atentando se há diferença no tratamento destes de acordo com sexo, etnia, classe social e desempenho acadêmico); como os alunos se relacionam entre si; como participam das aulas etc. Danielson e McGreal (2000, p. 47) afirmam: “Um observador astuto pode notar como o professor estrutura o ambiente físico, como envolve os alunos na aprendizagem e como estabelece e mantém padrões de conduta”.

Ainda que as observações possibilitem o acesso a importantes informações sobre o trabalho docente, é preciso ter consciência de suas limitações. Nesse sentido, ressalta-se a dificuldade do observador de apreender o que de fato acontece na sala de aula, e não uma situação artificial, criada justamente por sua presença física no ambiente ou quando é representado por um equipamento de filmagem. Nas palavras de Stronge e Tucker (2003, p. 54), “observações formais da sala de aula podem trazer uma visão artificial do que ocorre em seu dia a dia”.

Stodolsky (1990) afirma, por sua vez, que as observações são bons instrumentos para avaliar comportamentos e ações dos professores, mas são limitados para avaliar seus

pensamentos e sentimentos. Assim, as observações podem indicar como os professores se comportam diante dos alunos, mas não o porquê de se comportarem dessa maneira e nem o que pensam sobre esse comportamento.

Outra limitação das observações diz respeito a aspectos que não podem ser percebidos nas visitas às salas de aula, por exemplo, o planejamento dos professores, a análise e as modificações de materiais didáticos, a escolha e a adaptação de metodologias de ensino e a relação dos professores com os colegas, os pais de alunos e outros membros da comunidade escolar (STODOLSKY, 1990).

Existe ainda o risco de os observadores apresentarem análises enviesadas do que acontece nas salas de aula. Strong (2011) destaca as operações cognitivas que podem afetar as observações, entre elas: o viés de confirmação, a cegueira não intencional, a racionalidade limitada; a percepção influenciada etc. Entretanto, a formação adequada dos observadores pode amenizar esse problema.

As observações em sala de aula variam de acordo com quem as realiza (em especial se o avaliador é externo ou interno); com o tipo de inferência exigida (pode-se cobrar dos avaliadores informações sobre comportamentos fáceis de identificar e mensurar, como também outros que exigem um maior nível de julgamento); com o foco das observações (podendo variar desde uma análise mais global do trabalho docente até a verificação de alguns comportamentos e atividades descritos em um *checklist*); e com o número de observações realizadas.

Em alguns casos, os professores são informados com antecedência das observações, em outros não. A notificação dos professores tem a vantagem de permitir que o observador realize reuniões prévias com o professor nas quais são discutidos os objetivos e o formato da observação, e o objetivo e o formato da aula, permitindo que o observador colete informações adicionais sobre o trabalho docente. Já as observações realizadas sem nenhum tipo de notificação evitam que os professores preparem um ambiente artificial para suas aulas.

Em estudo realizado como parte do Measures of Effective Teaching Project (2012), são definidos seis requisitos

mínimos para observações de alta qualidade: 1. Instrumentos de observação devem ter claras expectativas – definição das competências que serão observadas com exemplos de diferentes níveis de *performance*; 2. Observadores devem demonstrar precisão antes de taxarem o desempenho dos professores – necessidade de treinamento e de confirmação periódica da habilidade dos observadores; 3. Necessidade de múltiplas observações e de alta confiabilidade delas quando decisões de grandes consequências são tomadas; 4. Monitoração do nível de confiabilidade do sistema deve ser constante, por meio de observações imparciais de avaliadores externos, sem relações com os professores; 5. Combinação das observações com outras fontes de informações, como *feedback* dos alunos e o desempenho destes em avaliações externas; 6. Acompanhamento regular dos professores mais bem avaliados para verificar se suas turmas são diversificadas ou se são compostas apenas de alunos com os melhores desempenhos.

PESQUISAS DE OPINIÃO DOS ESTUDANTES

Os estudantes vivenciam diariamente o trabalho dos seus professores e, portanto, podem trazer importantes contribuições para a avaliação desses, sobretudo no ensino superior, no qual é bastante utilizado. Contudo, a validade das respostas dos alunos é questionada, especialmente na educação básica. Segundo Strong (2011, p. 78),

Ainda que os estudantes tenham o conhecimento mais íntimo e consistente sobre o que os professores fazem na sala de aula, a sua opinião é a procurada com menor frequência com o propósito de avaliar os professores. A avaliação de alunos é mais usada no ensino superior, onde existem diversas razões para considerá-las válidas.

Estudos como os de Peterson, Wahlquist e Bone (2000) e Wilkerson *et al.* (2000) indicam que os alunos da educação básica podem fornecer informações válidas e confiáveis para a avaliação de professores. Os padrões de resposta verificados nos instrumentos aplicados, sugerem que eles respondem às questões com razão, intenção e valores consistentes.

O primeiro estudo mostra ainda que eles conseguem diferenciar, em suas respostas, os professores de que mais gostam daqueles com quem aprendem mais.

A discriminação nas estruturas fatoriais entre um professor como fonte de aprendizagem e como uma pessoa que demonstra respeito e cuidado corrobora a validade da fonte de dados: os alunos de diferentes idades distinguem entre essas duas dimensões. Pesquisas com estudantes não são apenas concursos de popularidade, os alunos distinguem entre apenas gostar de um professor e reconhecer aquele que favorece a sua aprendizagem. Enquanto os estudantes podem distinguir entre um professor que apoia a aprendizagem e um que os trata bem, este estudo indica que o primeiro é mais importante para os alunos mais velhos, enquanto o último é mais importante para os mais novos. (PETERSON; WAHLQUIST; BONE, 2000, p. 148)

Entretanto, Goe (2007, p. 40) ressalta que “a confiabilidade e a validade das pesquisas com estudantes dependem, em certa medida, do instrumento utilizado, de como ele foi desenvolvido, de como é administrado e do nível de detalhe que pretende medir”.

Deve-se considerar que os alunos não são boas fontes de informação de todas as dimensões da qualidade docente; por isso, é necessário ter muita atenção ao formular as questões a eles direcionadas. Não é recomendável, por exemplo, perguntar-lhes a respeito do conhecimento dos professores sobre a matéria ensinada, mas sim, sobre certos eventos que ocorrem na sala de aula e sobre a interação entre os professores e os alunos.

É preciso também que as questões direcionadas aos estudantes sejam apropriadas à sua idade. Por isso, em geral, são elaborados instrumentos diferentes para alunos de idades diferentes. Quanto maior a criança, mais complexas podem ser as questões e mais abertas podem ser as possibilidades de resposta. Para crianças não alfabetizadas, as questões devem ser bem explicadas, e elas podem expressar sua opinião por meio de desenhos ou da indicação de símbolos

(por exemplo: ☺ para sim/sempre, ☹ para às vezes e ☹ para não/nunca).

Peterson, Wahlquist e Bone (2000) defendem que os questionários incluam um item global do tipo “o meu professor é um bom professor?”. Em sua pesquisa, eles descobriram que a resposta a esse item sintetiza as demais respostas dos questionários, expressando a opinião dos estudantes sobre os seus professores.

É recomendável, ainda, que os professores não participem nem da aplicação do instrumento e nem da contabilização das respostas dos alunos para que não haja conflitos de interesse e perda da credibilidade da avaliação.

De maneira geral, a opinião dos estudantes é importante porque eles analisam o trabalho docente de um ponto de vista particular, diferente de qualquer outro grupo. Nessa perspectiva, Stronge e Tucker (2003, p. 59) afirmam: “O *feedback* dos estudantes pode ser uma fonte viável de informação que aumenta o nosso entendimento do ensino e aprendizagem e, portanto, pode servir como uma adição valiosa para o quadro de avaliação de professores”.

PESQUISAS DE OPINIÃO DOS PAIS DE ALUNOS

O argumento de que a opinião dos pais deve fazer parte da avaliação de professores baseia-se na percepção de que eles têm interesse direto na qualidade do trabalho docente e de que analisam esse trabalho de uma maneira singular, podendo oferecer informações diferentes (e complementares) das encontradas em outras fontes.

Além disso, entende-se que a comunicação com os pais faz parte do trabalho docente e que o envolvimento deles na escola traz muitos benefícios para a educação (MASTER, 2013), devendo ser estimulado, inclusive, nos processos de avaliação de professores. Apesar de desejável, esse envolvimento nem sempre acontece, ainda que estimulado pelos professores e pelas escolas, o que levanta questionamentos sobre a capacidade dos pais de opinarem sobre o desempenho dos professores.

Existem também questionamentos quanto à validade e confiabilidade das respostas. Contudo, estudos como os de

Peterson *et al.* (2003) e Master (2013) mostram que os pais oferecem uma medida estável e distinta da qualidade dos professores, sendo possível estabelecer diferenciações entre eles (dentro de uma mesma escola e entre escolas diferentes) que se mantêm estáveis ao longo dos anos (em avaliações dos mesmos professores realizadas por um novo conjunto de pais).

Uma recomendação recorrente na literatura (PETERSON *et al.*, 2003; STRONGE; TUCKER, 2003; DANIELSON; McGREAL, 2000; PETERSON, 1990) refere-se ao tipo de questões que devem ser colocadas aos pais de alunos. Por exemplo, eles podem responder sobre a comunicação que estabelecem com os professores, sobre as lições de casa dos alunos e o suporte oferecido pelos professores para a aprendizagem em casa, mas não são as pessoas mais adequadas para opinarem sobre o conhecimento dos professores acerca da matéria de ensino, sobre o que os professores fazem em sala de aula, etc. Para Peterson *et al.* (2003, p. 327), é preciso considerar os seguintes fatores na elaboração dos questionários:

Os pais: a) não estão na sala de aula; b) não conhecem importantes dados comparativos entre os alunos; c) são especialistas nos seus filhos, mas não no ensino e aprendizagem que acontecem na sala de aula; d) são influenciados pela reação emocional ao sucesso de uma criança ao invés do sucesso global da sala de aula; e e) são excessivamente influenciados pela sua própria história escolar.

A análise da literatura indica que a opinião dos pais pode trazer benefícios para a avaliação de professores, mas é preciso considerar suas limitações. Peterson *et al.* (2003, p. 327) afirmam que um “alto índice na avaliação dos pais não necessariamente significa a mesma coisa que uma boa docência. Talvez, a melhor interpretação seja que um alto índice dos pais, em conjunto com vários outros indicadores positivos, é um bom indicador da qualidade docente”.

RELATÓRIOS ELABORADOS POR PARES

Os professores têm muito a dizer sobre o desempenho de seus colegas, pois conhecem as metodologias de ensino, o

conteúdo curricular e, principalmente, a realidade das salas de aula. Fernandes (2008, p. 23) afirma:

São os pares que estão em melhor posição para se pronunciar com conhecimento de causa acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm de dar resposta. Por isso mesmo podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem os processos de mudança e de melhoria.

Além disso, a participação dos pares no processo avaliativo cria uma oportunidade singular para que os professores conheçam o trabalho de seus colegas e, assim, possam compartilhar e reproduzir boas práticas.

Para a elaboração dos relatórios, os professores podem realizar reuniões com seus colegas, observar as salas de aula ou ainda analisar os materiais didáticos por eles utilizados. Não são todos os professores que devem avaliar o desempenho de seus colegas, mas apenas aqueles que têm uma *performance* reconhecida como equivalente ou superior à de seus pares. De outro modo, corre-se o risco de os professores “não reconhecerem competência dos avaliadores e, por isso, não ouvirem ou não aceitarem as suas opiniões” (FERNANDES, 2008, p. 28).

Em alguns casos são os próprios professores que escolhem por quem serão avaliados; em outros, essa decisão parte de órgãos superiores. De qualquer maneira, para alguns professores avaliar os colegas implica um novo encargo, que pode ou não ser recompensado financeiramente.

Em alguns sistemas, professores experientes saem da sala de aula para exercer a função de avaliadores. Nesse caso, questiona-se se esses professores podem continuar a ser considerados “pares”. Para McCarthy e Peterson (1988, p. 260), “um professor que está fora da sala de aula por mais de seis semanas não é mais um par por conta das diferentes pressões sociológicas do papel de observador”.

Uma preocupação constante na literatura diz respeito à possibilidade de as relações pessoais, profissionais e

políticas entre os professores influenciarem os resultados das avaliações. De maneira geral, os professores prezam o bom relacionamento com os colegas e entendem que a formalização de opiniões negativas sobre o desempenho de seus pares pode comprometer esse relacionamento. Para amenizar o problema, alguns programas sugerem que os professores deem opinião sobre o desempenho de pares com quem não têm contato direto, por exemplo, professores de outras escolas. Nesse caso, existe o risco de que os professores não reconheçam a legitimidade desses outros professores, ou não os encarem como pares.

Por fim, destaca-se mais uma vez a recomendação de que a opinião dos pares não seja a única fonte de informação sobre o desempenho dos professores, mas que seja combinada com outros instrumentos avaliativos.

AUTOAVALIAÇÕES

A autoavaliação consiste em um processo no qual os professores são seus próprios avaliadores e, assim, responsáveis por estabelecer juízos de valor sobre a própria *performance*. O principal objetivo é fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho. Vale dizer que, para algumas concepções sobre o trabalho docente, a autoavaliação deve fazer parte das atribuições cotidianas de todos os professores.

Mais do que qualquer outro instrumento, a autoavaliação pode explorar as “intenções dos professores, processos de pensamento, conhecimentos, e crenças” (GOE et al., 2008, p. 38). Para Strong (2011, p. 77), a maior vantagem dessa prática é “ser capaz de lidar com as intenções dos professores e com seus conhecimentos e crenças sobre o ensino” .

Já Barber (1990, p. 218) acredita que “o maior valor da autoavaliação é a melhoria da instrução, que resulta de um maior conhecimento sobre os seus pontos fortes e fracos”. Esse autor acredita que “a autoavaliação, como parte da avaliação de professores, pode ser a força mais poderosa disponível a nós, enquanto educadores, em nossa busca incessante

para melhorar comportamentos, estratégias e técnicas de instrução” (BARBER, 1990, p. 227). Danielson e McGreal (2000, p. 24) por sua vez, sustentam que “poucas atividades são mais poderosas para a aprendizagem profissional do que a reflexão sobre a prática. [...] nós não aprendemos tanto da experiência, mas das nossas reflexões sobre a nossa prática”.

Como instrumento de avaliação de professores, a autoavaliação tem uma característica particular: ela só funciona como parte de avaliações formativas, ou seja, daquelas que têm como principal objetivo o desenvolvimento profissional e não são utilizadas nem para premiar e nem para punir os professores. Essa particularidade resulta da necessidade de que os professores sejam honestos em suas autoavaliações, o que pode não acontecer quando existem grandes consequências em jogo.

Carvalho (2011, p. 67) acrescenta a isso que é como fundamental para o sucesso das autoavaliações que os professores estejam abertos à crítica sobre sua prática, pois “se não assumir que a humildade é um elemento indispensável para crescer profissionalmente e não reconhecer que pode aprender com os outros, não é capaz de levar a cabo uma autoavaliação válida e precisa para melhorar a sua docência”.

A autoavaliação não está imune a críticas. Barber (1990) lista as principais limitações desse instrumento: 1. Falta de objetividade; 2. Falta de precisão e confiabilidade; 3. Tendência de os indivíduos se considerarem proficientes; 4. Possibilidade de a avaliação se tornar um mecanismo de autojustificação (apoia uma visão prévia e transfere a responsabilidade da prática docente a fatores extrínsecos); 5. Propensão de os professores “mediócras” serem menos precisos em suas autoavaliações do que os professores mais competentes; 6. Tendência de os professores dependerem de consultores, caso eles sejam utilizados; 7. Potencial inerente de autoincriminação, se os resultados forem usados de forma somativa; 8. Dificuldade de quantificar a avaliação; 9. Propensão de os professores se concentrarem em questões periféricas, não em questões centrais, quando analisam sua *performance*.

Goe *et al.* (2008) ressaltam que as respostas dos professores podem ser suscetíveis ao que chamaram de “desejabilidade social” (*social desirability*), isto é, uma tendência dos

professores apresentarem resultados que seriam esperados, mas que não necessariamente condizem com a realidade. Afirmam as autoras:

Esse fenômeno incluiria tanto a deturpação consciente das práticas docentes para que elas sejam bem vistas, como a deturpação não intencional devido à percepção do professor de que ele ou ela estaria implementando corretamente a prática quando, na verdade, ela não está sendo implementada com fidelidade. Esse viés em potencial pode levar tanto ao sobreregistro, quanto à subnotificação de práticas, tornando os dados difíceis de interpretar. (GOE et al., 2008, p. 39)

Entretanto, para Carvalho (2011) existem algumas condições que, quando atendidas, podem minimizar as limitações das autoavaliações: 1. Criação de um ambiente em que os professores se sintam seguros e à vontade para participar da autoavaliação – para tanto, a garantia de anonimato e confidencialidade é essencial; 2. Formação dos professores – para que eles aprendam a refletir sobre a sua prática; 3. Disponibilização dos recursos (inclusive, e talvez principalmente, de tempo) para que os professores possam realizar as autoavaliações; 4. Estabelecer, em conjunto com os professores, noções claras sobre o que consiste a qualidade docente; 5. Fornecer padrões de *performance* com base nas definições de qualidade docente, para que os professores tenham com o que comparar as suas práticas; 6. Garantir que os professores tenham uma pessoa que possa tirar suas dúvidas e orientá-los sobre o processo; 7. Providenciar os meios necessários para que os professores possam aprimorar as práticas que consideram deficitárias.

PORTFÓLIOS

Portfólios são instrumentos parecidos com as autoavaliações no sentido de que são preparados pelos próprios professores e exigem algum nível de reflexão sobre o trabalho realizado. A diferença é que eles exigem um conjunto de registros e documentos que comprovem as experiências e realizações de cada profissional.

Como o trabalho docente é complexo, com múltiplos objetivos difíceis de evidenciar, os portfólios de professores podem assumir diferentes características, de acordo com suas finalidades e com as concepções de qualidade docente que representam. Nas palavras de Wolf e Dietz (1998, p. 10),

O que é chamado “portfólio” pode variar de uma ampla coleção de produtos personalizados a um restrito conjunto de materiais padronizados. Apesar de todas essas versões caberem no rótulo “portfólio de ensino”, essas coleções de informações variam consideravelmente no que contêm, no como são construídas e nas maneiras como são avaliadas.

É grande a variedade dos registros que podem compor os portfólios de professores. Entre eles podem ser encontrados: planos de aulas, exemplos de atividades dos alunos, filmagens de aulas, descrição de projetos desenvolvidos, cartas de recomendações de colegas e supervisores, documentos que comprovem o envolvimento na gestão escolar, registros de comunicação com os pais de alunos, certificados de participação em atividades de formação continuada, autoavaliações etc. Na maioria dos casos, tais conteúdos são acompanhados de reflexões dos professores sobre o contexto em que foram desenvolvidos e sobre sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Essas reflexões permitem que os professores examinem sua prática, e podem ser uma oportunidade para o desenvolvimento profissional.

Na seleção dos conteúdos que irão compor o portfólio deve-se ter em mente os objetivos da avaliação, as concepções de trabalho docente adotadas e a garantia da viabilidade da sua execução – ou seja, os professores devem dispor do tempo e dos recursos necessários para organizar as informações indicadas. Nesse sentido, existe a ressalva para que os portfólios não sejam nem tão longos – o que demandaria muito tempo e dinheiro para sua elaboração e avaliação –, nem tão curtos – o que restringiria a análise do trabalho docente.

Para o sucesso da confecção dos portfólios, Bird (1990, p. 248) entende ser importante lembrar que o objetivo não é criar portfólios excelentes, mas sim cultivar um ensino e uma aprendizagem de excelência. Essencial o treinamento

em conjunto de professores, mentores, supervisores e avaliadores, para que todos “compartilhem seus conhecimentos e compartilhem seus conhecimentos e criem as relações de trabalho que necessitarão”. Afirma o autor:

Sem uma tradição refinada para documentar o seu trabalho, é de se esperar que os professores produzam portfólios que entediem a eles mesmos e seus supostos avaliadores. Aprender a estudar e revelar o seu próprio ensino pode ser um dos desafios mais formidáveis da ideia dos portfólios. (BIRD, 1990, p. 249)

Os portfólios de professores também podem ser diferentes com relação ao seu nível de estruturação. Os mais estruturados são organizados de acordo com critérios e padrões específicos, e exigem a realização de tarefas (muitas vezes predeterminadas) que ajudem a ilustrá-los. Já nos portfólios mais abertos (ou menos estruturados), a organização é deixada a cargo dos próprios professores, a partir de algumas questões norteadoras. Para Delandshere e Petrosky (2010), a estruturação dos portfólios é “uma faca de dois gumes”, pois, por um lado, os portfólios muito estruturados podem fazer com que os professores se sintam presos a um único modelo, inibindo sua criatividade, por exemplo, para apresentar outros aspectos do seu trabalho que julguem merecer destaque; por outro lado, os portfólios muito abertos podem gerar confusões, e os professores podem ficar perdidos, sem saber exatamente o que devem fazer. Os autores ressaltam que portfólios mais estruturados são mais adequados para avaliações com fortes consequências, enquanto os portfólios menos estruturados são mais adequados para avaliações formativas.

De maneira sintética, Wolf e Dietz (1998, p. 13) apresentam os portfólios de professores como uma “coleção estruturada do trabalho do professor e de seus alunos criada em diversos contextos ao longo do tempo, emolduradas pela reflexão e enriquecidas pela colaboração, que tem como seu principal objetivo o avanço do professor e a aprendizagem do aluno”. Os autores enfatizam ainda que os portfólios deveriam ser entendidos como um processo a ser realizado na companhia de mentores e colegas de trabalho.

Por fim, cabe a ressalva apresentada por Wolf (1996, s.p.): “é importante lembrar que o objetivo não é a criação de portfólios excelentes, mas sim a cultivação de um ensino e aprendizagem excelentes”.

PROVAS

A ideia de que os professores precisam comprovar que possuem conhecimentos e habilidades necessários para a realização do trabalho docente não é nova. As provas são adotadas, principalmente, em processos de seleção e contratação, mas também em alguns sistemas de avaliação de professores em serviço.

O modelo mais utilizado consiste em provas de múltipla escolha que verificam o conhecimento da matéria de ensino, de noções gerais de pedagogia e da organização e do funcionamento dos sistemas de ensino. Como argumentos a favor desse modelo, Madaus (1990, p. 258) ressalta:

O conhecimento é um aspecto particularmente importante da competência dos professores [...] Existe uma grande quantidade de estudos que demonstram que os itens de múltipla escolha podem mensurar o conhecimento. Testes convencionais podem contemplar um amplo domínio, ajudando a garantir que nenhum dos conhecimentos necessários deixe de ser testado. Testes convencionais são eficientes para administrar e pontuar.

Entretanto, o autor reconhece que esse modelo apresenta limitações, entre elas: algumas pessoas apresentam dificuldades para demonstrar seus conhecimentos em provas de múltipla escolha; assinalar a alternativa correta não necessariamente significa que a pessoa consiga elaborar uma resposta para o problema colocado; o formato desses testes produz resultados que não são adequados para avaliar a *performance* dos professores. Sobre esse último ponto, Madaus (1990) enfatiza o tipo de inferência que pode ser feita com base nos resultados desses testes. Ele atenta para o fato de que um bom desempenho na prova não necessariamente garante uma boa prática docente, mas que um mau desempenho muito provavelmente levará a uma prática insatisfatória.

O argumento é que a prova consegue avaliar o conhecimento dos professores e não sua *performance* em sala de aula, todavia, sem o conhecimento necessário; essa *performance* será comprometida.

Wolf e Dietz (1998) também destacam o fato de os testes de múltipla escolha apresentarem pouca ou nenhuma semelhança com o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. A fim de amenizar esse problema, em alguns casos são incluídas nas provas para os professores questões mais complexas, que requerem a realização de tarefas mais próximas ao exigido cotidianamente dos professores, como a correção e a discussão de um exercício realizadas por alunos, o planejamento de uma atividade para o ensino de determinado conteúdo etc. Nesse caso, as respostas não podem se limitar à escolha de uma alternativa, o que tem implicações para a sua correção tanto no que diz respeito à padronização desta quanto aos seus custos.

Outro problema apontado é que os professores podem adequar as suas respostas ao que consideram como “correto” ou “esperado”, mesmo que isso não corresponda ao que acreditam e/ou realizam. Mais do que isso, ainda que as provas mostrem o que os professores são capazes de fazer, elas não revelam o que os professores tipicamente fazem (HAERTEL, 1990).

Desse modo, a literatura aponta a importância dos testes para a verificação dos conhecimentos dos professores, indicando suas limitações, principalmente no que se refere à análise do desempenho deles em sala de aula.

DESEMPENHO DOS ALUNOS

Um dos temas que provoca maiores debates no campo da avaliação de professores refere-se à pertinência da utilização dos resultados dos alunos em sistemas de avaliação em larga escala como indicadores da qualidade dos professores. Em geral, existe um consenso de que a aprendizagem dos alunos é uma das tarefas, senão a principal dos professores. Entretanto, existem inúmeras divergências quanto à capacidade das avaliações em larga escala de mensurar ou não o quanto os professores contribuíram com a aprendizagem dos alunos.

Entre as críticas à utilização dos resultados das avaliações em larga escala para a avaliação de professores destacam-se: o entendimento de que esse instrumento não foi elaborado para avaliar o desempenho dos professores, mas sim dos seus alunos (GOE, 2007); a limitação dos conteúdos contemplados pelas avaliações em larga escala, que as impede de analisar toda a aprendizagem que acontece na sala de aula (DANIELSON; MCGREAL, 2000; INGERSOL, 2003; STRONG, 2011); a existência de outros fatores, além da qualidade docente, que influenciam o desempenho dos alunos, sendo difícil isolar a contribuição de cada professor para os resultados dessas avaliações (GOE, 2007; DANIELSON; MCGREAL, 2000).

Para amenizar esses problemas, são realizados controles estatísticos das variáveis que influenciam o desempenho dos estudantes, em especial do seu nível socioeconômico. Contudo, persiste o questionamento de se esse tipo de controle é suficiente para isolar a contribuição de cada professor, especialmente quando não são utilizados modelos de valor agregado – que realizam duas testagens da proficiência dos alunos, permitindo a verificação dos ganhos de aprendizagem entre as avaliações.⁴

Há autores que questionam até mesmo a utilização dos modelos de valor agregado, por acreditarem que os professores não são os únicos responsáveis pela variação do desempenho dos estudantes. Por exemplo, Danielson e McGreal (2000, p. 43) afirmam que “as vantagens que alguns estudantes desfrutam em seus ambientes familiares afetam não apenas os seus níveis absolutos de desempenho, mas também a taxa de sua aprendizagem”. Goe (2007, p. 15) complementa que “muitas variáveis entram na composição de uma escola ou sala de aula e é difícil imaginar que os professores são os únicos responsáveis pelos resultados nos testes dos alunos após realizar o controle estatístico do desempenho pretérito dos estudantes”.

As críticas aos modelos de valor agregado referem-se, ainda, a problemas na estabilidade dos resultados – significativo movimento dos professores nos quintis de distribuição da qualidade docente (AARONSON; BARROW; SANDER, 2007; GOE, 2007; STACY et al., 2013); ao fato de não considerarem

⁴ Nesse modelo as testagens iniciais são consideradas como o controle das outras variáveis, além do trabalho docente, que afetam o resultado dos estudantes (SANDERS; RIVERS, 1996).

as diferenças nos ritmos de aprendizagem dos alunos, em especial após longos períodos de convivência com as famílias, como férias e feriados (DESIMONE; LONG, 2010; DANIELSON; MCGREAL, 2000), e ao fato de não levarem em conta que a aprendizagem não acontece de maneira crescente e contínua. Sobre esse último ponto, Strong (2011, p. 50) afirma:

Outro fator que pode ter consequências para o valor agregado são as pesquisas que mostram que a aprendizagem dos alunos nem sempre acontece em uma linha reta [...] crianças entre 7 e 10 anos de fato pioram antes de melhorarem, mostrando uma clara curva de aprendizagem no formato de U. Esse fenômeno pode ter implicações para o cálculo da pontuação de um professor com a utilização do valor agregado, dependendo de onde está a sua turma na curva de aprendizagem.

O posicionamento contrário à utilização dos resultados dos alunos em avaliações em larga escala para a avaliação de professores é sintetizado por Danielson e McGreal (2000, p. 41) da seguinte maneira:

Os modelos de avaliação de professores que incorporam medidas da aprendizagem dos alunos exigem técnicas válidas para a aferição dessa aprendizagem. Isto é, se nós assumimos que a aprendizagem dos alunos é um indicador da qualidade docente, então esperamos que medidas válidas da aprendizagem estejam disponíveis. Infelizmente, medidas válidas estão longe de estarem asseguradas.

Os que defendem a utilização dos resultados dos alunos para a avaliação de professores reconhecem a existência de condições que precisam ser atendidas para esses resultados representarem medidas válidas da contribuição dos professores para o desempenho dos alunos. Eles ressaltam a importância de que os testes sejam administrados por avaliadores, e não por professores; que seja feito o controle do desempenho prévio dos alunos (valor agregado); que se considere que não existem testes para mensurar a contribuição de alguns professores (por exemplo, de artes e educação física); entre outras questões (PETERSON, 2004; STRONGE; TUCKER, 2003).

Ao contrário do posicionamento anteriormente apresentado, eles acreditam que é possível atender a essas condições e que alguns sistemas de avaliação em larga escala já o fazem, possibilitando que essas medidas sejam incorporadas na avaliação de professores. Além disso, enfatizam as limitações dos outros instrumentos de avaliação de professores (subjetividade, risco da ênfase na popularidade dos professores, pouca relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula etc.), indicando que, assim como os demais instrumentos, a incorporação dos resultados dos alunos na avaliação de professores apresenta problemas potenciais que precisam ser considerados, mas que não impedem a sua utilização, visto que esta representa mais uma fonte de informação sobre a qualidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, fica claro que existem várias alternativas para a construção de modelos de avaliação de professores, tanto no que se refere aos seus objetivos, quanto aos critérios e instrumentos utilizados.

As escolhas realizadas ao longo do processo estão sujeitas a disputas entre concepções diferentes. Tais disputas também se fazem presentes na literatura, com autores argumentando a favor de determinados formatos para a avaliação de professores e outros apresentando fortes críticas a essas formulações.

Em um cenário de tantas possibilidades e disputas, constatou-se que existe consenso apenas em relação à necessidade de envolvimento de diversos atores – principalmente os professores – no processo de tomada de decisões e à superioridade dos modelos que combinam diferentes instrumentos avaliativos.

Seria interessante que a elaboração de programas brasileiros de avaliação de professores considerasse as alternativas disponíveis na literatura e, particularmente, os consensos na área. Infelizmente, não parece que esses preceitos estejam sendo observados até o presente momento.

REFERÊNCIAS

- AARONSON, D.; BARROW, L.; SANDER, W. Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, v. 1, n. 25, p. 95-135, 2007.
- BACHARACH, S. B.; CONLEY, S. C.; SHEDD, J. B. Evaluation teachers for career awards and merit pay. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin Press, 1990.
- BARBER, L. W. Self-Assessment. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.
- BAUER, A. Avaliação do desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- BIRD, T. The Schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*: Documento para Consulta Pública. Brasília: MEC, s/d.
- CAMPBELL, D. Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, v. 2, n. 1, p. 67-90, 1979.
- CARVALHO, E. M. R. *Autoavaliação e desenvolvimento profissional docente: estudo exploratório*. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. *Marco para la buena enseñanza*. 2008. Disponível em: <<http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>>. Acesso em: jan. 2014.
- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS. *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2013.
- DANIELSON, C. *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
- DANIELSON, C.; MCGREAL, T. L. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

DELANDSHERE, G.; PETROSKY, A. R. The use of portfolios in pre-service teacher education. In: KENNEDY, M. (Ed.). *Teacher assessment and the quest for teacher quality: a handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley, 2010.

DESIMONE, L. M.; LONG, D. Teacher effects and the achievement gap: do teacher and teaching quality influence the achievement gap between black and white and high- and low-SES students in the early grades?. *Teachers College Record*, v. 112, n. 12, Dec. 2010.

DUKE, D. L.; STIGGINS, R. J. Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

FERNANDES, D. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Córdoba: Texto, 2008.

GARDNER, J. et al. *Developing Teacher Assessment*. Berkshire: Open University Press, 2010.

GOE, L. *The link between teacher quality and student outcomes: a research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

GOE, L.; BELL, C.; LITTLE, O. *Approaches to evaluation teacher effectiveness: a research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2008.

HAERTEL, E. H. Performance tests, simulations and other methods. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

INGERSOLL, R. M. *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluation educators*. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

MADAUS, G. Conventional tests for licensure. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

MASTER, B. *What can parents tell us about teacher quality? Examining the contributions of parent perspectives in comparison to a portfolio of alternative teacher evaluation measures*. 2013. (Dissertation paper) – Stanford University, Stanford. 2013.

McCARTHEY, S. J.; PETERSON, K. D. Peer review of materials in public school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 1, n. 3, p. 259-267, 1988.

MEASURES OF EFFECTIVE TEACHING PROJECT. *Gathering feedback for teaching: combining high quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation, 2012.

NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS – NBPTS. *What teachers should know and be able to do*. Arlington: NBPTS, 2002.

PETERSON, K. D. Assistance and assessment for beginning teachers. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

_____. Research on school teacher evaluation. *NASSP Bulletin*, v. 88, n. 639, p. 60-79, 2004.

PETERSON, K. D.; WAHLQUIST, C; BONE, K. Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 14, n. 2, p. 135-153, 2000.

PETERSON, K. D. et al. Parent surveys for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 17, n. 4, 2003.

POPHAM, W. J. The dysfunctional marriage of formative and summative teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 1, n. 3, p. 269-273, 1988.

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SCRIVEN, M. Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 8, n. 2, p. 151-184, 1994.

SHINKFIELD, A. J.; STUFFLEBEAM, D. L. *Teacher evaluation: guide to effective practice*. Norwell: Kluwe Academic, 1995.

STACY, B. et al. Does the Precision and Stability of Value-Added Estimates of Teacher Performance Depend on the Types of Students They Serve? In: AAFP ANNUAL CONFERENCE, 38., 2013, New Orleans. *Anais...* New Orleans, Louisiana: AAFP, 2013.

STODOLSKY, S. S. Classroom Observation. In: MILMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Corwin, 1990.

STRONG, M. *The highly qualified teacher: what is teacher quality and how do we measure it?*. New York: Teachers College Press, 2011.

STRONGE, J. H.; TUCKER, P. D. *Handbook on teacher evaluation*. Assessing and improving performance. Larchmont: Eye on Education, 2003.

WILKERSON, D. J. et al. Validation of student, principal, and self-ratings in 360° feedback for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 14, n. 2, p. 179-192, 2000.

WOLF, K. Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, v. 53, n. 6, p. 34-37, Mar. 1996.

WOLF, K.; DIETZ, M. Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, v. 25, n.1, p. 9-22, 1998.

NATHALIA CASSETTARI

Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (FE/USP)

nathalia.cassettari@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014

INDICADORES E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES E REAÇÕES A POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA
ANDREA BAPTISTA DE ALMEIDA
MARCIO DA COSTA

RESUMO

Este artigo analisa oito grupos focais, dos quais participaram 27 gestores escolares e 36 professores das redes municipais de ensino dos municípios vizinhos Rio de Janeiro e Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é conhecer a percepção dos profissionais do ensino fundamental acerca das influências das avaliações externas no currículo escolar. Além de participar da Prova Brasil, ambos os municípios implementaram um sistema próprio de avaliação. O Rio de Janeiro tem uma política de bonificação salarial para os profissionais cujas escolas atingirem metas estabelecidas pela Prefeitura, ao passo que Duque de Caxias não promove políticas de alto impacto. Abordamos a discussão atual sobre as avaliações externas, bem como a discussão sobre o currículo nesse contexto. Ao final, problematizamos as abordagens que sugerem que as avaliações vêm constrangendo o trabalho docente e promovendo o estreitamento do currículo escolar.

* Trabalho financiado com recursos e bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes - Observatório da Educação), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj - Bolsa Nota Dez) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Produtividade em Pesquisa).

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • CURRÍCULO • RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL • AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.

RESUMEN

Este artículo analiza ocho grupos focales, en los cuales participaron 27 gestores escolares y 36 profesores de las redes municipales de enseñanza de los municipios vecinos Rio de Janeiro y Duque de Caxias, en el estado del Rio de Janeiro. El objetivo es conocer la percepción de los profesionales de la educación básica acerca de las influencias de las evaluaciones externas en el currículo escolar. Además de participar en la Prueba Brasil, ambos municipios implementaron un sistema propio de evaluación. Rio de Janeiro posee una política de bonificación salarial para los profesionales cuyas escuelas alcancen metas establecidas por la Alcaldía, al paso que Duque de Caxias no promueve políticas de alto impacto. Abordamos la actual discusión sobre las evaluaciones externas, así como la discusión sobre el currículo en dicho contexto. Al final, problematizamos los abordajes que sugieren que las evaluaciones vienen perjudicando el trabajo docente y promoviendo el estrechamiento del currículo escolar.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN EDUCACIONAL • CURRÍCULO • RESPONSABILIZACIÓN EDUCACIONAL • EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

ABSTRACT

This paper analyzes eight focal groups, comprising 27 school managers and 36 teachers from public schools of the Rio de Janeiro state municipalities of Rio de Janeiro and Duque de Caxias. The objective is to know how elementary school professionals perceive the influences of external evaluations on the school curriculum. Besides taking part in the Prova Brasil nationwide test, both municipalities have implemented their own assessment system. Rio de Janeiro offers a bonus payment to professionals whose school meets the goals set by the local prefecture, whereas Duque de Caxias does not promote high impact policies. We approach the current discussion on external evaluations as well as the one on the curriculum in such context. Lastly, we discuss the approaches that suggest that those evaluations have been restricting teachers and narrowing the curriculum.

KEYWORDS EDUCATIONAL EVALUATION • CURRICULUM • EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY • SCHOOL PERFORMANCE ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

As primeiras iniciativas de criar sistemas de avaliação externa de aprendizagem no Brasil surgiram há cerca de 30 anos, no início da década de 1980. A primeira foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), cujo objetivo era avaliar a proficiência, considerando fatores associados como o nível socioeconômico dos alunos. De acordo com Gatti, Vianna e Davis (1991), provas de português e matemática foram aplicadas a uma amostra de alunos da 2ª e 4ª série¹ do ensino fundamental (EF) no Piauí, em Pernambuco e no Ceará. Alguns anos depois, a iniciativa se estendeu a todo o Brasil com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) (HORTA NETO, 2007). Os resultados destacaram a baixa proficiência dos alunos brasileiros em relação ao esperado.

Em 1990, o Saep deu lugar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se mantém até hoje. Também amostral e aplicado bianualmente nos anos finais de cada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries), esse sistema manteve os testes somente de português e matemática. No

¹ Denominação à época do ensino fundamental composto por oito séries.

entanto, a partir de 1995, foi possível acompanhar a evolução dos resultados de desempenho, pois adotou-se o modelo estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI) (BONAMINO; FRANCO, 1999) para cálculo da proficiência.

Na década de 1990, estados e municípios passaram a criar sistemas próprios de avaliação externa, que seguiam os parâmetros do Saeb. De acordo com Brooke (2006), são exemplos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado em 2000, mesmo ano do Programa Nova Escola do Rio de Janeiro, substituído, em 2008, pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). Um exemplo de sistema municipal de avaliação é a Prova Rio, criada em 2009 para avaliar a rede municipal de ensino.

Atualmente, o sistema nacional dispõe da Prova Brasil que, desde 2005, tornou censitária a aferição da proficiência, bem como do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), gerado a partir do desempenho nessa prova e de dados referentes à promoção escolar. Com esses instrumentos, o sistema passou a ser capaz de gerar resultados por escola, e não somente por região, permitindo projetar metas para cada instituição escolar pública brasileira de nível fundamental.

Embora existam algumas diferenças entre todos esses sistemas (nacional, estaduais e municipais), eles guardam em comum o fato de aplicarem testes de português e matemática, normalmente no ano final de cada etapa de ensino. A padronização dos testes e a restrição a duas disciplinas parecem ter interferido, ao longo do tempo, no currículo escolar brasileiro, gerando embates políticos e acadêmicos que exploraremos a seguir.

Neste trabalho, analisaremos os efeitos das avaliações externas no currículo escolar sob a ótica de professores e gestores de duas redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Ambos participam das avaliações nacionais, porém suas políticas municipais se diferenciam, visto que o Rio introduziu um sistema de bonificação salarial atrelada aos desempenhos escolares.

A DISCUSSÃO SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 preveem que o Estado garanta o direito à educação e ao aprendizado de conhecimentos mínimos comuns. Para Soares (2011), a produção de dados sobre rendimento, aprendizado e variáveis socioeconômicas, entre outros, permite que os governos fiscalizem a evolução do acesso e da qualidade da educação, monitorando, portanto se o direito previsto nas leis está sendo cumprido. Consideramos aqui o conceito de qualidade da educação, preconizado pelo Ideb, um enfoque restrito de que os alunos devem aprender os conteúdos previstos para sua idade e série escolar e ser promovidos regularmente (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

A existência de sistemas de avaliação permite obtermos um diagnóstico da situação educacional no Brasil, ainda que tal situação envolva inúmeros aspectos não passíveis de serem contemplados apenas dessa maneira. Os resultados vêm mostrando níveis de proficiência e fluxo escolar insatisfatórios, ainda que o Ideb venha aumentando. Para Alavarse, Bravo e Machado (2012), é possível formular políticas públicas e ações pedagógicas que visem ao aumento da qualidade de ensino a partir dos resultados gerados por sistemas de avaliação externa. Em complemento, Franco, Alves e Bonamino (2007) acreditam que tais resultados podem ainda revelar os efeitos das políticas em execução e as consequências no desempenho dos alunos.

Nesse sentido, algumas pesquisas vêm revelando resultados positivos produzidos pelos sistemas de avaliação, como a de Alves (2007) que apontou a melhora do desempenho dos alunos no Saeb nos estados e municípios que implantaram sistemas próprios de avaliação externa.

Por outro lado, há argumentos que sugerem os efeitos negativos causados pelo ranqueamento escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), pela imposição das políticas de avaliação aos profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007), pelo excesso de testes de múltipla escolha que não avaliam o trabalho cotidiano

de cada escola (ESTEBAN, 2009; CASASSUS, 2009) e ainda, conforme apontam Freitas (2007) e Ravitch (2010), pelo estreitamento das práticas curriculares. Por essa razão, os sindicatos de professores tendem a rejeitar as avaliações externas sob a alegação de que reduzem a autonomia docente e escolar, além de responsabilizar injustamente os profissionais pelos resultados dos alunos.²

As reflexões mencionadas exploram ainda outros “efeitos perversos”, que podem ser provocados por essas políticas, sobretudo quando estão associadas a políticas de responsabilização: a perda de aulas em função do excesso de testes; o foco no treino para a prova, e não no processo de ensino-aprendizagem; o investimento especial somente em alunos com chance de elevar o desempenho; e o estímulo para que alunos com baixo desempenho faltem às provas, uma prática que toma a denominação de *gaming*.

Na lógica das políticas de responsabilização educacional (*accountability*), a escola precisa prestar contas à sociedade. Em uma política de baixas consequências (*low stakes*), os resultados são divulgados publicamente, considerando-se que, entre outros efeitos, é possível que as famílias se mobilizem e pressionem a escola ou busquem por escolas de melhor desempenho. Quando se trata de altas consequências (*high stakes*) além da divulgação, ocorrem premiações ou punições associadas ao desempenho escolar, tais como a bonificação extra para professores, premiação de alunos, fechamento de escolas etc. (BROOKE, 2006; VELOSO, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012).

Veremos a seguir que, nesse contexto, o sistema nacional de avaliação e o sistema de Caxias (Prova Caxias) são exemplos de política low stake. O sistema avaliativo do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) e do Município do Rio de Janeiro (Prova Rio) são exemplos de políticas high stake por premiarem escolas que alcançam metas projetadas.

O SISTEMA AVALIATIVO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

A primeira avaliação da rede municipal de Caxias foi implantada em 2011, e chama-se Prova Caxias. A Secretaria de

² Ver, por exemplo, as publicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Sepe-RJ –, disponível em: <www.seperj.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2013.

Educação, em parceria com o Projeto Conseguir, aplicou provas de português e matemática no 5º e 9º anos do EF. Não houve divulgação pública dos objetivos, da metodologia e dos resultados da avaliação. Com a mudança da gestão municipal, a Secretaria de Educação passou por reformulações, interferindo nos projetos em andamento.

O SISTEMA AVALIATIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A Prova Rio foi aplicada pela primeira vez na rede municipal de ensino em 2009, é anual e contempla o 3º, 4º, 7º e 8º anos do EF. O sistema avalia o desempenho em português e matemática e, assim como a Prova Brasil aplicada nos anos finais de segmento, considera também dados de aprovação para gerar um índice próprio por escola, o IDE-Rio. Há ainda projeções de metas escolares, diferentes daquelas projetadas pelo sistema nacional de avaliação.

Diferentemente de Caxias, o sistema avaliativo do Rio de Janeiro adotou uma política de bonificação salarial chamada de Prêmio Anual de Desempenho. Com base no Ideb e no IDE-Rio, os profissionais das escolas que alcançam as metas são premiados com um 14º salário. Alunos que alcançam altos desempenhos também recebem incentivos. Como vemos, esse sistema avaliativo está associado a uma política de responsabilização de altas consequências.

As escolas com baixo desempenho são “apadrinhadas”, integrando uma espécie de parceria com escolas com alto desempenho em suas regiões. O sistema contempla ainda inúmeros projetos, como as Escolas do Amanhã, que são implantadas em áreas de vulnerabilidade social, e o Nenhuma Criança a Menos, que objetiva aumentar o desempenho de alunos com reforço escolar.

AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Conforme mencionado anteriormente, está previsto nas leis que todos tenham o direito ao aprendizado de conhecimentos

mínimos comuns, mas há algumas questões que as leis não podem responder: que conhecimentos são esses? Como se definem seus conteúdos? Quais disciplinas? Como avaliá-las?

Pode-se dizer que o Brasil ainda está constituindo uma cultura avaliativa, e que os sistemas de avaliação ainda são recentes. Em outros países, como EUA e Inglaterra, onde o problema do acesso à educação foi resolvido há tempos, a preocupação com a qualidade e as discussões e definições curriculares têm destaque há décadas (HORTA NETO; YANNOULAS, 2012). Quando os sistemas brasileiros foram implantados e desenvolvidos, não havia um currículo nacional estabelecido para definir quais seriam os conhecimentos mínimos comuns para que fossem avaliados em testes externos. Ao longo dos anos, os conteúdos a serem contemplados nas avaliações de proficiência foram sendo definidos de maneira indutiva, tomando como referência currículos e programas de alguns estados e municípios, sem que houvesse um currículo mínimo nacional oficial. Pelo contrário, presume-se que os conteúdos das avaliações vêm condicionando os conteúdos curriculares mínimos, ainda que não tenhamos um sistema nacional de educação (CURY, 2008).

De acordo com Fonseca (2009), na época de consolidação do Saeb, por exemplo, ocorreram ciclos de estudos com a participação de educadores, administradores de sistemas de ensino, estudiosos e representantes de empresas, para discutir a questão da qualidade da educação, que contribuíram, inclusive, para a formulação da nova LDB. A partir da LDB, foram estabelecidos parâmetros para o “currículo escolar, para a qualificação dos professores, assim como a criação e a produção de estatísticas educacionais e de avaliação dos estudantes brasileiros” (ALVES, 2008, p. 416).

Assim, a busca pelo desenvolvimento desse processo passa por tentativas dos estados e municípios de definir e consolidar estratégias para dar conta do que está previsto nas leis. Ocorreram iniciativas em vários âmbitos para se definir um currículo mínimo a partir do trabalho que era realizado em sala de aula por professores. De acordo com Bonamino e Souza (2012) foram consultados os docentes e os livros didáticos mais usados pelas redes de ensino para

alinhar o que era comum aos municípios, aos estados e à federação quanto ao currículo. Disso surgiram as matrizes de referência utilizadas pelo Saeb e outros sistemas avaliativos. Nesse contexto, a revisão de literatura realizada pelas autoras aponta que os sistemas de avaliação externa precederam as discussões e definições sobre o currículo.

Dados da pesquisa *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*, da Fundação Carlos Chagas (2012) reforçam a percepção dessa tendência em algumas regiões do país. Nos depoimentos colhidos, percebeu-se que as avaliações externas influenciaram a construção de matrizes curriculares a serem ensinadas nas escolas, e que há um esforço gradual das secretarias de educação em articular aquilo que é ensinado com as orientações curriculares ou descritores que baseiam os conteúdos das avaliações externas. Esse fenômeno teria ocorrido, sobretudo após 2009, quando o Ministério da Educação (MEC) passou para as escolas públicas as matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil.

É plausível supor, portanto, que existia uma tendência em buscar uma referência comum, um currículo mínimo fundamental a ser ensinado e avaliado e que possa reorientar a prática docente. Outra tendência observada é o fato de as secretarias de educação oferecerem cursos de formação aos profissionais das escolas voltados para essa questão, além de produzirem seus próprios materiais didáticos que também privilegiam os conteúdos das avaliações. Tais iniciativas, segundo conclusões da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012), contribuíram para esclarecer aos professores e gestores o modelo e os objetivos de avaliações sistêmicas.

Tanto essa pesquisa quanto a de Silva (2007) mostram que os profissionais da escola focam o que é cobrado na avaliação externa, bem como os conteúdos que não foram aprendidos pelos alunos. Tais conteúdos são então reforçados ou readaptados para atender a demanda trazida pelas avaliações. Arcas (2009³ apud BONAMINO; SOUZA, 2012) alerta ainda que a elaboração das avaliações internas da escola tem-se espelhado no modelo das avaliações externas, o que pode limitar o trabalho pedagógico escolar. Parece

3 ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

haver, portanto, um investimento pedagógico nos conteúdos em que os alunos apresentam maior dificuldade. Contudo, Silva (2007) aponta que há uma ênfase exagerada nas aulas de português e matemática, relegando-se outras disciplinas importantes ao segundo plano. Outra consequência disso seria a omissão de conteúdos anteriormente presentes mesmo dentro das duas disciplinas, mas que não integram os testes. Vale lembrar que o sistema nacional de avaliação prioriza a leitura e a resolução de problemas, mas isso não significa que exista qualquer recomendação para que outros pontos importantes da língua portuguesa e da matemática deixem de ser ensinados nas escolas (AZANHA, 2006⁴ apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012).

De acordo com Soares (2011), com a mudança no Saeb em função da TRI em 1995, as escalas de proficiência para matemática e leitura se popularizaram. O autor reconhece que medir o desempenho apenas nessas duas disciplinas é um fator limitador. Esse aspecto da avaliação é bastante criticado. Contudo, Alavarse, Bravo e Machado defendem que ensinar e avaliar habilidades em leitura e resolução de problemas é importante para a construção da qualidade do ensino e, além disso, são áreas do conhecimento que se configuram “como suporte para todos os outros conhecimentos” (2012, p. 347).

Para Ravitch (2010), uma sociedade democrática não se sustenta quando seus cidadãos são desinformados e indiferentes à sua história, ao seu governo, trabalho e economia. Para atingir essa sociedade, a autora alerta sobre o currículo escolar ser conjunto de orientações gerais que engloba os conhecimentos disciplinares, assim como um conjunto de competências que possibilitará ao aluno se construir como um cidadão responsável.

No processo de consolidação de um currículo formal “central”, tenta-se manter o currículo como um conjunto de atividades nucleares da escola, recuperando sua função social e o papel do conteúdo historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Mesmo em um país diversificado, como os EUA, a autora advoga a favor de um currículo central, alegando que ele é essencial para alcançar tais objetivos. Nessa ótica, o currículo comum contribuiria para a formação

4 AZANHA, José Mário P. A pedagogia das competências e o Enem. In: _____. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

das crianças e jovens, independentemente da área que escolherem seguir, pois o conhecimento progressivo é fundamental para o entendimento e integração de novos conhecimentos.

A perspectiva da construção de um currículo mínimo comum, não só no Brasil, mas de um ponto de vista mais geral, busca assegurar certa equidade no que as escolas ensinam em escala mundial, dada a aceleração da globalização. Permite, ainda, tornar os países comparáveis em caso de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O currículo único possibilitaria, portanto, que independentemente da região ou escola, todo aluno pudesse ter acesso a alguns conhecimentos comuns. Em caso de transferências de uma escola para outra, o aluno não sentiria tanta diferença no que se refere ao currículo escolar. Nesse sentido as avaliações externas têm assumido papel destacado na definição do currículo mínimo devido ao “seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 386). Não parece muito plausível, contudo, que as avaliações externas tenham a capacidade de direcionar até mesmo as formas e os sentidos do que se ensina. Podemos falar que há algum exagero nessa interpretação do alcance dos sistemas de avaliação.

Com base nas avaliações internacionais, como o Pisa, e na possibilidade de promover a equidade para seus alunos, países como a Austrália vêm implementando um currículo único. Tal currículo, associado às avaliações externas, faz parte da estratégia governamental para colocar a Austrália entre os cinco melhores países nas avaliações internacionais até 2025 (McGAW, 2013). O autor relata que a Austrália, atualmente, possui um currículo unificado englobando onze “áreas de aprendizagem” (inglês, matemática, ciências, história, geografia, belas artes, saúde e educação física, tecnologia e cidadania), além dos temas transversais nas séries iniciais e intermediárias, disponibilizado na *internet* para consulta dos professores. Embora ainda não haja qualquer avaliação sistemática da implantação desse currículo, o autor considera que ensinar para os testes é ensinar para o currículo caso os testes abranjam todo o currículo.

McGaw (2013) considera que o recrutamento e o desenvolvimento profissional dos professores são cruciais para reformas na educação de um país, pois são eles que determinam como os alunos vivenciarão o currículo. Por outro lado, Bonamino e Souza (2012), assim como Ravitch (2010), apontam evidências de pesquisa que mostram que em locais cuja política de avaliação está associada a políticas de responsabilização de altas consequências (*high stakes*), ou seja, quando associam o desempenho das escolas a prêmios ou punições, os impactos das avaliações no currículo escolar podem causar riscos, tais como deturpações dos reais objetivos, engessamento e maior estreitamento curricular.

Esta, portanto, é uma área controversa de investigação, dado que, assim como as políticas, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos são, ainda, exploratórios, recentes, padecendo da necessidade de desenhos robustos, diante de um quadro de grande complexidade quanto aos múltiplos fatores envolvidos. Esse artigo se propõe a dar sequência a essa linhagem exploratória das percepções de atores centrais envolvidos no processo de ensino e diretamente afetados pelas políticas de avaliação externa, com alto e baixo impacto.

METODOLOGIA

Para obtermos dados sobre a percepção e opinião acerca das avaliações externas e seus efeitos percebidos no currículo e no cotidiano escolar, realizamos oito grupos focais (GFs) com profissionais de 27 escolas – 15 escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias e 12 do Rio de Janeiro. Ao todo, participaram 36 professores e 27 gestores.

O GF é uma técnica de pesquisa exploratória que consiste em promover debates acerca de um tema específico (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Nesse caso, gestores e professores (em grupos separados) responderam a questões previamente escolhidas para compor o roteiro que foi mediado pelos pesquisadores e debateram sobre essas questões.

A escolha das 27 escolas foi baseada em certos critérios para que pudéssemos obter algum grau de diversidade. Contemplamos escolas de 1º e 2º segmentos do ensino

5 Em Caxias, somente escolas de 1º segmento foram contempladas.

fundamental,⁵ com alto e baixo desempenho em avaliações externas e que receberam ou não a bonificação salarial (no caso do Rio de Janeiro).

6 Não utilizamos o Ideb, pois ele inclui dados de aprovação e evasão, enquanto a nota padronizada se refere somente ao desempenho nas provas de português de matemática. Ainda que bastante correlacionadas, a Prova Brasil expressa a diferença entre escolas em estado mais "puro".

Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas⁶ da Prova Brasil de 2009 em tercils. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil. No Rio, selecionamos escolas de alto e baixo desempenho que receberam e não receberam o Prêmio Anual de Desempenho pago em 2010 (com base nos resultados de 2009).

Diretoras de 27 escolas participaram dos GFs. Para selecionar os professores, também adotamos os seguintes critérios: que estivessem no mínimo há cinco anos nas redes municipais, e há três anos na escola atual, e que tivessem dado aula no 5º ou 9º ano do EF. Assim, foi possível assegurar que tais professores já tinham experiência tanto com a Prova Brasil quanto com as avaliações municipais que são aplicadas principalmente nos anos escolhidos. Nossa intenção era ouvir professores de diversas disciplinas, e não somente de português e matemática; por isso, participaram também professores de história, ciências e geografia.

7 O Rio de Janeiro possui a maior rede municipal da América Latina, com 11 CREs. A 4ª CRE abrange uma parte da zona norte da cidade que apresenta grande diversidade socioeconômica.

No Rio de Janeiro, foram realizados 4 GFs com doze gestores e quatorze professores de escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁷. O primeiro GF teve a participação de três gestores de escolas de alto desempenho, o segundo GF teve nove gestores de baixo desempenho, o terceiro GF teve sete professores de escolas de baixo desempenho e o quarto GF teve sete professores também de baixo desempenho.

Como se pode observar, o plano amostral foi parcialmente frustrado, no Rio de Janeiro, pela resistência tanto de diretores quanto de professores de escolas do tercil superior em participar do evento de pesquisa. O grupo com diretoras de escolas de alto desempenho não pôde ser caracterizado, pela baixa presença, como um grupo focal, e os grupos com professores dessas escolas simplesmente não ocorreram. Esgotamos as tentativas de confirmação com as listas sucessivas de substituição, preservando critérios de aleatoriedade. Ressaltamos que havia ajuda de custo para os deslocamentos dos convidados, e procuramos realizar os grupos em áreas

não distantes da região de trabalho. Inicialmente, houve reações ativas, claramente organizadas, de parte de diretores, em outra coordenadoria onde pretendíamos realizar a pesquisa. Não sabemos a que atribuir tal resistência, que não parece passível de explicação por circunstâncias ocasionais, fortuitas. Houve alguma dificuldade na confirmação de participação também nas escolas do tercil inferior, e diversas substituições foram efetuadas. Entretanto, houve um padrão claramente distinto, o que sugere outras possibilidades de investigação futura.

QUADRO 1 - Participação de gestores e professores nos quatro grupos focais realizados no Município do Rio de Janeiro

PERFIL DA ESCOLA			GESTORES		PROFESSORES	
			GF 1	GF 2	GF 3	GF 4
ALTO desempenho	1.º segmento	com bonificação	-	-	-	-
		sem bonificação	1	-	-	-
	2.º segmento	com bonificação	-	-	-	-
		sem bonificação	2	-	-	-
TOTAL			3	0	0	0
BAIXO desempenho	1.º segmento	com bonificação	-	1	-	-
		sem bonificação	-	1	1	1
	2.º segmento	com bonificação	-	3	1	3
		sem bonificação	-	4	5	3
TOTAL			0	9	7	7
TOTAL GERAL			12		14	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em Caxias foram realizados quatro GFs com quinze gestores e 22 professores de escolas do 1º e 2º distritos.⁸ O primeiro GF teve a participação de seis gestores de escolas de alto desempenho, o segundo GF teve nove gestores de escolas de baixo desempenho, o terceiro GF teve dez professores de escolas de alto desempenho, e o quarto GF teve doze professores de escolas de baixo desempenho.

⁸ O 1º distrito (Duque de Caxias) e o 2º distrito (Campos Ellysios) são as regiões centrais do município, que abrange ainda mais dois distritos: Xerém e Imbariê.

QUADRO 2 - Participação de gestores e professores nos quatro grupos focais realizados no Município de Duque de Caxias

PERFIL DA ESCOLA		GESTORES		PROFESSORES	
		GF 1	GF 2	GF 3	GF 4
ALTO desempenho	1.º segmento	6	-	10	-
TOTAL		6	0	10	0
BAIXO desempenho	1.º segmento	-	9	-	12
TOTAL		0	9	0	12
TOTAL GERAL		15		22	

Fonte: Elaborado pelos autores.

As questões em debate visavam a mapear a opinião, o conhecimento e a experiência com avaliações externas e divulgação dos resultados, as relações entre os resultados na prova e o trabalho escolar e as mudanças no cotidiano. Nesse contexto, a questão curricular foi mencionada por gestores e, sobretudo, professores.

A PERCEPÇÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A fim de contextualizar o tema proposto, buscamos as percepções dos profissionais acerca das avaliações sistêmicas em geral. Não houve consenso entre os discursos de gestores e de professores dos dois municípios. Os depoimentos revelaram divergências, convergências e contradições, porém foi possível observar certas regularidades. Não nos ateremos aqui às diferenças entre profissionais de escolas de alto desempenho (AD) e de baixo desempenho (BD), sobretudo em função das limitações provenientes da frustração do desenho inicial da pesquisa.

Em concordância com Souza e Oliveira (2010), inicialmente, professores e gestores, de maneira geral, se declararam a favor das avaliações externas, validando seus objetivos e reconhecendo a utilidade dos resultados. No entanto, a maioria afirmou ser contra a política de responsabilização com altas consequências.

Nós podemos, sim, aproveitá-las para diagnóstico dos defeitos ou das falhas e fazer correções futuras, entendeu? E o uso que

será dado desses... Do que as avaliações indicarem, cabe com certeza, a cada gestor das escolas. **(Gest-Rio-AD)**

Eu acho válido, assim, é uma maneira de você estar até vendo o desenvolvimento do seu trabalho. Na escola que eu dirijo todos os professores compram essa ideia, apesar de polêmica [...]. **(Gest-Caxias-AD)**

[...] que ela é válida [avaliação externa], eu acho que é válida, mas eu acho que tem que ficar mais claro a questão proposta dessa avaliação. **(Prof-Caxias-BD)**

Estar atrelado a valores é muito complicado, porque, em outras redes, você trabalha, tirou “A” na prova ganha um “X”. Acho que aí é muito perigoso, até na hora de mascarar. **(Gest-Caxias-BD)**

Ao longo dos debates, os entrevistados revelaram uma série de características da Prova Brasil e das avaliações municipais das quais discordam, como, por exemplo, a divulgação pública, que promove a possibilidade de ranqueamento, a exposição e o ambiente de cobrança, sobretudo na época das avaliações.

À medida que nós somos cobrados, nós cobramos professor, professor cobra o aluno, entendeu? E por sua vez cobra a família que cobra o aluno [...]. **(Gest-Rio-AD)**

Está havendo uma cobrança, estão cobrando tudo, o que tem de diretor preocupado em perder não é mole [...]. Pior são os outros professores: “Fulano, você vai dar nota baixa para turma? Eu vou perder o 14° por tua culpa”. **(Prof-Rio-BD)**

E no dia da prova Brasil cai toda a pressão para o aluno, professor, coordenação por quê... Cadê os investimentos? Cadê os recursos? Material, cadê o material? **(Prof-Caxias-AD)**

Alguns profissionais comentaram os conflitos nas relações professor-gestor e família-escola, assim como a necessidade de se ter mais discussões sobre as políticas implementadas. Também houve relatos de fraudes que justificariam o alto desempenho de algumas escolas, principalmente por

profissionais do Rio de Janeiro, já que alcançar as metas significa ganhar a bonificação salarial.

A ideia deles foi inventar uma competição saudável, mas no final acabou de novo prejudicando o próprio aluno. Porque tem muita gente camuflando resultado, tudo para poder se dar bem nessa corrida do ouro. (Prof-Rio-BD)

Se eu não me engano, em 2005, na 1ª avaliação do Ideb e Prova Brasil [...] não tinha fiscais na escola [...] a própria escola que tomava conta da sua prova. Então, o que é que isso interferiu? Por exemplo, a nossa nota inicial foi maravilhosa [...]. De lá para cá, a avaliação começou a ser vigiada, a Prova Brasil começou a ser vigiada por fiscais externos. Digamos que nunca mais chegamos ao patamar inicial, isso estabeleceu metas que, digamos, que, em muitos casos, não foram realistas entendeu? (Gest-Rio-AD)

Até porque eu conheço muita gente que pede para o Joãozinho faltar para não diminuir o índice [...]. Então assim, vira uma máscara. (Gest-Caxias-BD)

Notamos que os gestores são mais favoráveis à avaliação externa, devido à sua posição de mediadores entre os professores e os gestores das redes (ROSISTOLATO; VIANA, 2014). Ficou evidente um processo de legitimação dos indicadores educacionais como o Ideb e sua utilização no planejamento escolar. De forma geral, tanto gestores como professores reconheceram que o Ideb tem afinidade com a realidade de suas escolas.

Pesquisador: [...] vocês acham que esse resultado reflete a realidade da sua escola?

G1: Reflete. Reflete o esforço.

G2: Reflete uma parte. Eu acho que não reflete tudo.

G3: Eu acho assim: alguma coisa reflete. Agora, se é suficiente, é outra história. (Gestores-Rio-BD)

A minha expressa, porque o Ideb da minha escola é baixíssimo. (Prof-Rio-BD)

Grande parte dos profissionais também acredita que o contexto das avaliações externas contribuiu para uma

organização mais eficaz das atividades escolares, o aumento do trabalho coletivo e a melhora do desempenho dos alunos, ainda que o estímulo viesse, em parte, do prêmio pago (no caso do Rio).

Todo mundo se mobilizou, tudo para conseguirmos um resultado melhor. (Gest-Caxias-BD)

A gente estava lá, no ciclo, não tinha cobrança de avaliação externa, você não tinha prova bimestral, você não tinha nada. Justiça seja feita: estava muito no “oba, oba”. (Gest-Rio-BD)

Pesquisador: Mas então mudou a sua rotina por causa das avaliações externas?

Prof-Caxias-BD: Mudou acho que para melhor né? Acho que melhorou o cuidado. Nos vemos como uma equipe, somos um grupo. (Prof-Rio-BD)

De fato, houve melhora no desempenho das duas redes municipais, conforme mostra o quadro 3, porém ainda é cedo para afirmar que houve elevação real da qualidade do ensino. Muitos fatores podem interferir no desempenho dos alunos, como seleção e o treino para a prova, sem que haja necessariamente melhora no processo de ensino-aprendizagem. O próprio amadurecimento do sistema de avaliação pode ocasionar melhoria nos resultados, em algo semelhante ao chamado efeito teste-reteste.

QUADRO 3 – Evolução do Ideb da rede pública de dois municípios fluminenses e do Estado do Rio de Janeiro

ESTADO	5.º ANO DO EF				9.º ANO DO EF			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Rio de Janeiro	4.0	4.1	4.4	4.8	3.2	3.5	3.4	3.7
MUNICÍPIOS	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Rio de Janeiro	4.3	4.6	5.1	5.4	3.6	4.2	3.5	4.2
Duque de Caxias	3.3	3.6	3.7	4.2	2.8	2.7	2.7	3.1

Fonte: Adaptado do portal Ideb.

AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta seção, apresentaremos a visão dos profissionais acerca das influências no currículo, abordando brevemente algumas diferenças entre os dois municípios pesquisados.

As secretarias de educação das duas cidades elaboram e distribuem material didático com base nas diretrizes curriculares do Saeb/Prova Brasil. Essa ação, já descrita como uma tendência em outras regiões brasileiras pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012), pode ser considerada uma tentativa de criar um currículo mínimo que deve ser passado a todas as escolas. Os professores podem complementar as atividades pedagógicas com outros materiais didáticos, mas há relatos, sobretudo no Rio, de uso somente das apostilas elaboradas pela Secretaria de Educação, conforme mostra o diálogo abaixo:

Desculpem, mas eu aboli o livro didático, porque existem muitos textos na apostila, se você ficar com excesso de material para trabalhar...

Tem que ser. Você não consegue terminar a apostila, como é que você vai conseguir terminar os livros? (Prof-Rio-BD)

Sobre a tentativa de estabelecer um currículo comum, notamos que alguns gestores e professores das duas cidades apoiam a ideia. Essa iniciativa, segundo eles, parece otimizar o trabalho pedagógico, além de fazer com que os alunos, independentemente da escola em que estudem, aprendam os mesmos conteúdos, conforme defende Soares (2011).

Eu sinto um pouco de falta do currículo único [...]. A gente tem um currículo diversificado, mas tem uma avaliação única, o que também é complicado. (Prof-Caxias-AD)

Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido de a gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa [sic] de unificação com relação ao currículo. (Gest-Rio-AD)

No Rio de Janeiro, além da Prova Rio, aplicada anualmente, existe ainda um sistema de avaliações bimestrais formuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Tal avaliação não é externa, *tout-court*, pois sua aplicação e correção são operadas pelos professores. Há relatos nos dois municípios de que as avaliações internas estão ficando semelhantes às externas, corroborando os dados de Arcas (2009 apud BONAMINO; SOUZA, 2012). Porém, no caso do Rio de Janeiro, isso vai além, já que alguns professores desejam se abster de elaborar provas internas para avaliar os alunos, adotando os resultados das avaliações bimestrais externas.

Essa liberdade de poder fazer a minha prova, é um ponto positivo, mesmo tendo que conjugá-la com a que vem de fora.
(Prof-Rio-BD)

Hoje em dia, eu vejo alguns movimentos, de alguns professores, que já não querem mais fazer a prova, querem considerar só a avaliação externa. [...] “Não, eu não apliquei prova, só externa” está entendendo? **(Gest-Rio-BD)**

Em todos os grupos focais, foi discutida, também, a dificuldade de se trabalhar os conteúdos mínimos propostos para o 5º e o 9º ano do EF, devido ao fato de os alunos chegarem defasados. Houve certo consenso de que os ciclos de alfabetização, do 1º ao 3º anos, não preparam os alunos que chegam precariamente alfabetizados ao 4º e 5º anos.

A questão da avaliação externa atrapalhou nesse sentido: o gargalo é o 3º ano, porque eles chegam ao 3º ano analfabetos, isso é fato. Aí como estava ficando uma situação gritante demais, em todas as escolas o mesmo problema, o que eles fizeram? Começaram a empurrar [...]. **(Prof-Caxias-BD)**

Os alunos estão chegando defasados por demais. Isso é resultado dos ciclos, aprovação automática, projetos. **(Prof-Rio-BD)**

Outra consequência disso é que alguns professores não querem trabalhar com o 3º ano, devido às reprovações típicas do final do ciclo, nem o 5º ano, pois não conseguem ensinar os conteúdos estipulados, e ainda sofrem a pressão pelo desempenho nas avaliações externas. Devido a esse contexto, parte dos profissionais, sobretudo em Caxias, defende que é preciso ter um trabalho gradativo de avaliações externas, desde os

primeiros anos do EF, e não somente no 5º e 9º anos, dividindo-se a responsabilidade por todo o corpo docente.

A gente percebe que ela [avaliação externa] acontece ao final de ciclo, eu penso que deveria ser feita para séries bem iniciais mesmo. (Prof-Caxias-BD)

Hoje eu estou com o 2º aninho, e lá é assim: “eu não quero o 5º ano, toma você!” Eu falei: “fica no 5º ano esse ano, porque eu quero respirar, e nos anos iniciais é alfabetização, então eu consigo ir ao banheiro, eu consigo tomar uma água, tomar um café”... Gente, é uma pressão. (Prof-Caxias-AD)

Para a maioria dos profissionais, as avaliações têm interferido no currículo, pois perceberam um “enxugamento” de conteúdos que antes costumavam passar aos alunos.

G1: Pois [as avaliações] são orientadoras do currículo, então muito da autonomia pedagógica se perdeu a partir da introdução dessas avaliações.

G2: A gente está recebendo o currículo pronto. (Gests-Rio-AD)

A gente não ensina mais conjuntos no 6º ano nem no 7º [...]. Porque essas avaliações externas não cobram isso. Então, isso nem faz parte mais da grade curricular. (Gest-Rio-BD)

A última reunião que eu fui na CRE, a respeito disso, a pergunta que me fizeram: “Para que ensinar separação de sílaba?” (Prof-Rio-BD)

Contudo, alguns professores concordam com Azanha (2006 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012) que o currículo como um todo e o processo de ensino não precisa se limitar ao que é cobrado nas avaliações (leitura e resolução de problemas), sendo possível aproveitar as provas para trabalhar outros conteúdos importantes.

P1: Você pode trabalhar como a [cita professora] falou ali, trabalhando o texto, mas não deixando de trabalhar a gramática dentro do texto.

P2: teve um professor do 2º segmento que faltou, e eu entrei na sala: “vamos fazer isso aqui, vamos conjugar verbos”. Aí eu falei,

“mas os meus ex-alunos sabem conjugar verbo [...] a professora não está trabalhando isso aqui não, gente?”, “Ela só sabe dar texto, texto, texto” [...]

P3: Mas no texto tem verbo gente!

P2: Mas ela não trabalha. (Prof-Caxias-BD)

Alguns professores acreditam que a limitação dos conteúdos curriculares pode restringir o trabalho pedagógico e empobrecer a formação dos alunos.

A qualidade está caindo [...]. Eu colocava muita questão dissertativa, com interpretação. Hoje, não, hoje eu coloco 20% da prova dissertativa, e o resto só múltipla escolha. Eu senti muito isso, esse nivelamento por baixo. (Prof-Rio-BD)

As pessoas entendem em adequação de realidade sabe o quê? Você ensinar menos. (Prof-Caxias-BD)

O currículo mínimo não impede você de trabalhar outras coisas que estejam dentro da realidade. (Prof-Caxias-AD)

Este ano, para eu fazer a feira literária e a feira da cultura foi um horror [...]. A gente só fica fazendo essas provas. (Gest-Rio-BD)

Por outro lado, apesar dos depoimentos de que a avaliação interfere na autonomia do professor, no trabalho didático e nas escolhas metodológicas, há um reconhecimento de que as avaliações externas apresentam conteúdos importantes e têm auxiliado no trabalho docente.

Se você ler aquele livrinho da Provinha Brasil, você vai ver que é interessante que você aplique aquilo ali ao aluno de uma forma pedagógica, que ele tenha possibilidades. Porque todas aquelas questões que estão naquela prova ele vai poder utilizar em qualquer avaliação que ele for realizar. (Gest-Caxias-BD)

A Prova Brasil me ajudou muito a trabalhar com os verbos no infinitivo, o que significa muito, porque eles [alunos] têm dificuldade nessa questão. (Prof-Caxias-BD)

Mas ao longo do tempo, eu sinto que isso possibilita um maior empenho do professor e dos próprios alunos. A disciplina muda também, eu trabalho todo material que chega na escola, com interpretação, ortografia. (Rio-Prof-BD)

Analisando os depoimentos dos professores dos dois municípios, é possível perceber algumas ambiguidades nos discursos dos profissionais em processo de entendimento e adaptação às avaliações externas. Ao mesmo tempo em que criticam o fato da prova ser padronizada diante da diversidade regional e cultural, bem como de estreitar o currículo, defendem a definição de um currículo que estabeleça conhecimentos mínimos comuns.

Os resultados encontrados sugerem que os dois municípios vêm seguindo uma tendência nacional, já apontada por outras experiências de pesquisa relatadas neste artigo, de as avaliações externas não só precederem, como definirem o currículo mínimo a ser ensinado nas escolas.

Por fim, podemos perceber também que entre os profissionais do Rio de Janeiro, onde a política de responsabilização é de altas consequências, há mais relatos sobre a redução ou abolição da utilização do livro didático, em função do uso exclusivo da apostila elaborada pela Secretaria de Educação e de alguns professores estarem deixando de produzir provas internas, contando apenas com o desempenho nas provas bimestrais externas. Esses relatos podem sugerir que esse tipo de política de responsabilização favorece maior estreitamento do currículo escolar, conforme já apontam Ravitch (2010) e Bonamino e Souza (2012), pois pode ser tomada como limitadora do trabalho pedagógico. Contudo, tais evidências precisam ser mais bem exploradas, sobretudo porque a comparação com Duque de Caxias não é possível, nesse aspecto, em função da ausência de material pedagógico próprio, centralizado, naquele município. Deve-se ressaltar, todavia, que o material centralizado oferecido no Rio de Janeiro é produzido por equipe técnica da própria SME, composta por professores da rede.

Por outro lado, a limitação curricular presumivelmente promovida pelas avaliações externas pode ser discutida

de outro ângulo: seria o currículo praticado anteriormente às avaliações externas virtuoso com relação aos alunos, ou podemos tomá-lo como um dos componentes de um quadro educacional de baixíssima qualidade, desnudado pelas avaliações em grande escala?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nas primeiras fases de implementação dos sistemas de avaliação externa foram as experiências docentes que deram apoio para o estabelecimento dos conteúdos mínimos a serem avaliados, atualmente parece haver uma inversão no processo, pois as pesquisas têm mostrado que os conteúdos das avaliações vêm orientando o que é ensinado pelos professores. Uma das consequências observadas é o uso da avaliação interna como treino para a avaliação externa. Para Alavarse, Bravo e Machado (2012) é provável que aliar a avaliação externa à interna ajude o professor a conhecer melhor os alunos, contribuindo para um trabalho pedagógico mais eficaz. Alguns relatos no Rio de Janeiro sugerem que há uma tendência de professores adotarem somente as avaliações semiexternas organizadas pelo sistema local. Não conhecemos estudos que relacionem, com procedimentos metodológicos rigorosos, avaliações internas a avaliações externas e, sobretudo, a esse sistema misto adotado no Rio de Janeiro. Investir nessa linha de investigação – algo que pretendemos – pode permitir discussão menos apriorística e de viés estritamente político de tal questão.

As avaliações em âmbito nacional têm sido referência para os sistemas estaduais e municipais, inclusive nas duas redes de ensino estudadas. Os resultados apontam que as secretarias de educação vêm realizando ações e criando materiais que procuram alinhar seus conteúdos.

Vale ressaltar que os professores de outras disciplinas não demonstraram insatisfação por não terem seus conteúdos avaliados externamente. A concordância é, de certa forma, a percepção de que deveria haver maior coerência entre as avaliações nacional, estaduais e municipais quanto ao currículo e às matrizes das avaliações, visto que a incoerência pode atrapalhar a condução do trabalho diário.

Embora parte da literatura sugira que a introdução de sistemas de avaliação externa resultou em mudanças efetivas no currículo escolar e atribua a isso conotação claramente negativa, o presente artigo teve como objetivo trazer para a discussão as percepções e opiniões de profissionais do EF sobre tal fenômeno. Ao fazê-lo, cremos ter contribuído para percepção mais matizada do fenômeno em foco.

Um achado que merece destaque é que a inexistência prévia de um currículo mínimo, nacional e formalizado, parece causar insatisfações e dúvidas que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente. Nesse sentido, foram expressivos os relatos dos profissionais que almejam um currículo mínimo, não havendo discordâncias sobre esse aspecto.

Por fim, abordagens simplificadas das avaliações externas, como tende a ocorrer, com grande repercussão política e sindical, padecem de um enquadramento estritamente a partir de discursos políticos e filosóficos. Em tal circunstância, cremos que seja necessário acrescer uma perspectiva histórica, na qual os elementos das políticas educacionais contemporâneas são confrontados não somente com ideais e modelos hipotéticos a que se aspira, mas, sobretudo, com os quadros históricos antecedentes. Desse ângulo, críticas e insatisfações, bem como virtudes, passam a ser enquadrados em comparação a contextos anteriores. E os contextos anteriores da realidade educacional brasileira estão longe de ser satisfatórios, sob qualquer perspectiva teórica ou política adotada.

Nosso tratamento exploratório, bem inicial, não contempla um desenho robusto que trate de impactos das políticas amparadas em avaliações externas ou com responsabilização de algum impacto. Nossos resultados são, ainda, de pequeno alcance e não almejam generalização. No entanto, a adoção de roteiros que solicitavam percepções que remontam também aos quadros anteriores no tempo permite a emergência de visões que não simplesmente “demonizam” tal “novidade”⁹ política, ainda que seja inegável que provoque desconforto na maioria dos profissionais ouvidos, mas de apreciações que exponham aspectos favoráveis.

⁹ As aspas são indispensáveis, pois as avaliações externas estão longe de ser um fenômeno novo. Remontam ao século XIX, nos EUA.

Fiéis, porém, a uma tradição “alunocêntrica” da sociologia da educação, consideramos indispensável ir além das impressões causadas entre profissionais da educação, ressaltando a importância de estudos que avaliem impactos das políticas de avaliação sobre alunos, seu aprendizado e conhecimento escolar, que constituem o fim e a legitimidade dos grandes sistemas educacionais universais.

Por fim, como alerta para a possibilidade de desdobramentos de tal linha de investigação, o trabalho sobre percepções de atores guarda alguma relação, mas não deve ser tomado como indicativo fiel das práticas, comportamentos e opções. Estudos que coletem informações secundárias, observacionais ou não dependentes de relatos dos diretamente envolvidos podem ajudar a enquadrar a questão dos efeitos das políticas de avaliação externa sob enfoques complementares indispensáveis.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12.; ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE-SUDESTE, 8., 17-19 maio 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 344-356.
- ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.
- _____. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo da institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 111-132, nov. 1999.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2002. Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEP, nov. 2002.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 47-56, maio/ago. 2009.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. Relatório final. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 956-987, out. 2007.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Avaliação Educacional*, São Paulo, p. 7-26, jul./dez. 1991.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

HORTA NETO, J. L.; YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12.; ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE-SUDESTE, 8., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 166-180.

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

McGAW, B. Evaluating educational performance at system and school level. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., agosto de 2013, Brasília. *Conferência...* Brasília: ABAVE, 2013. Disponível em: <<http://www.abave.com.br/viireuniao/apresentacoes/conferencias/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

RAVITCH, D. *The death and life of the great american school system: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books, 2010.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2014.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, p. 241-253, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VELOSO, F. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 190-211.

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora substituta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ
dianacerdeira@yahoo.com.br

ANDREA BAPTISTA DE ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Chefe da Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar do Rio de Janeiro
andreab Almeida@yahoo.com.br

MARCIO DA COSTA

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
marcioc@pobox.com

Recebido em: NOVEMBRO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014

RANKINGS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS MELHORES FACULDADES DO BRASIL (1982-2000)

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN
RAONE CEZAR MATIAS
HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO

RESUMO

Este artigo aborda o estudo do extinto ranking Melhores Faculdades, o primeiro no campo da educação superior brasileira, criado em 1981 e editado anualmente, por dezenove anos, pela revista masculina Playboy. Foca o funcionamento e a metodologia desse ranking a partir de uma revisão bibliográfica e documental, envolvendo artigos científicos, notícias de jornal, depoimentos de autoridades universitárias publicados em portais da internet e, sobretudo, a análise de suas edições. Partindo da contextualização teórica sobre os rankings acadêmicos, o artigo revela a metodologia adotada pelo ranking em questão, baseada principalmente nas opiniões de chefes de recursos humanos de grandes empresas e diretores dos cursos avaliados, demonstrando a predominância de um grupo de instituições da região Sudeste como responsáveis pelos cursos de melhor qualidade e acenando para, apesar das críticas, a aceitação dos rankings como referenciais de qualidade pelos gestores universitários.

* Este artigo, que contou com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo n. 2012/10757-1, aprimora versão apresentada no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado de 27 a 30 de maio de 2013, na cidade de Recife, Pernambuco (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2013).

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO SUPERIOR • RANKINGS ACADÊMICOS • RANKING PLAYBOY • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

RESUMEN

Este artículo aborda el estudio del extinto ranking Melhores Faculdades, el primer en el campo de la educación superior brasileña, creado en 1981 y editado anualmente, durante 19 años, por la revista masculina Playboy. Enfoca el funcionamiento y la metodología de dicho ranking a partir de una revisión bibliográfica y documental, involucrando artículos científicos, noticias de periódicos, testimonios de autoridades universitarias publicados en portales de Internet y, sobre todo, el análisis de sus ediciones. Partiendo de la contextualización teórica sobre los rankings académicos, el artículo revela la metodología adoptada por el mencionado ranking, basada principalmente en las opiniones de jefes de recursos humanos de grandes empresas y directores de los cursos evaluados, demostrando el predominio de un grupo de instituciones de la región Sudeste como responsable por los cursos de mejor calidad y señalando, a pesar de las críticas, la aceptación de los rankings como referentes de calidad por los gestores universitarios.

PALABRAS CLAVES EDUCACIÓN SUPERIOR • RANKINGS ACADÉMICOS • RANKING PLAYBOY • EVALUACIÓN EDUCACIONAL.

ABSTRACT

This paper presents a study on the now defunct ranking Melhores Faculdades (Best Colleges), the first of its kind in the Brazilian higher education field, created in 1981 and issued on an yearly basis, over the course of 19 years, by the Playboy men's magazine. We focus on the workings and the methodology of said ranking, based on a bibliography and literature review, comprising scientific papers, newspaper articles, university authorities' accounts published on web portals, and, most importantly, the magazine issues themselves. Following the theoretical contextualization of the academic rankings, this paper reveals the methodology adopted by the ranking in question, based primarily on the opinions of chief human resources officers of large companies as well as the headmasters of the evaluated courses, highlighting a group of institutions from Brazil's Southeast Region as the one with the highest quality courses, paving the way for the acceptance of rankings as quality assessment tools by university managers, despite the criticism.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • ACADEMIC RANKINGS • PLAYBOY RANKING • EDUCATIONAL EVALUATION.

INTRODUÇÃO

O ranqueamento de instituições de educação superior (IES) é uma temática que tem gerado na comunidade acadêmica, de forma predominante, resistência e principalmente discursos inflamados contra sua implantação no cenário universitário brasileiro. Na literatura científica, é possível encontrar ampla bibliografia que questiona a implantação de *rankings* no meio universitário, sustentada preponderantemente por abordagens teóricas que podem ser enquadradas no paradigma do conflito (ROTHEN; BARREYRO, 2011, POLIDORI, 2008; BRITO, 2008; LEITE, 2008; DIAS SOBRINHO, 2010).

Apesar das críticas, ancoradas em uma visão formativa e emancipatória dos processos avaliativos, é fato a expansão, em âmbito global, de *rankings* acadêmicos ou universitários que terminam por se tornar mecanismos indutores da concorrência entre IES, estabelecendo normas, indicadores e parâmetros referenciais do que seria a qualidade na educação superior.

Este artigo se debruça sobre o estudo do primeiro *ranking* construído no Brasil no campo da educação superior, que surgiu no início da década de 1980 e percorreu duas

décadas de publicações. Trata-se do extinto *ranking* Melhores Faculdades, editado anualmente pela revista masculina *Playboy* (RPB), que pode ser considerado o primeiro *ranking* acadêmico produzido no Brasil e que objetivava atuar, conforme afirmou o editor da referida publicação, como “um guia amplo e fidedigno elaborado por *Playboy* para facilitar a escolha do estudante brasileiro na hora do vestibular e estimular as escolas na busca de aperfeiçoamento” (CASTILHO, 1996, p. 117). Convém registrar que se adota como data de criação do *ranking* em questão o ano de 1981, conforme consta de sua 5ª edição (ASSEF; RONDEAU, 1986a), sendo sua primeira publicação de 1982.

No que diz respeito ao surgimento de *rankings* acadêmicos no Brasil, deve-se esclarecer que foram dois os pioneiros que datam da década de 1980, ambos promovidos pela mesma empresa, a Editora Abril, responsável pela publicação de importantes e variadas revistas e magazines, como *Exame*, *Quatro Rodas*, *Veja*, entre outros títulos. Se, em 1981, surgiu o *ranking* Melhores Faculdades, somente em 1988, após quase oito anos de existência, surgiu uma nova lista, que pretendia selecionar os melhores cursos no âmbito universitário. Trata-se do *ranking* promovido pelo *Guia do Estudante* (GE), publicação que, desde 1984, estava direcionada a oferecer informações que subsidiassem as escolhas de estudantes que pretendiam acessar a educação superior. Embora lançado em 1988, conforme consta de publicações do próprio guia (GUIA DO ESTUDANTE MELHORES UNIVERSIDADES, 2005), o GE já esboçava, desde 1986, tentativas de ranquear os cursos de graduação tendo como referência inicial os resultados avaliativos levantados pela RPB, os quais foram sendo aprimorados até a elaboração de estratégias metodológicas próprias do Guia.

Se o *ranking* da RPB pode ser considerado o primeiro produzido pela iniciativa privada, deve-se ressaltar que o primeiro *ranking* governamental da educação superior brasileira foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado “provão”, criado em 1996, no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, 15 anos após o surgimento do *ranking* Melhores Faculdades. A importância do *ranking* da

RPB pode ser conferida nas palavras do então ministro da Educação, Paulo Renato, ao afirmar que esse *ranking* podia ser considerado “o melhor instrumento de avaliação do ensino superior brasileiro” antes da criação do ENC (SETTI, 2010).

Segundo Marques (2009, p. 37), na revista *Pesquisa Fapesp*, “no Brasil, até a década de 1990, o mais conhecido *ranking* de universidades do país era feito por uma revista masculina, a *Playboy*”. Castro (1995) já havia mencionado que até meados de 1990, havia insuficiência de dados e informações a respeito da qualidade dos cursos de graduação oferecidos no país, que eram supridos, embora parcialmente, por iniciativas como o *ranking* da RPB e do GE.

Embora o ranqueamento de cursos desenvolvido pela RPB tenha desempenhado um importante papel na história da avaliação da educação superior brasileira – resultante de iniciativas não estatais que adotavam matrizes avaliativas classificatórias e quantitativistas –, convém mencionar que, durante a pesquisa que deu origem a este artigo, houve dificuldades para localizar trabalhos acadêmicos relacionados ao *ranking* da RPB (os poucos artigos encontrados o abordavam de maneira tangencial e superficial).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo resgatar o pioneirismo e a trajetória do *ranking* Melhores Faculdades, realizado pela RPB, por meio de uma revisão bibliográfica e documental, envolvendo artigos científicos (ANDRADE, 2009; ORDORICA; GÓMEZ, 2010), notícias de periódicos impressos e veiculados na internet e, principalmente, a análise de conteúdo de edições da revista contendo os *rankings* publicados nos anos de 1982, 1986, 1987, 1990, 1993, 1996, 1998 e 2000. Para complementar os dados coletados, foram extraídos dos portais de instituições universitárias e de outros *sites* da internet depoimentos de diversos representantes de IES, os quais permitiram dar maior consistência e fundamentação ao artigo.

OS RANKINGS ACADÊMICOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Abordar o funcionamento de *rankings* que mensuram e classificam o desempenho de IES exige a definição conceitual

de algumas expressões adotadas neste artigo. A respeito desse tipo de *ranking*, encontram-se diversas denominações, tais como *rankings* universitários, *rankings* de universidades, *rankings* de faculdades, *rankings* de IES, *rankings* acadêmicos, entre outros.

Neste artigo, adota-se a expressão *rankings acadêmicos*, que engloba a diversidade de atividades e funções relacionadas com o mundo universitário. Além de envolver o ranqueamento de IES, permite tomar como referências outros indicadores mais específicos, como cursos de graduação, cursos de pós-graduação, grupos e instituições de pesquisa científica, egressos e empregabilidade, transferência de conhecimento, inovação tecnológica, projeção internacional, entre outros. O termo *ranking acadêmico* é também adotado em alguns estudos acadêmico-científicos (BERNARDINO; MARQUES, 2010) e consta do nome de alguns *rankings* internacionais, como o famoso *ranking* Shanghai, *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), publicado pela Universidade de Shanghai Jiao Tong (ORDORIK, 2008).

O PRESTÍGIO DOS RANKINGS INTERNACIONAIS NO BRASIL

A matéria “Universidade analisa produção acadêmica no ensino superior”, de Assumpção e Leone (2011), disponibilizada no *site* da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), expõe a relevância que a temática dos *rankings* acadêmicos vem ganhando no Brasil ao tratar de um ciclo de debates a respeito das universidades e dos índices nacionais e internacionais, o qual contou com a participação do pesquisador Hervé Théry, do *Centre National de la Recherche Scientifique*, que abordou o índice internacional de Shanghai.

O professor Théry é citado em uma matéria jornalística intitulada “O Brasil já merece um Nobel, diz professor francês”, de autoria de Minami (2011). Nessa matéria, Théry apresenta aspectos importantes dos *rankings* internacionais e diz que o Brasil deveria pensar em aumentar seus prêmios acadêmicos, o que o faria “subir muitas posições” em *rankings* internacionais, como o de Shanghai, que valoriza tal critério. Segundo ele, para isso, seria necessário publicar mais em revistas como *Nature* e *Science*, além de ser impreterível

romper a barreira da língua e adentrar o vasto universo anglófono.

As conquistas, em termos da melhoria de desempenho de duas grandes universidades paulistas – a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – em *rankings* internacionais, são celebradas e divulgadas em seus *sites* e nos meios de comunicação. “USP sobe 20 posições em *ranking* internacional e é a única da AL entre as 200 primeiras, de outubro de 2012” foi o título de matéria divulgada no portal da Universo Online (2012). Nessa mesma linha, a revista *Veja*, conjuntamente com a Agência Estado (2012, p. 1), divulgou: “USP avança em *ranking* internacional e é 139ª colocada: universidade paulista sobe 30 posições e lidera na América Latina”, o que lhe garantiu a liderança no *QS World University Rankings*. A referida matéria destacou ainda o posicionamento de Ben Sowter, coordenador de pesquisa da *QS*, que revelou que a América Latina está se tornando uma região muito dinâmica, na medida em que universidades do Brasil, México e Chile estão entre as 200 mais bem colocadas no mundo. Em matéria divulgada em outubro de 2012, a revista *Veja* (GOULART, 2012, p. 1) anunciou: “USP e Unicamp são estrelas brasileiras solitárias no mais importante *ranking* de universidades do mundo. Instituições paulistas avançam no *Times Higher Education* (THE), mas são as únicas do país a figurar na edição 2012-2013 da avaliação”.

Como se pode observar, são somente duas as universidades brasileiras presentes nos principais *rankings* acadêmicos internacionais. Entretanto, ao par desses, existem outros de âmbito nacional e regional. Neles se inserem o extinto *ranking* Melhores Faculdades da RPB, objeto de estudo deste artigo, os diversos *rankings* criados pelo GE, atualmente em vigência, e o *ranking* Universitário Folha (RUF), do jornal *Folha de S.Paulo* (FSP), criado em 2012.

RANKINGS ACADÊMICOS: COMODIFICAÇÃO E PERFORMATIVIDADE

Segundo Ordorika e Gómez (2010), os *rankings* acadêmicos permitem a convergência de três racionalidades distintas, que lhes dão legitimidade. A primeira diz respeito ao interes-

se dos estudantes em identificar e ingressar nas melhores IES disponíveis no cenário educacional. A segunda refere-se aos elementos de prestígio no mercado educacional, concedidos pelos *rankings* às IES que obtiveram bom desempenho. Em terceiro lugar, destaca-se a diferenciação institucional e de *status* que os sistemas universitários nacionais adquirem ao se apresentarem com maior peso e importância no meio acadêmico, tornando-se exemplos também fora de seus países.

Para esses autores, os *rankings* acadêmicos têm distintas características, diversos fins e diferentes áreas de abrangência, seja regional, nacional ou internacional. Alguns desses *rankings* são gerenciados por instâncias governamentais, enquanto outros são garantidos por instâncias privadas, como foi o caso do *ranking* da RPB e também, atualmente, o dos *rankings* do GE e do jornal FSP.

O ranqueamento de cursos de graduação da RPB surgiu em um contexto histórico muito específico, marcado pelo que Calleja (1990) chama de "mercado de demanda", um mercado no qual interage um número reduzido de universidades. Nele, qualquer produto oferecido encontrava um número elevado de consumidores, por haver grande demanda reprimida por produtos e serviços educacionais em nível superior.

Contrapondo-se a esse cenário da década de 1980, a realidade atual, iniciada na segunda metade da década de 1990, se caracteriza pelo que Calleja (1990) denomina de *mercado de oferta*, no qual, diante do elevado número de universidades, as instituições concorrem entre si na tentativa de captar recursos, produzindo itens e serviços exigidos pelo mercado como um todo e, principalmente, atendendo às demandas dos potenciais consumidores dentro de um contexto de acirrada concorrência por "clientes".

A formação do mercado de oferta e a decorrente expansão do setor privado de educação superior, na década de 1990, se caracterizam pelo processo denominado por Fairclough (2001) "comodificação", entendido como o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, "cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser

organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Esse processo, embora não seja novo, ganhou maior intensidade e vigor no âmbito da educação superior a partir da instauração de uma “cultura empresarial”, contendo em seu discurso uma postura que se apropria de ordens e de discursos institucionais e societários associados à produção de mercadorias.

O discurso educacional comodificado, segundo Fairclough (2001), em sua maior parte, é composto por vocabulários vinculados a conceitos principais, como os de “competência” e “habilidade”. Nessa lógica, o conceito de “habilidade” aplica-se de forma ativa e individual, sendo interpretado como uma característica fundamental para a diferenciação entre os indivíduos que aspiram a uma vaga funcional, conforme seu tipo e grau de habilidade. Além disso, diz Fairclough que esse conceito tem implicações normativas e objetificadoras, de modo que os indivíduos passam a compor um conjunto social comum em termos de habilidades, por meio de processos de treinamento institucionais, diminuindo os espaços para a individualidade.

Para esse autor, a comodificação do discurso educacional passa também por uma questão de gênero de discurso. Portanto, a educação integraria uma série de domínios de discursos controlados pelo gênero publicitário. A publicidade contemporânea de mercadoria emprega tanto a linguagem verbal quanto a visual. Utilizando-se principalmente da linguagem visual, os publicitários exploram cada vez mais a imagem, haja vista sua enorme capacidade de simular um estilo de vida. Como aponta Almeida (2001), na dinâmica do mercado educacional, as empresas educacionais que proliferaram no Brasil na década de 1990 tendem a mostrar outros elementos ou qualidades distantes do produto em si, os mesmos que, muitas vezes, ganham destaque maior que o principal produto oferecido pela universidade: o curso. Na guerra pelo consumidor, diz Almeida, uma piscina, uma sala de musculação, uma localização próxima do metrô, um salão de beleza, uma sala de informática, convênios com grandes empresas, uma autoescola, um instituto

de idiomas, uma praça de alimentação são elementos que, em muitos casos, podem ganhar ênfase maior que o curso ofertado pela universidade.

Decorrente desse processo de comodificação, convive-se também com um cenário que não se visualizava na década de 1980, que é a chamada "cultura da performatividade", isto é, uma "Tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança" (BALL, 2002, p. 4). Nessa perspectiva, "os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou, ainda, 'momentos' de promoção ou inspeção" (BALL, 2002, p. 4).

Dentro desse cenário, a performatividade torna-se um elemento inerente ao mercado educacional, e impregna-se igualmente nas avaliações da educação superior por meio de *rankings* acadêmicos. Dessa forma, a comodificação e a performatividade podem ser visualizadas nos impactos gerados pelos *rankings*, ganhando concretude nos meios de divulgação das IES e nas expressões usadas nas propagandas, nos discursos favoráveis dos dirigentes e acadêmicos, que acabam consagrando, direta ou indiretamente, a competitividade como elemento indutor de qualidade no mercado educacional.

RANKING DA REVISTA PLAYBOY: TRAJETÓRIA E REPERCUSSÕES

Uma das principais críticas à avaliação da educação por meio de instrumentos quantitativos e classificatórios, baseados na comparação e na concorrência como elementos indutores da qualidade, diz respeito à adoção de metodologias que primam por abordagens muitas vezes subjetivistas, calcadas na construção de indicadores nem sempre confiáveis, que possibilitam a publicização de dados e informações que podem ser encomendados, manipulados, alterando a veracidade dos fatos e induzindo comportamentos no mercado educacional. Essa problemática, em termos metodológicos, é apontada por autores como Ordorika (2008), que,

entre outras críticas, enumera as seguintes: a) existe elevado número de indicadores para tentar valorar a qualidade da educação superior, porém, não existe um conjunto de critérios que seja suficientemente amplo e unânime para medir a qualidade das universidades; b) os *rankings* sempre estarão expostos a críticas baseadas nos indicadores adotados e nas fórmulas de mensuração utilizadas; c) frequentemente, os *rankings* oferecem resultados nos quais considerável número de instituições é agrupado em uma mesma média, sendo estas diferenciadas, quanto à posição no *ranking*, por margens estatisticamente não significativas; d) alguns *rankings* podem ser manipulados, em termos estatísticos, na medida em que instituições podem auferir melhores posições realizando esforços deliberados para obter melhor desempenho em alguns indicadores que impactam a ordem dos *rankings*, sem haver, necessariamente, melhoria da qualidade das instituições em termos globais.

A METODOLOGIA DO RANKING DA REVISTA PLAYBOY

“Exclusivo: professores e profissionais elegem as 10 melhores Faculdades do Brasil”. Essa era a chamada para a primeira edição do *ranking* das Melhores Faculdades do Brasil que constava da capa da RPB de março de 1982 (EXCLUSIVO..., 1982, p. 1). A pesquisa realizada permitiu constatar que, desde o início, a metodologia utilizada para a elaboração do *ranking* se baseava em consultas por meio de questionários e entrevistas com professores, proprietários de cursos pré-vestibular, chefes de departamentos de faculdades e profissionais ligados às áreas abrangidas pelo *ranking*. Além desse procedimento, a revista utilizava dados do Ministério da Educação e de instituições financiadoras de pesquisas, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após a análise desses dados, a *Playboy* determinava os melhores cursos de cada área.

A metodologia do *ranking* foi mudando ao longo dos dezenove anos de existência do *ranking* em questão. Em 1986, em sua quinta edição, ela se dividiu em três momentos (ASSEF; RONDEAU, 1986b). De início, a revista realizava uma pesquisa

direcionada especificamente aos chefes de departamentos de todas as faculdades brasileiras, cujos resultados possibilitavam a construção das listas das melhores instituições. Nesse primeiro momento, o poder do informante era bastante concentrado, na medida em que sua opinião era fundamental para incluir ou não determinado curso no *ranking*. Com o auxílio da coordenação do Instituto Teorema, Pesquisas e Estudos de Mercado de São Paulo, com a supervisão do Departamento de Análise e Pesquisas de Mercado da Editora Abril, a pesquisa era realizada por meio de questionário enviado pelo correio, no qual se solicitavam opiniões a respeito dos cinco melhores cursos de graduação e dos três melhores cursos de pós-graduação da área avaliada. Em um segundo momento, utilizando-se de entrevistas, a revista recolhia dados de chefes de recursos humanos de 30 empresas eleitas entre as 100 maiores e melhores pela revista *Exame*. Essa estratégia tinha como objetivo a coleta de opiniões de profissionais responsáveis pelas contratações nas empresas nacionais e multinacionais consideradas mais importantes pela revista. Em um terceiro momento, tabulavam-se os resultados obtidos nas pesquisas realizadas nas duas primeiras etapas, cruzando-os com os resultados obtidos pelo curso avaliado nos *rankings* realizados nos quatro anos anteriores. Ao final desse processo, a revista trazia, em sua 5ª edição, um *ranking* com os 10 melhores cursos na área de graduação e outro com os cinco melhores cursos na pós-graduação, contando com 25 áreas em seu quadro de classificação.

A apresentação dos *rankings* na revista era realizada, em termos gráficos, dentro da filosofia que permeava sua produção, isto é, conforme já mencionado por seu editor, Ricardo Castilho (1996), visando facilitar a escolha do estudante brasileiro na hora de prestar vestibular. Dessa forma, o leitor dispunha de um menu específico chamado “Ao seu serviço”, no qual se anunciavam os *rankings* dos cursos avaliados, transmitindo a sensação de um suporte prestado pela revista a todos os possíveis interessados em obter informações sólidas sobre as universidades listadas, e contribuindo para a construção racional de suas escolhas no tocante ao ingresso em universidades de prestígio. Outra característica

foi a alternância dos meses em que a edição era publicada a cada ano. A primeira edição veio a público em março de 1982, da mesma forma que as edições de 1987, 1990 e 1993. No ano de 1986, o *ranking* foi publicado no mês de abril. Nas edições dos anos de 1996, 1998 e 2000, apareceu no mês de setembro. Pela amostra apresentada, tudo indica que não havia, necessariamente, um mês fixo para a divulgação dos *rankings*.

Na divulgação do *ranking Playboy*, observam-se fortes características mercadológicas, especialmente no que tange à sua metodologia, que constrói e analisa dados coletados de questionários respondidos por agentes atuantes e influentes no mercado de trabalho. Vale ressaltar a inserção de matérias adicionais, após as tabelas dos *rankings*, oferecendo informações como salários e oportunidades (CABREIRA, 1986, p. 148), baseadas em análises feitas por especialistas na colocação de executivos no mercado de trabalho. Dessa forma, divulgavam-se também “as profissões em alta” no ano (CABREIRA, 1986, p. 148), com destaque para as regiões do país com tendência à ascensão no que se refere às oportunidades de emprego.

Dentro dessa racionalidade típica do mercado, foram apontadas, na edição do *ranking* do ano de 1987, especificamente na matéria “O universitário ideal, na opinião das empresas” (COSTA et al., 1987), as características e as virtudes necessárias para o ingresso bem-sucedido dos recém-formados no mercado de trabalho, com base na opinião de alguns dirigentes de empresas. Nessa mesma perspectiva, a 6ª edição apresentou também matérias com dicas para uma boa atuação na entrevista de emprego, referências de autores e livros para o suporte dos que buscavam ascensão profissional, entre outras matérias com o mesmo teor (CABREIRA, 1986, p. 148). Na 9ª edição do *ranking*, seguindo essa tendência, matérias orientavam para a obtenção de vantagem em um mercado concorrido, instruindo a leitor a manter a “antena ligada no mundo ao seu redor” (VIEIRA; ISHI, 1990).

Com o passar dos anos, a revista se renovava, apresentando novos cursos e seus enquadramentos no mercado de trabalho. Após 10 anos de existência, passou a oferecer entrevistas

com os principais “personagens” da época, como o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Nela, os entrevistados concediam uma breve fala de suas trajetórias durante suas vidas acadêmicas, deixando, ao final, algumas dicas para os interessados em seguir a mesma carreira.

Na edição de 1996, chamou a atenção uma nova exposição dos critérios utilizados na elaboração do XV *Ranking Playboy*, que permitiu delinear a dimensão da abrangência à qual chegou o *ranking*. Segundo Castilho (1996), editor da classificação, naquele ano foram enviados 20.000 questionários a chefes de departamentos, diretores e coordenadores de cursos de 140 instituições brasileiras, com um percentual de devolutivas de 18%. Foram 19.100 questionários a mais, se considerarmos que na primeira edição do *ranking*, em 1982, foram enviados somente 900. Após a obtenção dos questionários preenchidos, os dados foram codificados e tabulados, levando-se em consideração dados quantitativos e qualitativos. Entre os dados quantitativos, destacaram-se: (a) número de professores com mestrado e doutorado, professores com dedicação exclusiva, número de professores por aluno; (b) número de laboratórios; e (c) número de bolsas de estudos. Já os dados qualitativos foram apurados junto a professores (contratados para a elaboração do *ranking*), de acordo com os seguintes itens: (a) currículo (deficiências e qualidades); (b) pesquisas desenvolvidas com empresas privadas ou estatais; (c) projetos com a comunidade; (d) teses defendidas e trabalhos publicados em revistas científicas. Além desse questionário, a revista continuava enviando outro a profissionais e gerentes responsáveis pelos programas de estágio de grandes empresas, com o intuito de obter informações que revelassem quais universidades estavam produzindo uma mão de obra mais qualificada (CASTILHO, 1996).

Uma leitura comparativa entre as diversas edições do *ranking* permite constatar que os resultados das melhores universidades não apresentaram grandes mudanças nas posições dos primeiros lugares da lista, os quais eram monopolizados pelos cursos das universidades estaduais, como a USP, seguida da Unicamp, Unesp e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o que evidencia a concentração e a supremacia das universidades na

Região Sudeste em comparação com as demais regiões do Brasil. Na esfera privada, também obtiveram destaque alguns cursos de instituições da Região Sudeste, como a PUC-SP e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

REPERCUSSÕES DO RANKING NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Investigando os portais das universidades mais bem ranqueadas, *blogs* de educação, panfletos e campanhas publicitárias das IES, bem como depoimentos de diretores e de professores de IES publicados em matérias jornalísticas *online* e em *sites* de empresas, observaram-se as repercussões no cenário educacional decorrentes dos *rankings* da RPB.

Dentre as matérias jornalísticas das décadas de 1980 e 1990, destaca-se a pertinência de uma nota, publicada em 1998 pelo jornal FSP, na qual o *ranking* da RPB é utilizado como referência para responder a uma pergunta, feita no espaço reservado para as cartas dos leitores, a respeito de quais eram os cursos de jornalismo mais bem cotados no Estado de São Paulo. Diante do questionamento, o editor do jornal deu a seguinte resposta: “Segundo o *ranking* da RPB, os melhores cursos de jornalismo são oferecidos pela USP, Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e Faculdade Cásper Líbero” (CARTAS..., 1998). A forma de utilização desse *ranking* pode ser mais bem percebida no depoimento de Otávio de Mattos Silveiras, reitor do Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia, no qual ele valoriza o suporte prestado pelos *rankings* para os interessados em ingressar nas IES, alertando também que é preciso saber o que cada *ranking* está analisando: “se o corpo docente, se a internacionalização do curso ou a qualidade de seus alunos. Sem esse cuidado, é grande o risco de escolher uma instituição ou um curso que nada tem a ver com os objetivos do estudante” (APÓS ONLINE, 2007, p. 1).

O depoimento de professor Roy Martelanc, diretor educacional da Fundação Instituto de Administração, é outro exemplo de postura positiva em relação aos *rankings* da RPB, ele os considera uma referência para os que buscavam identificar os melhores cursos. Para Martelanc (APÓS ONLINE, 2007, p. 1), “é muito difícil avaliar se uma instituição é conceituada

olhando apenas os folhetos institucionais ou conversando com ex-alunos. Essas análises, por serem independentes, são excelentes para dar um norte ao futuro estudante”.

Em sua grande maioria, os dados analisados apresentam depoimentos institucionais a respeito da difusão e divulgação dos resultados obtidos, como se pode constatar no seguinte texto publicado pela Unesp:

Não foi só no ranking da revista *Playboy* que a UNESP se destacou. A Universidade também se saiu muito bem em outro levantamento, realizado pela revista *Época*, que lista as faculdades paulistas cuja competência é reconhecida pelo mercado de trabalho [...] na confrontação das avaliações da *Playboy*, *Época* e *Guia do Estudante*, um curso da UNESP GANHA DESTAQUE: Odontologia, de Araraquara, aparece em primeiro lugar nas três publicações (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO, 2000, p. 1).

Outro exemplo da mesma natureza verifica-se no depoimento de Jerônimo Braga, então diretor da Faculdade dos Meios de Comunicação Social (Famecos) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS):

Pelo Projeto PUC 2000, investimos na qualificação de professores. Para fazer parte do nosso quadro, o professor tem de ter, no mínimo, mestrado. Outro ponto é a permanente preocupação com as questões laboratoriais. Exemplo disso é o Vídeo-PUC, que atende às necessidades pedagógicas. Nesse semestre, inauguramos o estúdio de rádio digital, que atende inclusive ao mercado de fora (CAMARANO, 1997, p. 1).

A pesquisa realizada permitiu constatar que a divulgação dos resultados positivos alcançados pelas IES teve maior ênfase nas instituições do setor privado, que, utilizando-se de seus meios de comunicação, como portais *online*, panfletos e publicidade, noticiavam suas colocações e/ou pontuações como estratégia para alcançar maior notabilidade no mercado. No que se refere às universidades públicas, a utilização dos resultados dos *rankings* visa a ressaltar suas conquistas e os avanços revelados nas boas colocações.

Em contrapartida às virtudes do *ranking* da RPB, encontraram-se diretores e educadores com opiniões críticas a respeito. É o caso do diretor da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS (Fabico), Ricardo Schneiders, segundo o qual o método utilizado para a elaboração das listas das melhores escolas é leviano, a ponto de se tornar insignificante perante o corpo docente da faculdade (CAMARANO, 1997). Nesse sentido, Schneiders afirmou que “eles mandam questionários para professores e empresas, mas nosso corpo docente não quer responder, por considerar os quesitos artificiais” (CAMARANO, 1997, p. 1). Dando sequência ao seu argumento, o diretor garantiu que o mau posicionamento ou não da escola não interfere na qualidade do curso e no ingresso de “seus” alunos no mercado de trabalho.

Ainda em relação à metodologia e às repercussões do *ranking* da *Playboy*, seu editor, o jornalista Ricardo Castilho, expôs de maneira clara os objetivos e a postura da RPB diante das repercussões dos *rankings* ao longo das edições. Segundo ele, a “revista *Playboy* não tem a pretensão de se colocar em posição de mudar o ensino”, teria como principal meta “apenas” a ampliação da divulgação das condições do ensino superior (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, 1998, p. 10).

Os dados coletados permitem constatar que as críticas ao *ranking* da RPB focam, principalmente, a metodologia adotada. No campo acadêmico, segundo Andrade (2009), *rankings* brasileiros, como os da RPB e o da publicação do GE, se enquadrariam no modelo de *ranking* “foco no produto e subjetivo”. Tal modelo caracteriza-se pela escolha de um produto ou conjunto de produtos gerados pela universidade que possa ser mensurado, sendo que a métrica adotada não é objetiva, e sim subjetiva, uma vez que as informações a respeito do produto (ou produtos) são obtidas por meio de “entrevistas junto a diferentes públicos: alunos, ex-alunos, administradores de instituições de ensino, pareceristas contratados pelo organizador do *ranking* ou professores” (ANDRADE, 2009, p. 6). A crítica referente a esse modelo se dá não por seu objetivo, mas por sua metodologia, considerada subjetiva, tendo em vista a incapacidade de se avaliar adequadamente a qualidade de todas as universidades e seus

diferentes perfis, incluindo as características do corpo docente e dos alunos, assim como as características regionais em uma única lista: o *ranking* (ANDRADE, 2009).

Após se adicionarem os “prós e os contras” na balança, de uma maneira ou de outra, com ou sem críticas, evidenciamos que a utilização dos resultados dos *rankings* pelas universidades públicas e privadas se tornou uma realidade viva nas IES, na medida em que as estratégias para alcançar uma boa colocação nos *rankings* acadêmicos nacionais estão cada vez mais presentes nos objetivos de suas políticas e de sua gestão.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permitiu constatar a pouca existência de estudos de base científica que discutem elementos concretos sobre a dinâmica e o funcionamento do *ranking* da RPB, o qual, ao longo de seu percurso, conseguiu elevar sua abrangência de cursos avaliados. Na edição de 1982, foram 15 cursos de graduação; na edição de 1986, 25 áreas do conhecimento. Em 1996, 10 anos depois, o mesmo *ranking* aumentou em 64% o número de áreas classificadas, totalizando 41 áreas, chegando a ter, em 2000 – sua última edição – 46 áreas do conhecimento avaliadas. Esse crescimento só fez evidenciar o sucesso dos *rankings* da revista *Playboy*, ao longo das duas décadas de sua existência. Ela se tornou uma ferramenta que ganhou a confiança e a aceitação do público que os utilizava.

Com base nas particularidades do *ranking* estudado, é possível inferir que o fato de ele ter alcançado expressiva longevidade e popularidade não se resume à aceitação da população consumidora de produtos e serviços educacionais, pois, a partir dos depoimentos apresentados ao longo deste artigo e de tantos outros depoimentos de gestores e membros de cargos administrativos das IES públicas e privadas, constatou-se a aceitação, a utilização e o interesse das próprias universidades pela obtenção de bons resultados e sua decorrente publicização. Nesse sentido, destaca-se a solicitação feita por Sebastião Elias Kuri, vice-reitor da Universidade Federal de São Carlos (UFSC), registrada no *ranking* da edição de 1986, na qual propunha a inclusão dos

cursos de Engenharia de Materiais, Terapia Ocupacional e Fisioterapia como objeto de avaliação, pleiteando, dessa forma, a ampliação do número de cursos a serem ranqueados (ASSEF; RONDEAU, 1986, p. 144). Deve-se destacar, ainda, o fato de os resultados do *ranking* serem utilizados pelas universidades nas informações repassadas para o governo federal como referência da qualidade dos cursos oferecidos, como foi o caso da PUC-SP, que, no relatório enviado para a Capes, em 2000, a respeito das atividades realizadas pelo mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais, mencionava que o trabalho feito pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e seu respectivo curso de graduação junto à comunidade em geral “revelou uma excelente imagem e conceito, através do 1º lugar que ambos os cursos obtiveram na pesquisa 2000 da RPB – 19º *Ranking* das Melhores Faculdades do Brasil” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2000, p. 8).

Em 2000, na edição de setembro da RPB, foi publicado o 19º *Ranking* das Melhores Faculdades do Brasil e, com ele, a última edição de um *ranking* pioneiro presente ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nessa última edição, foram avaliadas 46 áreas do conhecimento, sendo enviados 23.000 questionários a professores universitários, chefes de departamento e coordenadores de 219 IES. O *ranking* encerrou sua atuação em um contexto no qual ganhavam força os *rankings* governamentais, decorrentes do Exame Nacional de Cursos (Provão), e no qual também foi consolidada a atuação do *ranking* do GE. Entretanto, por quais motivos o *ranking* da RPB encerrou suas atividades, já que estava em plena ascensão? A resposta a esse questionamento poderá ser obtida por meio de uma pesquisa empírica, com entrevistas com os principais atores da época, não sendo esse o objetivo do estudo ora apresentado.

Dessa forma, encerra-se um *ranking* que, desde sua primeira edição, em 1982, se tornou um marco no campo dos *rankings* na educação superior brasileira, trilha seguida por classificações ou *rankings* acadêmicos públicos e privados que surgiram posteriormente, como o *Ranking* das Melhores Universidades do GE, em 1988, o Exame Nacional de Cursos, em 1996, o Índice Geral de Cursos (IGC), em 2008, e o *Ranking* Universitário Folha (RUF) do jornal FSP, em 2012.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. S. de. *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANDRADE, E. de C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças – análise dos principais rankings oficiais do brasileiros. *Estudos Econômicos*, v. 41, n. 2, p. 323-343, jun. 2009.

APÓS ONLINE. Rankings: educação executiva na alça mira. *Portal Revista Após*, p. 1-3, 2007. Disponível em: <<http://www.apos.com.br/rankingsfev07.html>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ASSEF, L.; RONDEAU, J. E. O 5º Ranking Playboy das Melhores Faculdades do Brasil. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 129, p. 144-152, 1986a.

_____. Professores e profissionais de recrutamento de grandes empresas indicam os melhores cursos universitários. *Revista Playboy*, São Paulo, Abril, n. 129, 1986b.

ASSUMPÇÃO, E.; LEONE, C. *Universidade analisa produção acadêmica no ensino superior*. maio 2011. Disponível em: <<http://www.infounesp.unesp.br/noticia.php?artigo=6797>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 2, n. 15, p. 3-23, 2002.

BERNARDINO, P.; MARQUES, R. C. Academic rankings: an approach to rank portuguese universities. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 29-48, 2010.

BRITO, M. R. F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 841-50, nov. 2008.

CABREIRA, L. C. Salários e oportunidades. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 129, p. 1, 1986.

CALDERÓN, A. I.; MATIAS, R. C.; LOURENÇO, H. da S. Os rankings na educação superior: uma aproximação ao Ranking Playboy das Melhores Faculdades do Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife: ANPAE, v. 1, 2013. p. 1-16.

CALLEJA, T. *La universidad como empresa: una revolución pendiente*. Madrid: Rialp, 1990.

CAMARANO, M. Ranking da Playboy atrai jovens. *Portal dos Sindicatos dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, ago. 1997. p. 1-2. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extra/ago97/educa2.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

CARTAS... *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 dez. 1998. Especial A.

CASTILHO, R. Os critérios do ranking. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 254, p. 105-117, 1996.

CASTRO, M. H. M. Avaliação institucional para a autogestão: uma proposta. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 155-72, 1995.

COSTA, C. et al. O universitário ideal, na opinião das empresas. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 140, 1987.

- DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-25, mar. 2010.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.
- GOULART, N. USP e Unicamp são estrelas brasileiras solitárias no mais importante ranking de universidades do mundo. Instituições paulistas avançam no Times Higher Education (THE), mas são as únicas do país a figurar na edição 2012-2013 da avaliação. *Portal Revista Veja*, p. 1-2, out. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/usp-e-unicamp-sao-estrelas-brasileiras-solitarias-no-mais-importante-ranking-de-universidades-do-mundo>>. Acesso em: 7 mar. 2013.
- GUIA DO ESTUDANTE MELHORES UNIVERSIDADES. *Campeões do ensino*. 4. ed. São Paulo: Editora Abril, 2005. p. 12-21.
- LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings, sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-40, nov. 2008.
- MARQUES, F. Peso internacional. Rankings mostram o lugar da pesquisa brasileira no mundo e a posição de nossas universidades em áreas específicas. *Pesquisa Fapesp Online*, n. 165, p. 36-38, nov. 2009. Disponível em: <<http://revistapesquisa2.fapesp.br/?art=3983&bd=1&pg=1&lg=>>>. Acesso em: 7 mar. 2013.
- MINAMI, T. O Brasil já merece um Nobel, diz professor. *UOL Educação*, maio 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/05/24/o-brasil-ja-merece-um-nobel-diz-professor-frances.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- ORDORIKI, I. *Comentarios al academic ranking of world universities 2008*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008 (Serie Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, n. 1).
- ORDORIKI, I.; GÓMEZ, R. R. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles Educativos*, v. 32, n. 129, p. 8-22, 2010.
- POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, IGC e outros índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 439-52, nov. 2008.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Memória da pós-graduação, sistema de avaliação, síntese e indicadores*. Ciências Contábeis e Atuariais, 2000. p. 1-22. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/estudos/dados/2000/33005010/027/2000_027_33005010018P9_Programa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- EXCLUSIVO: professores e profissionais elegem as 10 melhores faculdades do Brasil. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 80, p. 1-153, mar. 1982.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.
- SETTI, R. Histórias secretas de “Playboy” (3): o dia em que contratei a filha de Fidel Castro para posar nua (1ª parte). *Portal Revista Veja*, 8 nov. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/bytes-de-memoria/historias-secretas-de-playboy-3-o-dia-em-que-contratei-a-filha-de-fidel-castro-para-posar-nua-1%C2%AA-parte/>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. Universidade aparece em primeiro lugar em avaliação feita pela Revista Playboy. *Jornal da Unesp*, p. 1-3, 2000. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/151/ranking.htm>> Acesso em: 15 mar. 2012.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Ranking da Playboy: a metodologia e o impacto. Portal da Universidade Metodista de São Paulo, p. 1-10, jun. 1998. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/seminariosunesco1_98.htm#Programação 1 o Semestre 1998](http://www2.metodista.br/unesco/seminariosunesco1_98.htm#Programação%201%20Semestre%201998)>. Acesso em: 21 fev. 2013.

UNIVERSO ONLINE. USP sobe 20 posições em ranking internacional e é a única da AL entre as 200 primeiras, de outubro de 2012. *Portal Universo Online*, out. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/10/03/usp-sobe-20-posicoes-em-ranking-internacional-e-e-a-unica-da-al-entre-as-200-primeiras.htm>>. Acesso em: dez. 2012.

USP avança em ranking internacional e é 139ª colocada. *Portal Revista Veja*, p. 1-2, nov. de 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/usp-avanca-em-ranking-internacional-e-e-139a-colocada>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

VIEIRA, P.; ISHI, A. Muito além da graduação. *Revista Playboy*, São Paulo, n. 176, mar. 1990.

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal (UC). Docente do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

RAONE CEZAR MATIAS

Graduando em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic-CNPq), de 2012 a 2014
raone.matias@hotmail.com

HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2012 a 2014
lourengo.hs@gmail.com

Recebido em: DEZEMBRO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014

FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS CONCLUINTES DE ENGENHARIA NO ENADE 2011

GABRIELA MIRANDA MORICONI

PAULO AUGUSTO MEYER MATTOS NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo busca identificar, com dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2011 e por meio de modelagens hierárquico-lineares, fatores associados ao desempenho dos novos engenheiros formados no Brasil. Objetiva-se fornecer aos gestores das instituições e aos formuladores de política de ensino superior indícios sobre o que se mostra mais relevante na formação nas engenharias, principalmente no que concerne a fatores suscetíveis à tomada de decisão. Os resultados reforçam a percepção geral de que cursos seletivos de instituições públicas se destacam na formação de engenheiros, mas também apontam a importância, em muitos cursos, da disponibilidade do professor para atendimento fora do horário de aula. Na média, aferiram desempenho melhor os alunos que cursaram o ensino superior na idade correta e que fizeram o ensino médio em escolas públicas, os alunos do sexo masculino e os que se declararam brancos.

* Os autores agradecem os comentários de Luís Felipe Batista de Oliveira, Lucas Ferreira Mation, Aguinaldo Nogueira Maciente, Divonzir Arthur Gusso, Rafael Henrique Moraes Pereira, Lucas Rocha Soares de Assis e Mauro Oddo Nogueira, que contribuíram para melhorar este estudo ao longo de seu desenvolvimento. Eventuais erros e omissões remanescentes, porém, permanecem sendo de responsabilidade exclusiva dos autores.

PALAVRAS-CHAVE ENGENHARIA • AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR • FATORES DE RENDIMENTO ESCOLAR • ENADE.

RESUMEN

Este artículo intenta identificar, con datos del Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2011 y por medio de modelos jerárquico-lineales, factores asociados al desempeño de los nuevos ingenieros graduados en Brasil. El propósito es el de ofrecer a los gestores de las instituciones y a los formuladores de políticas de educación superior indicios sobre qué se muestra más relevante en la formación en las ingenierías, sobre todo en lo que concierne a factores susceptibles a la toma de decisión. Los resultados refuerzan la percepción general de que cursos selectivos de instituciones públicas se destacan en la formación de los ingenieros, pero también en muchos cursos se pone de manifiesto la importancia de la disponibilidad del profesor para atender a los estudiantes fuera del horario de clase. En su promedio, demostraron mejor desempeño los alumnos que frecuentaron la educación superior en la edad correcta y que hicieron su educación media en escuelas públicas, los alumnos del sexo masculino y los que se declararon blancos.

PALABRAS CLAVES INGENIERÍA • EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR • FACTORES DE RENDIMIENTO ESCOLAR • ENADE.

ABSTRACT

This article seeks to identify, based on the Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2011 and by using hierarchical linear modelling, factors associated to new graduate engineers' achievements. Our objective is to provide both institution managers and higher education policymakers with evidence on what is most relevant over the course of the Engineering course, especially with regard to factors relevant to decision-making. The results reinforce the general perception that the higher entry-level courses found in public universities stand out when it comes to how qualified the engineers are when they get their degree, but the results also point to the importance, in many courses, of how available professors are to meet students during off-class time. On average, the students that achieved the best results were the ones who attended college while in the correct age group and went to public high schools, who were male and who reported to be white.

KEYWORDS ENGINEERING • SCHOOL ACHIEVEMENT PERFORMANCE • SCHOOL ACHIEVEMENT FACTORS • ENADE.

INTRODUÇÃO

A formação superior nas áreas de Engenharia tem ganhado evidência no Brasil nos últimos anos. Alardeia-se recorrentemente, na imprensa e em meios empresariais, governamentais e até acadêmicos, a eminência de uma escassez generalizada de mão de obra qualificada, sobretudo de pessoal técnico-científico e, especialmente, de engenheiros. De meados a fins da década de 2001-2010, foi expressiva a expansão de cursos, vagas, ingressos, matrículas e conclusões nas áreas de Engenharia. Na virada para a década de 2011-2020, mantém-se a expansão da oferta; todavia destaca-se ainda mais o crescimento da demanda, medida em número de candidatos por vaga em processos seletivos e em ingressos por vaga (GUSSO; NASCIMENTO, 2014), a ponto de, conforme noticiado em jornais, em 2011, pela primeira vez na história, o Brasil ter mais calouros nas engenharias do que em Direito (TAKAHASHI, 2013).

Embora dados de 2007 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ainda coloquem o Brasil em último lugar, entre 36 países, em termos de proporção de graduados sendo diplomados nas engenharias e nas ciências

(ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2010), a rápida expansão recente transfere a preocupação com a formação superior nas áreas de Engenharia no país, ao menos em parte, da quantidade para a qualidade.

O presente trabalho busca analisar o desempenho dos alunos concluintes de cursos dessa área na aplicação de 2011 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Destaque-se, inclusive, que o Brasil é o único país de que se tem notícia que aplica um exame nacional obrigatório aos concluintes dos cursos de ensino superior (VERHINE; DANTAS, 2009). Desde 1996, com o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, e depois com Enade, a partir de 2004, o país conta com uma ampla gama de dados que permitem explorar os fatores associados ao desempenho dos estudantes ao final dos cursos de ensino superior. Autores como Soares, Ribeiro e Castro (2001) e Diaz (2007) produziram análises com base nos dados do Provão, enquanto Andriola (2009), Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), Silva, Vendramini e Lopes (2010), Gontijo, Senna, Lima e Duczmal (2011) e Moreira (2011) utilizaram dados do Enade.

Por meio de modelagens hierárquico-lineares aplicadas aos dados de 2011 do Enade, objetiva-se, com o presente trabalho, obter evidências acerca da variação do desempenho dos alunos entre cursos e entre alunos dentro dos cursos, bem como de fatores que estejam associados a melhores desempenhos dos alunos no Enade. Assim, procura-se fornecer aos gestores das instituições e aos formuladores de política de ensino superior indícios sobre o que se mostra mais relevante na formação nas engenharias, principalmente no que concerne a fatores suscetíveis à interveniência de decisões gerenciais e/ou de formulação de políticas.

Para tanto, este artigo está dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção discorre brevemente sobre funções de produção da educação e revisa a literatura que norteará a escolha das variáveis que comporão o modelo apresentado na terceira seção, a qual, por sua vez, detalha a estratégia empírica deste estudo. Na quarta seção, são apresentados os resultados e na quinta seção, as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

Ainda que em menor quantidade do que na educação básica, no ensino superior também é encontrada uma série de estudos interessados em identificar os fatores que estariam associados a melhores resultados educacionais, tais como as notas em provas ao final do curso (ANDRIOLA, 2009; DIAZ, 2007; GONTIJO; SENNA; LIMA; DUCZMAL, 2011; LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010; MOREIRA, 2011; SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010; SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001), a qualidade do diploma obtido (NAYLOR; SMITH, 2004) e a permanência e conclusão dos cursos de ensino superior (EHRENBERG, 2010; JANSEN, 2004; RASK, 2010).

Alguns desses estudos, em especial os que têm como foco análises de cunho econômico, utilizam-se de funções de produção para identificar fatores associados ao desempenho de estudantes. Não obstante as críticas e as limitações, funções de produção educacional têm sido utilizadas como base para uma série de análises com metodologias e propósitos distintos em termos da oferta de subsídios às políticas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e do ensino superior.

Um dos usos mais frequentes é exatamente a busca de evidências que possibilitem a compreensão das relações entre insumos e produtos educacionais. De um modo geral, o objetivo é identificar quais os insumos que estariam associados, positiva ou negativamente, aos níveis dos produtos educacionais. Tais insumos podem ser discricionários ou não discricionários. Estes últimos corresponderiam a características dadas que não podem ser modificadas pela atuação da escola, como, por exemplo, sexo e cor/raça de alunos e professores, bem como seus contextos familiares e socioeconômicos. Por sua vez, os insumos discricionários seriam justamente aqueles passíveis de modificação por decisões da unidade escolar ou, mais amplamente, por políticas educacionais, tais como tamanho de turmas, alocação de professores, utilização de recursos físicos, proposta pedagógica, currículo ou formas de gestão (RUGGIERO, 2004).

Para a maioria dos fatores apontados pela literatura como associados ao desempenho escolar, normalmente há medidas observáveis nos bancos de dados. Porém, como descreve Hanushek (1979), geralmente não estão disponíveis

para análise medidas referentes às habilidades natas desses estudantes. Segundo ele, presumivelmente essas medidas incluem a capacidade de aprender – fator que, com certeza, influencia o processo educacional. E, seja a capacidade de aprendizagem uma habilidade nata ou algo que pode ser desenvolvido ao longo da vida, o fato é que realmente não há medidas disponíveis nos bancos de dados educacionais acerca desse fator. Por essa razão, os estudos muitas vezes buscam incluir *proxies* – medidas que de alguma forma refletem a qualidade dos estudantes dos cursos, tais como a nota média dos estudantes do curso em provas que buscam medir sua formação prévia, a escolaridade dos pais ou a renda familiar (DIAZ, 2007; MOREIRA, 2011; SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001; ZOGHBI; OLIVA; MORICONI, 2010).

Em se tratando do uso do desempenho dos alunos em um teste anterior ao processo educacional analisado, a hipótese é que os alunos com maiores notas prévias teriam maiores chances de obter melhores resultados finais. Parte-se, para tanto, do pressuposto de que os conhecimentos ou habilidades prévias seriam uma espécie de pré-requisito para o que será agregado posteriormente, ou de que essas notas refletiriam maior capacidade de aprendizagem por esses alunos.

O Enade tentou dispor de uma medida de desempenho prévio ao aplicar a mesma prova (a dos concluintes) aos estudantes do final do primeiro ano do curso. No Enade de 2011, essa prática foi abandonada, tendo em vista os altos custos de avaliar conjuntamente concluintes e ingressantes, e por entender o Ministério da Educação que os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também podem servir como *proxy* de desempenho prévio (BRASIL, 2011) – questão que é discutida com maiores detalhes no artigo de Zoghbi, Oliva e Moriconi (2010). Contudo, sem uma maneira de identificar o desempenho em t_0 do mesmo aluno que conclui o curso e é testado em t_1 , não há, a rigor, como fazer uma análise de valor adicionado, servindo os resultados gerais, sejam no Enem, sejam no Enade aplicado aos ingressantes, como medidas de seletividade dos cursos.

De qualquer forma, os estudos tendem a tratar os cursos que recebem alunos com notas prévias mais altas como sendo cursos

que possuem insumos iniciais melhores (FERNANDES; PAZELLO; LEITÃO; MORICONI, 2009). Percebe-se que, entre a considerável gama de fatores que se inserem no processo educacional, os próprios estudantes são um dos principais fatores. Além de conhecimentos prévios, eles trazem consigo ao processo todas as suas características pessoais, tais como o gênero, a cor/raça, a idade, entre outras; e carregam também toda a influência do seu contexto socioeconômico, incluindo aspectos que podem ser representados pela renda familiar, a escolaridade e a ocupação de seus pais, entre outros (DIAZ, 2007; GONTIJO; SENNA; LIMA; DUCZMAL, 2011; SILVA; VENDRAMINI; LOPES, 2010).

Mesmo sendo as características dos estudantes exógenas e não discricionárias do ponto de vista da tomada de decisão por parte das instituições de ensino, isso não quer dizer que a alocação de estudantes em diferentes unidades escolares seja aleatória. No caso do ensino superior, o ingresso em cursos costuma estar condicionado à aprovação em processos seletivos. A qualidade dos candidatos que ingressarão nos cursos dependerá da decisão dos candidatos de tentar uma vaga na instituição. Como indicam Fernandes, Pazello, Leitão e Moriconi (2009), cursos melhores podem receber mais candidatos e, assim, selecionar melhor – ficando com os melhores estudantes. Ou seja, embora a instituição não tenha o poder discricionário de decidir entre este ou aquele perfil de estudante, não deixa de exercer alguma influência sobre o perfil de estudantes que recebe. Afinal, instituições e estudantes escolhem-se mutuamente. O mesmo aplica-se a instituições e professores. Assim, mesmo os fatores não discricionários, por vezes, não são totalmente exógenos. Isso, aliado ao fato de existirem no processo educativo insumos mais diretamente suscetíveis a decisões de política, de gestão e até dos próprios estudantes e suas famílias – os fatores discricionários de Ruggiero (2004), que, pela própria definição, são endógenos –, acarreta potenciais vieses de seleção que complicam a análise dos resultados de funções de produção educacionais. Com efeito, diferentemente das funções de produção de *commodities* em geral, na educação muitos dos insumos costumam ser endógenos ao modelo – não sendo, portanto, variáveis totalmente independentes.

Sem a inclusão de variáveis instrumentais que auxiliem no tratamento do viés de seleção e na obtenção do “efeito líquido” de uma variável explicativa sobre a variável dependente do modelo, ou a bem-sucedida aplicação de métodos que busquem simular experimentos controlados (*propensity score matches*, por exemplo), o pesquisador precisa reconhecer que sua função de produção da educação não é apropriada para identificar relações causais – apenas, na melhor das hipóteses, correlações entre variáveis (NASCIMENTO, 2012).

Não obstante a limitação decorrente da endogeneidade dos insumos educacionais, a aplicação de uma função de produção para identificar fatores associados ao desempenho estudantil, com os devidos controles dos fatores não discricionários tidos como mais relevantes na literatura, justifica-se pela possibilidade de identificar fatores discricionários sistematicamente associados ao desempenho. Como os fatores discricionários são, em tese, passíveis de modificação por meio de políticas públicas ou por decisões gerenciais no nível da instituição de ensino, identificar quais deles seriam mais recorrentemente associados ao desempenho pode subsidiar decisões de formuladores de política ou de gestores escolares que afetem diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Na educação básica, há um consistente debate sobre a eficácia dos professores – sua capacidade para produzir resultados em termos da aprendizagem dos alunos em testes padronizados – e os fatores que seriam capazes de influenciar essa eficácia, tais como experiência, nível de escolaridade, área de formação e notas em testes – critérios recorrentemente utilizados para a tomada de decisões relativas ao ingresso e à progressão na carreira docente (CLOTFELTER; LADD; VIGDOR, 2007; CRONINGER; RICE; RATHBUN; NISHIO, 2007; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; ROCKOFF, 2004). No ensino superior, por sua vez, praticamente todos os estudos encontrados que incluem a análise de variáveis relativas aos professores fazem-no em conjunto com os demais insumos educacionais. Além da titulação – também analisada na educação básica –, geralmente no ensino superior os estudos incluem o regime de trabalho e a relação entre a quantidade de professores e alunos (ANDRIOLA, 2009; COSTA; RAMOS; SOUZA, 2010; DIAZ, 2007).

Em termos da infraestrutura das instituições, há uma série de insumos que podem contribuir para o processo educacional, como os ambientes para aulas teóricas e práticas, os equipamentos, materiais de consumo, acervo bibliográfico etc. (ANDRIOLA, 2009; LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010; MOREIRA, 2011). Outros insumos visam diretamente aos aspectos pedagógicos dos cursos, envolvendo a organização curricular, as políticas acadêmicas voltadas ao ensino, procedimentos pedagógicos orientados à instrução, sistemáticas de avaliação do aprendizado e o uso do tempo acadêmico, com oferta e incentivo à pesquisa, aos estágios ou às atividades de extensão, por exemplo (ANDRIOLA, 2009; LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010).

Especialmente no âmbito internacional, há uma significativa literatura interessada nos efeitos de diferentes desenhos curriculares dos cursos sobre os produtos educacionais, em termos do aprendizado ou do tempo em que ele ocorre. Um bom exemplo que trata de uma das áreas dos *STEM fields* é o trabalho de Hulst e Jansen (2002), em que procuraram identificar e avaliar os efeitos das características curriculares sobre o progresso dos alunos de cursos de Engenharia (Elétrica, Aeroespacial e Mecânica) dentro de cada instituição de ensino superior dos Países Baixos e fazem uma breve revisão da literatura sobre a relação entre os currículos e o progresso dos estudantes no ensino superior. Em sua análise empírica, os autores pressupunham que uma organização curricular com um pequeno número de disciplinas a serem cursadas simultaneamente em cada período letivo, com a realização de avaliações intermediárias nos cursos mais longos, reduziria a probabilidade de os alunos procrastinarem suas obrigações para com o curso, contribuindo para o seu progresso no ensino superior, o que foi confirmado para o caso analisado.

Há, ainda, uma gama de questões organizacionais que podem, de várias maneiras, afetar o processo educacional, e por essa razão também têm recebido atenção da literatura. São elas: a categoria administrativa da instituição (se pública ou privada); o tamanho da instituição (medido principalmente pelo número de matrículas); o número e a variedade de áreas dos cursos; a parcela da instituição que está voltada

para o ensino (graduação) e a que está voltada para pesquisa (pós-graduação); entre outras (COSTA; RAMOS; SOUZA, 2010; GONTIJO; SENNA; LIMA; DUCZMAL, 2011; MOREIRA, 2011).

Na próxima seção, apresenta-se a estratégia empírica conduzida no presente trabalho, que busca se assentar na vasta literatura aqui apresentada e na aplicação de modelagens estatísticas indicadas para a análise de dados educacionais.

ANÁLISE EMPÍRICA

O modelo doravante apresentado levará em conta a natureza hierárquica própria de dados educacionais. Estudantes estão distribuídos por cursos, que, por sua vez, são oferecidos por instituições de ensino. Estudantes de um determinado curso compartilham um mesmo contexto de aprendizagem, o que significa que estão submetidos a algumas influências comuns, como ambiente escolar, colegas, professores, normas e procedimentos acadêmicos. Por causa disso, pode-se esperar que dois estudantes escolhidos aleatoriamente em um mesmo curso tendam a ter resultados mais assemelhados do que dois estudantes escolhidos aleatoriamente em cursos diferentes. Modelos hierárquicos, também chamados de multiníveis, costumam ser utilizados para lidar com essa natureza de *clusters* dos dados educacionais (GOLDSTEIN, 2011; RAUDENBUSH; BRYK, 2002; SNIJDERS; BOSKER, 1999).

Seguindo a prática mais comum na literatura educacional, as funções de produção estimadas no presente trabalho seguirão uma estrutura hierárquico-linear. Os modelos hierárquico-lineares construídos serão aplicados aos dados do Enade de 2011 referentes às carreiras das áreas de engenharia avaliadas naquele ano. Os resultados, como discutido na seção anterior, permitirão interpretações acerca de associações entre alguns fatores e o desempenho dos concluintes na prova do Enade, mas não serão suficientes para fazer inferências sobre eventuais relações de causa e efeito, tendo em vista que o problema da endogeneidade dos insumos escolares não é devidamente tratado pelos modelos adiante especificados.

DADOS

O ano mais recente de aplicação do Enade cujos dados estão disponíveis para pesquisadores é 2011, ano em que foi testada quase que a totalidade dos cursos que podem ser classificados como formadores de profissionais para carreiras técnico-científicas, incluindo as engenharias. Portanto, esse será o ano utilizado como base para as análises deste trabalho.

A amostra deste trabalho corresponde a todos os alunos concluintes dos cursos de Engenharia que compareceram e fizeram a prova do Enade em 2011 e que, portanto, têm suas respectivas notas no banco de dados em questão. As análises serão feitas para cada um dos oito grupos de áreas de Engenharia avaliadas pelo Enade. A quantidade de alunos e cursos de cada grupo e área de Engenharia contidos na amostra é apresentada na Tabela 1.

TABELA 1 - Número de alunos e cursos de Engenharia participantes do Enade 2011

	ÁREAS	CURSOS	ALUNOS
ENGENHARIA GRUPO I	ENGENHARIA GEOLÓGICA	1	12
	ENGENHARIA DE AGRIMENSURA	3	29
	ENGENHARIA CARTOGRÁFICA	5	29
	ENGENHARIA CIVIL	184	7 378
	ENGENHARIA DE RECURSOS HÍDRICOS	1	6
	ENGENHARIA SANITÁRIA	4	26
	ENGENHARIA GRUPO I - TOTAL	198	7 480
ENGENHARIA GRUPO II	ENGENHARIA ELÉTRICA	131	4 820
	ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA	6	192
	ENGENHARIA ELETROTÉCNICA	9	230
	ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO	19	212
	ENGENHARIA DE REDES DE COMUNICAÇÃO	1	34
	ENGENHARIA ELETRÔNICA	40	1 231
	ENGENHARIA MECATRÔNICA	11	392
	ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	65	1 977
	ENGENHARIA DE TELECOMUNICAÇÕES	42	957
ENGENHARIA GRUPO II - TOTAL	324	10 045	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

Nota: Não há registro de participantes no banco de dados do Enade 2011 nas seguintes áreas de Engenharia: de Comunicações, Bioquímica, Industrial Têxtil, Física, de Produção Têxtil, Industrial e de Pesca. (continua)

TABELA 1 - Número de alunos e cursos de Engenharia participantes do Enade 2011 (continuação)

ENGENHARIA GRUPO III	ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	11	517
	ENGENHARIA MECÂNICA	111	5 185
	ENGENHARIA AEROESPACIAL	1	15
	ENGENHARIA AERONÁUTICA	4	59
	ENGENHARIA AUTOMOTIVA	1	22
	ENGENHARIA NAVAL	2	85
	ENGENHARIA GRUPO III - TOTAL	130	5 883
ENGENHARIA GRUPO IV	ENGENHARIA DE BIOTECNOLOGIA	5	48
	ENGENHARIA INDUSTRIAL QUÍMICA	1	17
	ENGENHARIA QUÍMICA	59	2 545
	ENGENHARIA DE ALIMENTOS	54	1 205
	ENGENHARIA TÊXTIL	3	14
	ENGENHARIA GRUPO IV - TOTAL	123	3 829
ENGENHARIA GRUPO V	ENGENHARIA DE MATERIAIS	23	600
	ENGENHARIA METALÚRGICA	10	229
	ENGENHARIA DE MATERIAIS (MADEIRA)	2	14
	ENGENHARIA DE MATERIAIS (PLÁSTICO)	2	33
	ENGENHARIA GRUPO V - TOTAL	38	876
ENGENHARIA GRUPO VI	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	183	7 164
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	32	833
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO ELÉTRICA	4	71
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO QUÍMICA	3	44
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS	2	17
	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO CIVIL	5	148
	ENGENHARIA GRUPO VI - TOTAL	229	8 277
ENGENHARIA GRUPO VII	ENGENHARIA	5	92
	ENGENHARIA AMBIENTAL	113	3 456
	ENGENHARIA DE MINAS	4	85
	ENGENHARIA DE PETRÓLEO	22	606
	ENGENHARIA GRUPO VII - TOTAL	147	4 239
ENGENHARIA GRUPO VIII	ENGENHARIA AGRÍCOLA	11	74
	ENGENHARIA FLORESTAL	42	1 404
	ENGENHARIA GRUPO VIII - TOTAL	66	1 478
TOTAL	1 255	42 107	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

Nota: Não há registro de participantes no banco de dados do Enade 2011 nas seguintes áreas de Engenharia: de Comunicações, Bioquímica, Industrial Têxtil, Física, de Produção Têxtil, Industrial e de Pesca.

Desse conjunto de alunos de Engenharia participantes do Enade 2011, aqueles que não preencheram nenhum item do

questionário socioeconômico foram excluídos, pois estas são as variáveis independentes utilizadas nos modelos completos. Buscando garantir a qualidade dos modelos estimados, foram excluídos da análise os cursos com até cinco alunos com notas no Enade. Embora esse procedimento *ad hoc* não garanta eliminar o problema completamente, trata-se de tentar reduzir a possibilidade de que os alunos em questão não sejam representativos da média da população de alunos que frequentaram aquele curso daquela instituição de ensino. A exclusão desses alunos resultou em apenas 1,6% a 3,7% de perdas em relação ao total de participantes de cada grupo.

MODELOS

Os modelos utilizados neste trabalho serão descritos seguindo a notação de Snijders e Bosker (1999), uma das principais referências em análises multinível, as quais são amplamente replicadas em estudos com base nessa metodologia.

Em primeiro lugar, consideraremos a relação entre uma variável explicativa, X_{ij} , onde i representa cada indivíduo e j representa o grupo ao qual o indivíduo pertence, e uma variável dependente, Y_{ij} . Neste caso, i é cada aluno participante do Enade e j é cada curso de cada instituição de ensino superior participante do Enade, sendo os cursos separados por área de atuação.

Assim como a maioria dos estudos com base em modelos multinível, inicia-se a análise com um modelo vazio (sem variáveis explicativas) no nível do aluno:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + R_{ij} \quad (1)$$

onde a nota no Enade de cada indivíduo i agrupado no curso j é igual à nota média no curso j mais um erro no nível individual R_{ij} . Visto que pode haver um efeito que é comum a todos os alunos de um mesmo curso, é necessário adicionar um termo de erro no nível do curso. Isso é feito adicionando uma equação separada para o intercepto:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j} \quad (2)$$

onde γ_{00} é a nota média da população e ϵ é o efeito específico do curso. Combinando as equações (1) e (2), gera-se:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + U_{0j} + R_{ij} \quad (3)$$

que representa o modelo vazio a ser aplicado. Trata-se, resumidamente, de um modelo em que a variável dependente é expressa em termos da soma de uma média geral (γ_{00}), de um efeito aleatório no nível do grupo (U_{0j}) e de um efeito aleatório no nível do indivíduo (R_{ij}). Assim, um dado curso j teria uma “média verdadeira” igual a $\gamma_{00} + U_{0j}$ (média geral mais o quanto a média do curso desvia-se dessa média geral) e cada desempenho individual medido de estudantes desse curso j desvia-se da sua média verdadeira por um certo valor R_{ij} . Assume-se que tanto U_{0j} quanto R_{ij} sejam independentes, cada uma com média 0 e, respectivamente, variâncias τ_0^2 , chamada de *variância entre grupos*, e σ^2 , denominada *variância intragrupo* (SNIJDERS; BOSKER, 1999).

Dos componentes τ_0^2 e σ^2 da variância total de Y_{ij} obtém-se o coeficiente de correlação intraclasse, dado por:

$$\rho = \frac{\tau_0^2}{\sigma^2 + \tau_0^2} \quad (4)$$

Como destacam Snijders e Bosker (1999), o coeficiente de correlação intraclasse fornece informação sobre o grau de semelhança entre microunidades (no caso do presente trabalho, os estudantes) pertencentes a uma mesma macrounidade (que aqui seriam os cursos). Esse coeficiente pode ser percebido também como a proporção da variância total Y_{ij} de que é atribuível às características do nível do curso – do que decorre que a parcela da variância atribuível às variáveis no nível dos estudantes é dada por $1 - \rho$. Quanto maior o coeficiente de correlação intraclasse, maior a justificativa de se utilizarem modelos multiníveis, pois altas correlações intraclasse indicam acentuada estrutura hierárquica dos dados analisados.

O modelo vazio foi aplicado inicialmente para analisar o desempenho dos alunos tanto na Formação Geral quanto no Componente Específico do Enade. A partir dos resultados dos coeficientes de correlação intraclasse obtidos, optou-se

por prosseguir para o modelo completo, tendo apenas as notas do componente específico como variáveis dependentes, uma vez que o coeficiente de correlação intraclasse revelou que, para muitos dos grupos de Engenharia testados no Enade 2011, o curso explica relativamente pouco da variação das notas dos alunos no componente de Formação Geral, quando comparado ao que se explica das notas no Componente Específico. Além disso, o Componente Específico, por teoricamente medir o conhecimento especializado necessário ao desempenho da profissão, é o foco do interesse do presente estudo.

Incorporando variáveis explicativas ao modelo vazio, compõem-se os modelos cheios ou completos. A seguir, é apresentada a generalização para o caso de p variáveis X_{ij} , explicativas de nível 1, e q variáveis Z_j , explicativas de nível 2, seguindo a descrição de Diaz (2007). Além disso, incorporam-se intercepto e parâmetros de declividades (β_{hj}) aleatórios para todas as p variáveis X_{ij} , sendo explicativos pelas q variáveis Z_j . Tem-se então:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{1ij} + \dots + \beta_{pj} X_{pij} + R_{ij} \quad (5)$$

onde

$$\beta_{hj} = \gamma_{h0} + \gamma_{h1} Z_{1j} + \dots + \gamma_{hq} Z_{qj} + U_{hj} \quad (6)$$

As variáveis dependentes utilizadas são as notas da Formação Geral e as notas do Componente Específico de cada aluno, analisadas separadamente por avaliarem aspectos distintos da formação dos estudantes do ensino superior. Essas notas são transformadas em valores de 0 a 100 e disponibilizadas nos bancos de dados para cada aluno. Nessa análise, cada nota foi padronizada com média zero e desvio padrão em relação às notas dos demais alunos de cada grupo, para que os coeficientes das variáveis pudessem ser comparados também entre os diferentes grupos.

O questionário do Enade inclui perguntas aos alunos, as quais permitem a construção de diversas variáveis potencialmente associadas às notas dos alunos no Exame. Grosso modo, essas perguntas podem ser de cunho mais opinativo, nas quais os alunos indicam o grau de adequação ou atendi-

mento de algum recurso ou atividade da instituição ou do curso, ou de cunho mais objetivo – ainda que com um certo grau de subjetividade – ao exigir a escolha de métodos de preleção ou avaliação utilizados, por exemplo.

Como indica Andrade (2011), ao se utilizar respostas dos alunos acerca dos insumos oferecidos pelas instituições, assume-se que haja uma relação forte entre as informações fornecidas pelos provedores das informações e os verdadeiros valores dos insumos. O autor, no entanto, chama atenção para um potencial problema do uso de informações fornecidas pelo aluno sobre a sua instituição de ensino para a comparação de respostas entre as diferentes instituições: o viés das informações. Como os alunos se autosselecionam entre as diferentes instituições, isso faz com que cada instituição tenha alunos com características específicas, que são bem distintas daquelas dos estudantes das demais instituições (ANDRADE, 2011). A partir daí, pode-se supor que, no mínimo, seus valores, a visão crítica ou suas prioridades podem ser diferentes. Isso, caso de fato ocorra, acarretaria um viés nas respostas, como, por exemplo, uma instituição que atraia estudantes relativamente mais críticos poderia ser caracterizada como tendo insumos piores que outras instituições, o que prejudica as análises.

Supondo que a probabilidade da ocorrência desse viés seja maior nas perguntas de caráter mais opinativo do questionário do Enade, optamos por trabalhar apenas com as variáveis mais objetivas, ainda que sujeitas ao nível de conhecimento e de interesse em fornecer informações precisas por parte dos alunos. Dada essa opção em relação ao uso de variáveis mais objetivas, os modelos especificados estarão limitados às notas dos concluintes no componente específico da prova e a algumas das informações obtidas na base do Enade 2011. Um cruzamento com os dados do Censo do Ensino Superior permitiria a construção de um leque bem mais completo de variáveis de controle, incorporando informações referentes à infraestrutura e ao corpo docente dos cursos. Os códigos de identificação, tanto dos alunos quanto das instituições, não são os mesmos nas duas bases e as máscaras não estavam disponíveis aos pesquisadores, o que in-

viabilizou a junção dos bancos de dados do Enade e do Censo do Ensino Superior.

O primeiro modelo testado continha todas as variáveis de caráter objetivo para as quais se entendia ser possível estabelecer associações entre elas e o desempenho dos alunos no Enade. A partir dessa especificação, o modelo final, apresentado neste trabalho, contém apenas as variáveis que se mostraram significativas em alguns dos grupos de Engenharia analisados a partir do primeiro modelo.

As variáveis explicativas inseridas no modelo completo, extraídas do questionário do Enade, estão listadas no Quadro 1, acrescidas da descrição sobre a sua construção. A Tabela 2, na sequência, traz as estatísticas descritivas.

QUADRO 1 - Variáveis Independentes do Modelo Hierárquico Linear Completo, presentes no nível curso e no nível aluno

VARIÁVEIS DO NÍVEL CURSO	PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO NO ENADE	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS
Percentual de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior	“Qual o grau de escolaridade do seu pai?” e “Qual o grau de escolaridade da sua mãe?”	Percentual de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior completo
Média da renda familiar per capita dos alunos	“Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)” e “Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? (Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você)”	Média da variável “Renda familiar per capita” dos alunos do curso
IES pública	Categoria administrativa	Pública = 1; Privada = 0
Percentual de alunos que indicaram que todos ou a maioria dos professores têm disponibilidade para atender fora da aula	“Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?”	Percentual de alunos do curso que responderam “Sim, todos os professores” ou “Sim, a maior parte”, em detrimento de “Somente alguns” ou “Nenhum”
Percentual de alunos que indicaram que todos ou a maioria dos planos de ensino apresentados são completos	“Os planos de ensino apresentados pelos professores contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?”	Percentual de alunos do curso que responderam “Sim, todos” ou “Sim, a maior parte”, em detrimento de “Somente alguns” ou “Nenhum”

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

(continua)

QUADRO 1 - Variáveis Independentes do Modelo Hierárquico Linear Completo, presentes no nível curso e no nível aluno (continuação)

VARIÁVEIS DO NÍVEL ALUNO	PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO NO ENADE	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS
Pelo menos um dos pais com nível superior	"Qual o grau de escolaridade do seu pai?" e "Qual o grau de escolaridade da sua mãe?"	Pelo menos um dos pais com nível superior completo = 1; todas as demais combinações = 0
Renda familiar per capita	"Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)" e "Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? (Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você)"	Foi calculada a mediana dos valores possíveis em cada uma das seguintes categorias de resposta para obter uma estimativa da renda familiar de cada aluno: "Nenhuma" (recebeu 0); "Até 1,5 Salário Mínimo"; "Acima de 1,5 até 3 S.M."; "Acima de 3 até 4,5 S.M."; "Acima de 4,5 até 6 S.M."; "Acima de 6 a 10 S.M."; "Acima de 10 até 30 S.M."; "Acima de 30 S.M.". Dividiu-se a renda familiar de cada aluno pela soma de 1 (que corresponde ao próprio aluno) com o número de pessoas da família que moram com ele para obter a renda familiar per capita: "Nenhuma"; "Uma"; "Duas"; "Três"; "Quatro"; "Cinco"; "Seis"; "Mais de seis" (recebeu 7)
Ensino médio todo ou a maior parte em escola pública	"Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?"	"Todo em escola pública" ou "A maior parte em escola pública" = 1; "Todo em escola privada" ou "A maior parte em escola privada" ou "Metade em escola pública e metade em escola privada" = 0
Até 24 anos de idade	Idade (Anos completos)	Idade menor ou igual a 24 anos = 1; Idade maior ou igual a 25 anos = 0
Sexo Feminino	Sexo (vem do cadastro)	Feminino = 1; Masculino = 0
Negros, Pardos e Indígenas	"Como você se considera?"	"Negro" ou "Pardo / Mulato" ou "Indígena ou de Origem Indígena" = 1; "Branco" ou "Amarelo (de Origem Oriental)" = 0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

TABELA 2 - Estatística descritiva dos Alunos de Engenharia Participantes do Enade, 2011

	GRUPO							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Nota média - Componente Específico	43,7	39,0	36,3	33,6	50,4	32,2	37,9	44,0
IES pública	43%	37%	46%	66%	67%	23%	26%	84%
Universidade	76%	61%	74%	82%	85%	48%	57%	86%
Todos ou a maioria dos professores têm disponibilidade para atender fora da aula	61%	64%	64%	74%	75%	60%	62%	65%
Todos ou a maioria dos planos de ensino apresentados são completos	53%	52%	49%	52%	54%	54%	54%	47%
Currículo do curso é bem ou relativamente integrado em relação aos conteúdos das disciplinas	47%	45%	44%	42%	55%	53%	51%	40%
Alunos com pelo menos um dos pais com nível superior	52%	45%	49%	56%	52%	41%	46%	45%
Ensino médio todo ou a maior parte em escola pública	44%	51%	46%	37%	38%	51%	50%	56%
Até 24 anos de idade	43%	37%	41%	59%	46%	37%	48%	59%
Sexo Feminino	25%	10%	8%	56%	30%	26%	39%	43%
Negros, Pardos e Indígenas	27%	28%	23%	23%	23%	29%	28%	34%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

RESULTADOS

Iniciando a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos modelos vazios, os resultados cujo modelo tem como variável dependente as notas dos alunos no Componente Específico são apresentados na Tabela 3 e na Formação Geral são apresentados na Tabela 4.

TABELA 3 - Resultados da Estimação do Modelo Hierárquico Linear Vazio para a Nota no Componente Específico do Enade

GRUPO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
PARTE FIXA								
Intercepto	-0,01	-0,01	0,05	-0,03	-0,13	0,01	0,04	-0,05
PARTE ALEATÓRIA								
Variação total	1,01	0,98	1,02	1,00	1,05	0,99	1,03	0,99
Entre cursos	0,21	0,24	0,20	0,14	0,33	0,22	0,24	0,21
Entre estudantes	0,80	0,74	0,81	0,87	0,73	0,77	0,80	0,79
CORRELAÇÃO INTRACURSOS	0,21	0,25	0,20	0,14	0,31	0,22	0,23	0,21

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

TABELA 4 – Resultados da Estimação do Modelo Hierárquico Linear Vazio para a Nota na Formação Geral do Enade

GRUPO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
PARTE FIXA								
Intercepto	0,03	0,03	0,06	0,03	-0,03	0,02	0,01	0,00
PARTE ALEATÓRIA								
Varição total	1,00	0,99	1,00	1,00	1,01	1,01	1,01	1,00
Entre cursos	0,10	0,06	0,06	0,10	0,04	0,06	0,10	0,08
Entre estudantes	0,90	0,93	0,94	0,90	0,96	0,95	0,91	0,92
CORRELAÇÃO INTRACURSOS	0,10	0,06	0,06	0,10	0,04	0,06	0,10	0,08

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

Pode-se observar que a parcela da variância das notas dos alunos no Componente Específico do Enade que se deve aos cursos – o coeficiente de correlação intraclasse – está em torno de 22% para a maioria das áreas analisadas, com alguns valores mais diferenciados para o grupo IV, onde esse percentual é de 14%, e para o grupo V, no qual o percentual é de 31%.

A parcela da variância das notas dos alunos na Formação Geral do Enade que se deve aos cursos, por sua vez, está em torno de 6,6%, em média, com mínimo de 4% no grupo V e máximo de 10% nos grupos I, IV e VII.

Ainda que haja uma considerável variação de resultados para as diferentes áreas analisadas, pode-se afirmar que os resultados obtidos não destoam de evidências adquiridas em outros estudos do gênero. Soares, Ribeiro e Castro (2001), ao aplicarem um modelo vazio aos dados do Provão de 1996 a 1999, obtiveram percentuais de 16% em Direito, 20% em Administração e 23% em Engenharia Civil. Diaz (2007), ao fazer o mesmo em relação aos dados do ano 2000, mas reunindo na mesma amostra os cursos dessas três áreas, alcançou um percentual de variação de 29% de acordo com os cursos. Esses percentuais, assim como a maioria dos obtidos na análise do Componente Específico do Enade, são maiores do que o intervalo de 5% a 20% ou estão próximos do limite superior deste intervalo, apontado por Snijders e Bosker (1999) como mais comum, tendo como referência as estimativas adquiridas em pesquisas com dados da educação básica. Já os percentuais alcançados nas análises referentes à Formação Geral

no Enade são menores, mais próximos dos valores mais baixos obtidos nessas pesquisas da educação básica.

Chamam atenção, portanto, dois pontos. Em primeiro lugar, percebe-se que em todos os casos, assim como nas demais pesquisas do gênero, a variação das notas intracursos é sempre bem maior que a variação entre cursos. Em segundo lugar, existe uma diferença entre os resultados relativos ao Componente Específico e à Formação Geral: a variância relativa aos cursos tende a ser significativamente maior no primeiro caso do que no segundo. Ou seja, o curso em que o aluno está ajuda a explicar muito mais a nota no Componente Específico do que na Formação Geral. No caso da Formação Geral, há grupos de Engenharia nos quais, o curso explica muito pouco da variação nas notas dos alunos – entre 4 e 6%.

De fato, a diferença entre as duas partes da prova do Enade era esperada, dado o caráter de cada uma delas. O Componente Específico, como o próprio nome já diz, é composto de questões sobre conhecimentos específicos da área em questão – conhecimentos que se espera que os alunos tenham adquirido majoritariamente por meio do curso de graduação. No caso dos cursos de Engenharia, é realmente pouco provável que os alunos tenham acesso a esse tipo de conhecimento em sua vida cotidiana. No caso da Formação Geral, por sua vez, embora, de acordo com as diretrizes dos cursos de ensino superior no país, se trate de conhecimentos que devem compor os currículos de todos os cursos, especialmente nos cursos de áreas de exatas, são pouco presentes. Além disso, por serem conhecimentos de cunho geral, dependerão muito mais do *background* do aluno e do ambiente no qual ele está inserido do que de quaisquer tipos de atividades que ele desenvolva no curso de ensino superior.

Dado que os conhecimentos relativos à formação técnico-científica dos cursos são objeto do Componente Específico do Enade, bem como das evidências de que um percentual considerável da variância das notas dos alunos nesse componente da prova pode ser explicado pelas diferenças entre cursos, aplicamos o modelo completo à nota dos alunos no Componente Específico, de modo a buscar respostas sobre quais fatores estão associados a maiores níveis de conhecimento dos alunos

em sua área específica de formação. Os resultados encontram-se na Tabela 5.

TABELA 5 - Resultados da Estimação do Modelo Hierárquico Linear Completo para a Nota no Componente Específico do Enade

GRUPO	I	II	III	IV
PARTE FIXA				
Intercepto	-0,92	-1,00	-1,18	-0,86
<i>Variáveis do Nível Curso</i>				
Porcentagem de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior	0,39243** (0,18843)	0,41227*** (0,14222)	0,42155* (0,23054)	0,2321 (0,25658)
Média da renda familiar per capita dos alunos	0,00004 (0,00005)	0,00016*** (0,00005)	0,00016** (0,00006)	0,00015* (0,00008)
IES pública	0,34147*** (0,07793)	0,49223*** (0,0692)	0,24958** (0,10359)	0,3113*** (0,09329)
Porcentagem de alunos que indicaram todos ou a maioria dos professores com disponibilidade para atendimento	0,67137*** (0,18362)	0,24294 (0,14889)	0,63418*** (0,21961)	0,26695 (0,25663)
Porcentagem de alunos que indicaram todos ou a maioria dos planos de ensino completos	0,09014 (0,18992)	0,20536 (0,14323)	0,10141 (0,22099)	-0,01728 (0,19159)
<i>Variáveis do Nível Aluno</i>				
Pelo menos um dos pais com nível superior	-0,04267* (0,02391)	-0,03045 (0,01992)	0,01834 (0,02749)	0,04356 (0,03424)
Renda familiar per capita	0,00229 (0,00634)	0,00798 (0,00542)	-0,00214 (0,00681)	-0,00757 (0,00907)
Ensino médio todo ou a maior parte em escola pública	0,06694*** (0,02455)	0,0775*** (0,01955)	0,13728*** (0,02776)	0,10034*** (0,0352)
Até 24 anos de idade	0,25403*** (0,02302)	0,30453*** (0,01963)	0,28437*** (0,02569)	0,37262*** (0,03229)
Sexo Feminino	0,24846*** (0,0241)	0,31583*** (0,02916)	0,28771*** (0,04396)	0,26486*** (0,03124)
Negros, Pardos e Indígenas	0,06712*** (0,02527)	0,05892*** (0,02034)	0,09768*** (0,03005)	-0,04611 (0,03943)
PARTE ALEATÓRIA				
Variação total	0,90	0,84	0,89	0,91
Entre cursos	0,12	0,13	0,10	0,09
Entre estudantes	0,78	0,72	0,79	0,82
CORRELAÇÃO INTRACURSOS	13%	15%	12%	10%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.
Nota: *** indica significância estatística ao nível de 1%; **, 5% e *, 10%.

(continua)

TABELA 5 - Resultados da Estimação do Modelo Hierárquico Linear Completo para a Nota no Componente Específico do Enade (continuação)

GRUPO	V	VI	VII	VIII
PARTE FIXA				
Intercepto	-1,75	-1,13	-1,21	-1,66
<i>Variáveis do Nível do Curso</i>				
Porcentagem de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior	0,68541 (0,62273)	0,41945*** (0,13932)	0,59721*** (0,22339)	0,00217 (0,50073)
Média da renda familiar per capita dos alunos	0,00041** (0,00016)	0,00019*** (0,00005)	0,00023*** (0,00008)	0,0004** (0,00016)
IES pública	0,14543 (0,3503)	0,41715*** (0,06628)	0,39885*** (0,09243)	0,46264*** (0,17355)
Porcentagem de alunos que indicaram todos ou a maioria dos professores com disponibilidade para atendimento	0,91167 (0,65227)	0,3941*** (0,14402)	0,43947** (0,21666)	0,69953* (0,38917)
Porcentagem de alunos que indicaram todos ou a maioria dos planos de ensino completos	-0,66289 (0,76973)	0,30357** (0,14499)	0,17371 (0,19381)	0,3361 (0,36481)
<i>Variáveis do Nível do Aluno</i>				
Pelo menos um dos pais com nível superior	-0,00291 (0,0615)	0,08598*** (0,02416)	0,05701* (0,03164)	0,10573** (0,05071)
Renda familiar per capita	-0,00003* (0,00002)	0,00003*** (0,00629)	0,00003*** (0,00938)	0,00002 (0,00002)
Ensino médio todo ou a maior parte em escola pública	0,24768*** (0,06421)	0,03639 (0,02324)	0,05641* (0,03207)	0,18311*** (0,05279)
Até 24 anos de idade	0,5723*** (0,06022)	0,21147*** (0,02266)	0,1637*** (0,03022)	0,20265*** (0,04986)
Sexo Feminino	0,29425*** (0,06331)	0,11196*** (0,02281)	-0,03166 (0,02921)	0,16454*** (0,04787)
Negros, Pardos e Indígenas	0,14978** (0,07153)	-0,05015** (0,02342)	-0,07189** (0,0334)	-0,07673 (0,05454)
PARTE ALEATÓRIA				
Variação total	0,78	0,82	0,90	0,87
Entre cursos	0,14	0,07	0,11	0,11
Entre estudantes	0,64	0,76	0,79	0,77
CORRELAÇÃO INTRACURSOS	18%	8%	13%	12%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do Enade 2011.

Nota: *** indica significância estatística ao nível de 1%; **, 5% e *, 10%.

Em todas as áreas, as variáveis explicativas no nível do curso contribuíram para explicar boa parte da variância das notas dos alunos no Enade, sendo que os coeficientes de correlação intraclasse residuais caíram para a metade na maioria das áreas analisadas – como pode ser verificado ao se confrontarem os resultados da última linha da Tabela 5 com os resultados da última linha da Tabela 3.

No nível do curso, o percentual de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior se mostrou positivamente associado ao desempenho dos alunos em todos os grupos, sendo significativo em todos eles, menos nos grupos IV, V e VIII. A média da renda familiar per capita também se mostrou positivamente associada com o desempenho dos alunos em todos os grupos, sendo significativo em todos eles, menos no grupo I.

No nível do aluno, os resultados relativos à escolaridade dos pais e à renda familiar *per capita* não apresentaram uma mesma tendência entre os grupos, com coeficientes positivos e negativos, com ou sem significância, de acordo com o grupo. Mesmo nos grupos nos quais os coeficientes foram positivos e significativos, sua magnitude foi bem reduzida em comparação com os coeficientes do nível do curso.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Soares, Ribeiro e Castro (2001), ao trabalharem com um índice socioeconômico dos alunos, e por Diaz (2007), que utilizou variáveis referentes ao nível de escolaridade dos pais e à renda familiar de forma separada.

Como apontam Soares, Ribeiro e Castro (2001), essa alta associação entre as medidas de *background* dos alunos no nível do curso e o desempenho de seus alunos parece refletir dois efeitos. O primeiro é a seletividade dos cursos. Como já indicado, algumas instituições, qualquer que seja o motivo, são capazes de atrair candidatos com posições socioeconômicas mais elevadas, os quais, na média, tiveram acesso a melhor formação prévia. O segundo seria o chamado efeito dos pares. Os alunos que conseguiram ingressar nessas instituições podem estar sendo beneficiados por aprenderem em conjunto com colegas com essa melhor formação prévia. Uma vez dentro dos cursos, já não é possível afirmar que um aluno com melhor *background* terá melhor desempenho do que seus colegas, pois as evidências não são consistentes.

Uma associação positiva e com coeficientes de grande magnitude, similar à da escolaridade dos pais, foi obtida para os cursos das IES públicas, com significância em todos os grupos, menos no grupo V. Esse resultado também é semelhante aos encontrados por Diaz (2007) e por Louzano,

Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), que trabalharam com os dados do curso de Pedagogia no Enade 2005. Esse resultado pode refletir tanto a seletividade dos cursos das instituições públicas – que, justamente por serem gratuitas, já atraem um número maior de candidatos e podem selecionar os melhores – quanto os insumos institucionais de melhor qualidade que essas instituições possam ter e que não foram incluídos no modelo. Por exemplo, o percentual de professores doutores é a variável que demonstrou estar positivamente associada ao desempenho dos alunos com maior frequência nas análises de cada área avaliada pelo Enade realizadas por Fernandes, Pazello, Leitão e Moriconi (2009). Como se sabe, as instituições públicas concentram maior número de professores doutores, o que permite supor que esse seja um dos insumos dos cursos de instituições públicas que possa contribuir para explicar as evidências obtidas.

Chama atenção que em mais da metade dos grupos – grupos I, II, VI, VII e VIII – foi encontrada uma associação positiva, significativa e de magnitude considerável entre a disponibilidade dos professores e a nota dos alunos no Enade. A interpretação mais simples dessa evidência é que os alunos dessas áreas geralmente necessitariam de atendimento dos professores fora do período de aula para uma melhor compreensão dos conhecimentos relativos aos cursos. Portanto, nos cursos em que a disponibilidade dos professores para esse atendimento é maior, os alunos aprenderiam melhor. Outra hipótese relativa a essa evidência é que os alunos que responderam positivamente a essa questão seriam justamente aqueles mais esforçados, que mais procuram pelo atendimento dos professores fora do período de aula. Desse modo, os cursos com percentuais de maior disponibilidade dos professores seriam também aqueles com alunos mais interessados, o que levaria a melhores desempenhos no Enade. De qualquer forma, trata-se de uma variável que diz respeito a um insumo institucional que merece maior investigação para que possam ser compreendidas as evidências encontradas nessa análise.

O percentual de alunos que indicaram que todos ou a maioria dos planos de ensino apresentados são completos mostrou-se positivo e significativo apenas para o grupo VI,

também com coeficiente de tamanho considerável. Esse é outro fator relativo às ações institucionais que merece atenção das pesquisas, uma vez que pode indicar uma atenção ao planejamento do ensino, o que pode traduzir-se em maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos.

No nível do aluno, foi encontrada uma associação positiva, significativa e de magnitude considerável entre os alunos terem a idade considerada correta para o ensino superior e a nota no Enade em todas as áreas analisadas. Esses resultados são semelhantes ao encontrado por Diaz (2007) para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil, mas diferentes dos de Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), segundo os quais os alunos mais velhos de Pedagogia tiveram notas melhores no Enade. É possível que o público do curso de Pedagogia tenha características específicas que levem a esse resultado diferenciado, tais como o grande percentual de professores em serviço, já com formação em magistério de nível médio, que ingressaram nos cursos de Pedagogia. Nos cursos de ensino superior de um modo geral, de fato, já se esperava que alunos com idade até 24 anos tivessem resultados, em média, melhores que os alunos mais velhos, pois estes têm trajetórias escolares com algum intervalo ou atraso, se comparados aos mais jovens, o que potencialmente acrescenta dificuldades aos estudos.

Um resultado que também merece destaque diz respeito ao sexo dos concluintes dos cursos de Engenharia. Foi encontrada uma associação negativa, significativa e de magnitude considerável entre as alunas e a nota no Enade em quase todas as áreas analisadas, exceto no grupo VII. Como se pode observar, essa mesma tendência foi encontrada tanto nos grupos II e III, que têm cerca de 10% de mulheres, como no grupo IV, no qual mais da metade dos alunos é mulher. Esses resultados também vão ao encontro daqueles obtidos por Soares, Ribeiro e Castro (2001), Diaz (2007) e Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), em todas as áreas analisadas.

Adicionalmente, em quase todos os grupos, foi encontrada uma associação negativa e significativa entre a nota no Enade e os alunos declararem ser negros, pardos ou indígenas, exceto nos grupos IV e VIII, que não foram significativos,

e no grupo V, em que a relação foi positiva e significativa. Embora os coeficientes tenham magnitudes bem reduzidas se comparados aos relativos ao sexo, também chamam atenção para uma desigualdade que não foi capturada pelas variáveis que buscavam representar o *background* dos alunos.

Assim sendo, entende-se que as questões de gênero e de cor, e suas relações com o sucesso dos alunos no ensino superior, também devem receber estudos mais aprofundados, no sentido de se compreenderem as dinâmicas que levam a esses padrões de resultados.

Ainda no nível individual, a associação entre os alunos terem feito o ensino médio em escolas públicas e as notas no Enade foi positiva e significativa para quase todas as áreas de Engenharia, exceto para o grupo VI. Esse resultado é semelhante ao de Diaz (2007), e contraria o que se poderia esperar, dado que alunos de escolas privadas tendem a apresentar médias mais altas que alunos de escolas públicas em testes como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Algumas hipóteses relativas a esses resultados podem ser levantadas. Diaz (2007) entende que a hipótese mais provável é a existência de um problema de seleção, na medida em que os alunos oriundos de escolas de ensino médio públicas que conseguiram concluir o ensino superior seriam os mais competentes e habilitados. Além disso, no caso das engenharias, pode-se levantar a hipótese – que o questionário do Enade não permitiu confirmar – de que os alunos oriundos de escolas públicas estudaram majoritariamente em escolas federais, que têm melhores médias no Saeb, seja pela sua seletividade ou pela sua qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar fatores associados ao desempenho dos concluintes de cursos de Engenharia no Enade 2011, por meio da estimação de modelos hierárquico-lineares.

Os resultados reforçam a percepção geral de que cursos seletivos de instituições públicas se destacam na formação de engenheiros, mas também apontam a importância, em muitos cursos, da disponibilidade do professor para atendi-

mento fora do horário de aula e, ao menos nos cursos de Engenharia de Produção, da utilização de planos de ensino completos. Na média, aferem desempenho melhor no Componente Específico do Enade os novos engenheiros que cursaram o ensino superior na idade correta e que passaram por escolas públicas durante o ensino médio, mas mulheres e minorias étnicas ainda têm notas menores do que homens que se declararam brancos.

Entende-se que esses resultados permitem fornecer aos gestores das instituições e aos formuladores de política de ensino superior indícios sobre o que se mostra mais relevante na formação nas engenharias, principalmente no que concerne a fatores suscetíveis à interveniência de decisões gerenciais e/ou de formulação de políticas.

Para avançar na compreensão da qualidade da formação dos futuros engenheiros, é imprescindível a junção das bases de dados do Enade e do Censo do Ensino Superior, a partir da disponibilização dos códigos de identificação, em especial das instituições, por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim será possível analisar a associação de fatores referentes à infraestrutura e aos docentes dos cursos, considerados de extrema importância para a oferta de um ensino de boa qualidade.

Outra alteração que pode contribuir para a melhoria dos modelos seria a inclusão da nota que os alunos obtiveram no Enem, ainda que em termos da média de cada curso – considerando-se que nem todos os alunos fizeram o Enem. Essa variável seria mais um *proxy* da qualidade da formação prévia dos alunos, em conjunto com a escolaridade dos pais e a renda familiar.

Por fim, recomenda-se a realização de estudos mais aprofundados acerca das questões de gênero e cor nos cursos de Engenharia das instituições de ensino superior brasileiras. Esse tipo de análise teria o intuito de compreender quais fatores e dinâmicas prévias ao curso e ocasionadas durante o curso estariam influenciando as diferenças de resultados identificadas neste e em outros estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011.
- ANDRIOLA, W. B. Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): estudo dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n. 1, p. 22-49, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provas serão aplicadas em 6 de novembro, com dispensa de ingressantes*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=BA4At7pL&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=60201&p_r_p_564233524_id=61338>. Acesso em: 15 maio 2013.
- CLOTFELTER, C. T.; LADD, H. F.; VIGDOR, J. L. Teacher credentials and student achievement: longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 6, p. 673-682, 2007.
- COSTA, E. M.; RAMOS, F. DE S.; SOUZA, H. R. *Mensuração de eficiência produtiva das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Brasília: ESAF, 2010.
- CRONINGER, R. G. et al. Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 3, p. 312-324, 2007.
- DIAZ, M. D. M. Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista EconomiA*, v. 8, n. 1, p. 93-120, abr. 2007.
- EHRENBERG, R. G. Analyzing the factors that influence persistence rates in STEM field, majors: Introduction to the symposium. *Economics of Education Review*, v. 29, n. 6, p. 888-891, dez. 2010.
- FERNANDES, R. et al. Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. Brasília: Inep, 2009. 18 p. (Série Documental: Textos para Discussão; 32).
- GOLDSTEIN, H. *Multilevel statistical models*. 4. ed. Londres: Wiley, 2011.
- GONTIJO, E. D. et al. Undergraduate medical courses in Brazil: an analysis based on the Sinaes system. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 2, p. 209-218, abr./jun. 2011.
- GUSSO, D. A.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Evolução da formação de engenheiros e de profissionais técnico-científicos no Brasil entre 2000 e 2012. In: OLIVEIRA, M. et al. (Ed.). *A formação nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM)*. Brasília: Ipea e ABDI, 2014. (Coletânea da rede de pesquisa "Formação e mercado de trabalho", v. 4).
- HANUSHEK, E. A. Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of human resources*, v. 14, n. 13, p. 351-388, 1979.

- HULST, M. V. D.; JANSEN, E. Effects of curriculum organization on study progress in engineering studies. *Higher Education*, v. 43, n. 4, p. 489-506, jun. 2002.
- JANSEN, E. The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, v. 47, n. 4, p. 411-435, 2004.
- LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- MOREIRA, A. M. A. *Fatores institucionais e desempenho acadêmico no Enade: um estudo sobre os cursos de biologia, engenharia civil, história e pedagogia*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2011.
- NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho escolar: resultados de um modelo multinível de valor adicionado. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 23, n. 51, p. 16-39, jan./abr. 2012.
- NAYLOR, R. A.; SMITH, J. Determinants of educational success in higher education. In: JOHNES, G.; JOHNES, J. (Ed.). *International handbook on the economics of education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004. p. 415-461.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010*. Paris: OCDE, 2010.
- RASK, K. Attrition in STEM fields at a liberal arts college: the importance of grades and pre-collegiate preferences. *Economics of Education Review*, v. 29, n. 6, p. 892-900, dez. 2010.
- RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Londres: Sage, 2002. v. 1.
- RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.
- ROCKOFF, J. E. The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *The American Economic Review*, v. 94, n. 2, p. 247-252, 2004.
- RUGGIERO, J. Performance evaluation in education. In: COOPER, W. W. et al. (Ed.). *Handbook on data envelopment analysis*. International Series in Operations Research & Management Science. [S.l.] Springer US, 2004. v. 71p. 323-346.
- SILVA, M. C. R. DA; VENDRAMINI, C. M. M.; LOPES, F. L. Gender differences in the national exam of students performance in Brazil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 185-202, jan. 2010.
- SNIJEDERS, T. A. B.; BOSKER, R. J. *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Londres: Sage, 1999.
- SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. D. M. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de direito, administração e engenharia civil. *Dados*, v. 44, n. 2, p. 363-396, 2001.
- TAKAHASHI, F. Pela primeira vez, engenharia tem mais calouros do que direito. *Folha de São Paulo*. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>

cotidiano/103816-pela-1-vez-engenharia-tem-mais-calouros-do-que-direito.shtml>. Acesso em: 13 maio 2013.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In: LORDÊLO, J. A.; DAZZANI, M. V. (Ed.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 173-199.

ZOGHBI, A. C.; OLIVA, B. T.; MORICONI, G. M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 45, p. 45-66, jan./abr. 2010.

GABRIELA MIRANDA MORICONI

Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e consultora do projeto Ipea-Pesquisa, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
gmoriconi@fcc.org.br

PAULO AUGUSTO MEYER MATTOS NASCIMENTO

Mestre em Economia da Educação pela Universidade de Londres e doutorando em Economia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Diset - Ipea)
paulo.nascimento@ipea.gov.br

Recebido em: NOVEMBRO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014



APLICAÇÃO DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM UNI E MULTIDIMENSIONAL

PEDRO A. BARBETTA

LIGIA M. V. TREVISAN

HELITON TAVARES

TÂNIA C. ARANTES DE MACEDO AZEVEDO

RESUMO

Este trabalho mostra a aplicação de modelos da teoria da resposta ao item unidimensional e multidimensional numa prova multi e interdisciplinar usada em um processo seletivo de ingresso na universidade. Mesmo sendo esta uma prova composta por itens das diversas disciplinas do ensino médio, foi possível ajustar um modelo unidimensional da teoria da resposta ao item e construir uma escala pedagogicamente interpretável. Entretanto, com a abordagem multidimensional, foi possível identificar três traços latentes predominantes: raciocínio lógico, compreensão de texto e proficiência em inglês. O artigo relata também alguns ensaios realizados com o posicionamento e avaliação de itens no plano formado pelos traços latentes raciocínio lógico e compreensão de texto, assuntos ainda incipientes nos estudos de avaliação educacional.

PALAVRAS-CHAVE TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM •
DIMENSIONALIDADE • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL •
VESTIBULAR.

RESUMEN

Este trabajo muestra la aplicación de modelos de la teoría de la respuesta al ítem unidimensional y multidimensional en un test multi e interdisciplinario utilizado en un proceso selectivo de ingreso a la universidad. Aunque el test estuviera compuesto de ítems de las diversas asignaturas de la educación media, fue posible ajustar un modelo unidimensional de la teoría de la respuesta al ítem y construir una escala pedagógicamente interpretable. Sin embargo, con el abordaje multidimensional, fue posible identificar tres rasgos latentes predominantes: razonamiento lógico, comprensión de texto y dominio en idioma inglés. El artículo relata asimismo algunos ensayos realizados con la posición y evaluación de ítems en el plano formado por los trazos latentes razonamiento lógico y comprensión de texto, temas todavía incipientes en los estudios de evaluación educacional.

PALABRAS CLAVE TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM •
DIMENSIONALIDAD • EVALUACIÓN EDUCACIONAL •
EXAMEN DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD.

ABSTRACT

This paper presents the application of unidimensional and multidimensional item response theory models on a multi- and interdisciplinary test that was part of a college admission process. Even though the test comprised contents from the many high school subjects, we have managed to set up a unidimensional model of the item response theory and establish a pedagogically sound scale. However, by using the multidimensional approach, we have managed to identify three predominant latent traits: logical reasoning, reading comprehension and proficiency in English. This paper also reports on some trials carried out with the positioning and the assessment of items in the intersection of the logical reasoning and reading comprehension latent traits, both still recent additions to the educational assessment studies.

KEYWORDS ITEM RESPONSE THEORY • DIMENSIONALITY •
EDUCATIONAL ASSESSMENT • ADMISSION TEST.

INTRODUÇÃO

As provas são normalmente construídas com a finalidade de avaliar algum traço latente dos avaliados. Uma prova de matemática, por exemplo, costuma ser construída para avaliar a proficiência do avaliado em matemática; uma prova de português é feita para avaliar a proficiência em português; e assim por diante. Esse processo é usado em grande parte das avaliações com propósito de seleção, sendo que o escore do avaliado é calculado em cada área ou disciplina por meio da soma dos pontos (teoria clássica) ou pela teoria da resposta ao item (TRI). Essa última permite interpretar pedagogicamente a escala, além de possibilitar comparações entre diferentes edições das provas, desde que haja itens comuns entre elas ou um mesmo conjunto de respondentes que tenham participado dessas diferentes edições.

Outros instrumentos de avaliação buscam avaliar competências e habilidades mais gerais dos examinados, contendo itens que exigem, além de conhecimento específico, a capacidade de compreensão de textos e o raciocínio lógico. É o caso do Pisa, do Enem realizado de 1998 a 2008 e das

provas de conhecimentos gerais que vêm sendo aplicadas desde 2009 aos candidatos do vestibular da Unesp. A questão que se coloca é: qual o significado de aplicação da TRI nesses casos, e o que se agrega ao se aplicarem modelos TRI multidimensionais (TRIM), em termos de informação sobre a pertinência da prova frente aos objetivos que orientaram a sua elaboração.

Na prática, os instrumentos baseados em itens, em geral, não são puramente unidimensionais, assim como os indivíduos devem ter múltiplas habilidades, as quais podem ser captadas se o instrumento contém quantidade razoável de itens correlacionados com essas habilidades. Modelos multidimensionais são úteis para definir as feições essenciais de instrumentos, em termos de dimensões que eles permitem aferir e, em consequência, delinear o perfil intelectual do examinado.

A utilização da TRI na avaliação educacional já está bastante consolidada. No Brasil, é realizada em importantes avaliações, como no Enem, na Prova Brasil, no Saesp etc., e muitos estudos técnicos têm sido realizados para verificar a adequação da aplicação da TRI em avaliações educacionais (PRIMI et al., 2013; BORGATTO et al., 2011; CHILDS; OPPLER, 2000). Estudos sobre a aplicação da abordagem multidimensional – TRIM –, por sua vez, usualmente restringem-se ao estudo da dimensionalidade, considerando sua relação com a análise fatorial clássica (WIRTH; EDWARDS, 2007; VITÓRIA et al., 2006; FUNDAÇÃO CESGRANRIO, 2004; LAROS et al., 2000).

O presente artigo explora a prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp de 2011, que é uma prova multidisciplinar e interdisciplinar com 90 itens de múltipla escolha (FUNDAÇÃO VUNESP, 2011). Essa prova tem função classificatória para uma segunda etapa de avaliação. Neste trabalho, a prova é analisada, primeiramente, numa abordagem unidimensional, através da TRI; depois é feita uma análise da dimensionalidade; e em seguida é usada uma abordagem multidimensional.

METODOLOGIA

Normalmente, a TRI é aplicada em provas destinadas a medir um traço latente dos avaliados, que supostamente representa uma competência específica. O modelo de TRI mais adotado em avaliação educacional é o logístico de três parâmetros (ANDRADE et al., 2000; AYALA, 2009). Por esse modelo, a probabilidade de um avaliado j , com proficiência θ_j , acertar o item i é dada por:

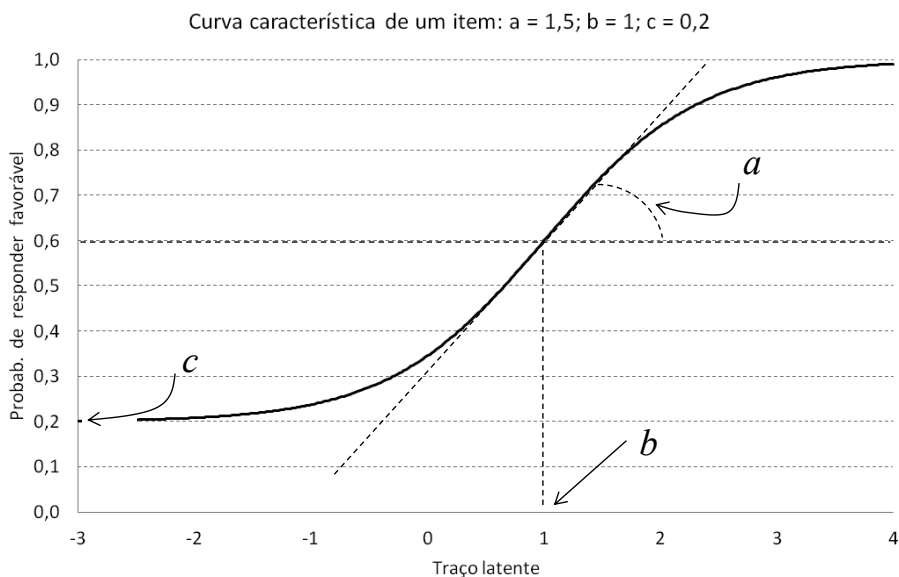
$$p_{ij} = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-a_i(\theta_j - b_i)}}$$

sendo que os parâmetros a , b e c são relativos ao item; e o parâmetro θ está associado ao avaliado. Mais especificamente:

- a_i representa a discriminação do item i ;
- b_i o nível de dificuldade do item i ;
- c_i a probabilidade de acerto casual do item i ; e
- θ_j o traço latente do avaliado j .

A escala de medida do traço latente θ tem, usualmente, média 0 e desvio padrão 1, seguindo uma distribuição normal. O parâmetro de dificuldade do item b é expresso na mesma escala de θ . Assim, um item com $b = 2$ pode ser considerado difícil e um item com $b = -2$ fácil para um avaliado com proficiência mediana; da mesma forma, um indivíduo com $\theta = 2$ tem alta proficiência e um indivíduo com $\theta = -2$ baixa proficiência. O nível de discriminação do item a deve ser positivo, idealmente maior que 0,7. Quanto maior a , maior o nível de discriminação do item, porém, não é realista $a > 3$ (ver detalhes em ANDRADE et al., 2000; AYALA, 2009). A Figura 1 representa, geometricamente, esses parâmetros para um item hipotético.

FIGURA 1 – Curva representando a probabilidade de acerto de um item em função do traço latente θ



Fonte: Elaboração dos autores.

Os parâmetros a_i , b_i e c_i dos itens e os parâmetros θ_j dos avaliados são estimados objetivamente por meio de métodos estatísticos a partir das respostas dos avaliados e do modelo proposto. Com essas estimativas, os itens podem ser posicionados na escala θ , permitindo realizar uma interpretação pedagógica da mesma.

Há duas suposições básicas para a aplicação dos modelos usuais da TRI: unidimensionalidade e independência local. Por unidimensionalidade entende-se que a prova esteja medindo um traço latente único, que pode representar uma proficiência, ou mesmo uma composição de habilidades e proficiências dos avaliados. Por independência local entende-se que a dependência entre os itens é perfeitamente explicada pelo traço latente θ dos avaliados.

Numa prova multidimensional, em que há itens associados a várias habilidades ou proficiências, pode-se ter uma dimensão dominante que reflita alguma composição dessas habilidades ou proficiências presentes nos avaliados. Segundo Reckase (2009, p. 126), o parâmetro θ do modelo

unidimensional da TRI pode representar uma composição de habilidades ou proficiências. Esta capacidade da TRI de captar uma composição de proficiências também foi verificada por Barbetta *et al.* (2011), analisando as respostas de um teste composto por itens de matemática e itens de linguagens e códigos de provas do Enem. Outras formas de construir uma medida única em instrumentos multidimensionais também são discutidas em Reckase (2009) e Diaz (2010).

Num teste multidisciplinar, como o da primeira fase do vestibular da Unesp, é interessante ter uma medida única do avaliado, inclusive para atender ao requisito da classificação para a segunda fase do vestibular. No entanto, explorar a dimensionalidade da prova, identificando as habilidades ou proficiências que esta esteja medindo, produz novos conhecimentos sobre a prova e sobre os avaliados, permitindo um aprimoramento em futuras avaliações. Nesse contexto, a aplicação de modelos TRI multidimensionais (TRIM) torna-se bastante útil.

Há várias propostas de modelos TRIM, mas a mais comum considera que existem vários traços latentes, representando diferentes habilidades ou proficiências dos avaliados, mas apenas um parâmetro de dificuldade. Nesse modelo, a probabilidade de um avaliado j , com traços latentes $\theta_{1j}, \theta_{2j}, \dots, \theta_{kj}$, acertar um item i é dada por:

$$p_{ij} = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-(a_{1i}\theta_{1j} + a_{2i}\theta_{2j} + \dots + a_{ki}\theta_{kj} + d_i)}}$$

sendo que o parâmetro de dificuldade do item i pode ser definido por:

$$B_i = \frac{-d_i}{\sqrt{(a_{1i}^2 + a_{2i}^2 + \dots + a_{ki}^2)}}$$

Os modelos de TRIM têm relação bastante forte com a análise fatorial, técnica clássica usada no estudo da dimensionalidade de instrumentos. As chamadas cargas fatoriais (correlações entre itens e fatores) podem ser obtidas com base nos parâmetros de discriminação dos itens. Com a relação

entre TRIM e análise fatorial, torna-se possível usar também as estratégias clássicas de análise fatorial na análise da dimensionalidade de provas e outros instrumentos. A análise fatorial feita com modelos de TRIM é conhecida como análise fatorial de informação completa (WIRTH; EDWARDS, 2007; BOCK; GIBBONS; MURAKI, 1988).

Não existe uma forma padrão para se verificar a dimensionalidade adequada do modelo, mas algumas técnicas podem orientar para um número adequado de traços latentes a serem incluídos no modelo, tais como a análise de componentes principais e a análise paralela sobre a matriz de correlação tetracórica dos itens, o teste qui-quadrado entre modelos com diferentes dimensões, entre outras (RECKASE, 2009).

Assim como na abordagem unidimensional, em que é possível posicionar itens e avaliados numa mesma escala, no caso bidimensional (provas avaliando as proficiências θ_1 e θ_2 dos avaliados) é possível posicionar itens e avaliados no plano formado pelos eixos cartesianos θ_1 e θ_2 , explorando relações entre itens e avaliados em termos dos traços latentes θ_1 e θ_2 .

As análises foram feitas com as respostas da prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp (FUNDAÇÃO VUNESP, 2011). A calibração do modelo unidimensional foi realizada com toda a população (73.178 avaliados). Já a análise da dimensionalidade e os ajustes dos modelos multidimensionais foram feitas com uma amostra aleatória de 20.000 avaliados que fizeram pelo menos 20 pontos no total de 90. Na calibração dos modelos multidimensionais, foram usadas as estimativas dos parâmetros de acerto casual, c_r , da análise unidimensional.

Em termos computacionais, a análise unidimensional foi realizada com o *software* Bilog-MG (www.ssicentral.com) e os modelos multidimensionais com o pacote *mirt* (CHALMERS, 2012) do *software* livre R (R CORE TEAM, 2013). A função *mirt* desse pacote baseia-se nos princípios desenvolvidos por Bock e Aitkin (1981) e Bock, Gibbons e Muraki (1988).

ANÁLISE DA PROVA COM MODELO UNIDIMENSIONAL

A prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp, apresentada em Fundação Vunesp (2011), é multidisciplinar. Mesmo assim, foi adotado, primeiramente, um modelo unidimensional de TRI com três parâmetros, que se ajustou bem às respostas dos avaliados. A Tabela 1 apresenta as estimativas dos parâmetros de discriminação e dificuldade dos itens, sendo θ fixado na escala de média zero e variância um. O parâmetro c não é apresentado por ter menos importância na presente discussão.

TABELA 1 - Estimativas dos parâmetros de discriminação (a) e de dificuldade (b) na prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp, 2011

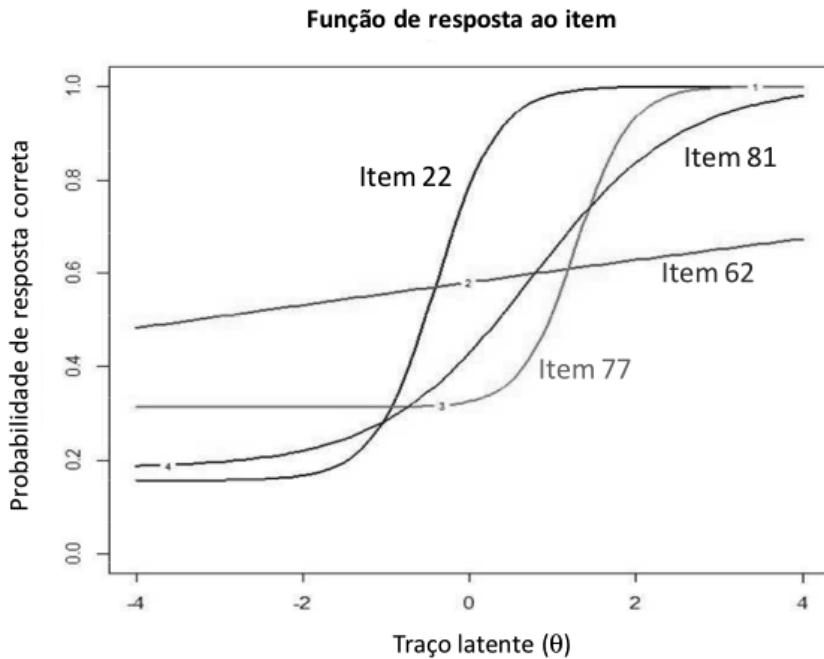
Item	a	b	Item	a	b	Item	a	b	Item	a	b	Item	a	b	Item	a	b
1	1,13	-1,81	16	0,68	-0,28	31	0,65	2,57	46	1,30	0,57	61	2,30	1,49	76	2,41	1,10
2	0,63	0,97	17	1,05	-0,18	32	0,25	0,17	47	1,31	0,22	62	0,17	0,76	77	3,17	1,27
3	1,37	1,73	18	1,22	1,84	33	1,00	-0,52	48	0,85	0,81	63	0,85	1,71	78	1,55	1,02
4	1,09	-0,04	19	1,03	-1,49	34	1,34	-1,05	49	1,90	-0,30	64	1,55	1,08	79	1,60	1,28
5	0,71	0,99	20	0,93	-0,23	35	1,45	1,67	50	3,10	2,83	65	1,58	1,89	80	1,42	0,94
6	1,49	-1,99	21	2,31	-0,86	36	1,79	0,36	51	1,33	-1,63	66	1,55	0,30	81	1,10	0,73
7	1,72	-1,59	22	2,72	-0,38	37	0,75	0,09	52	1,35	-0,49	67	1,35	-0,16	82	2,79	1,18
8	1,21	-1,47	23	1,28	0,26	38	1,15	-0,14	53	1,23	0,88	68	0,65	0,20	83	2,20	0,67
9	1,58	-0,32	24	2,63	0,00	39	1,41	-0,06	54	1,13	-0,75	69	0,73	0,60	84	3,54	2,24
10	1,25	-2,41	25	2,00	0,40	40	1,44	1,83	55	0,94	-0,66	70	1,32	0,82	85	1,68	1,46
11	1,56	0,60	26	1,19	1,40	41	0,96	-0,62	56	1,75	-0,56	71	2,48	1,14	86	1,97	0,91
12	1,38	0,22	27	1,32	-0,62	42	0,26	-0,40	57	0,92	-2,33	72	1,76	0,88	87	2,54	1,36
13	0,71	-2,12	28	2,05	0,32	43	0,68	-2,25	58	1,56	0,83	73	1,34	1,50	88	1,58	2,17
14	1,01	-0,75	29	1,15	0,42	44	1,03	-1,93	59	1,38	0,70	74	1,96	1,45	89	1,72	1,38
15	0,91	-1,55	30	1,46	1,22	45	1,72	0,75	60	1,47	-0,18	75	1,50	1,36	90	2,43	1,48

Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se na Tabela 1 que as estimativas dos parâmetros são coerentes, com a maior parte dos itens mostrando boa discriminação ($a > 0,7$). A Figura 2 mostra as curvas características de quatro itens. Os itens 22 e 77 discriminam muito bem ($a_{22} = 2,72$ e $a_{77} = 3,17$), sendo o item 77 mais difícil ($b_{22} = -0,38$ e $b_{77} = 1,27$). Por outro lado, o item 62 tem poder de discriminação quase nulo ($a_{62} = 0,17$) e o item 81 possui discriminação moderada $a_{81} = 1,10$.

A classificação dos avaliados na primeira fase do vestibular da Unesp é feita pela teoria clássica (número de acertos), mas se fosse feita pela TRI, o item 62 poderia ser retirado sem grandes prejuízos, já que esse item praticamente não separa avaliados com alto θ de avaliados com baixo θ .

FIGURA 2 - Curvas representando as probabilidades de acerto de quatro itens, em função de θ



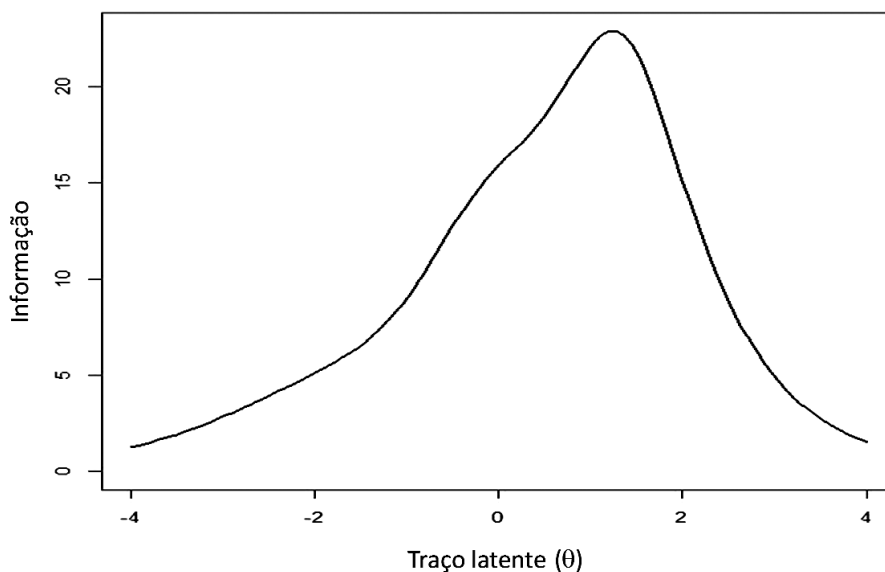
Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se, na Tabela 1, que os itens 21 a 30 (conteúdo de inglês) e 75 a 90 (física e matemática) têm, em geral, grande poder de discriminação (valores altos de a). Ou seja, sob o enfoque da TRI são itens que pesariam mais na classificação dos avaliados, especialmente para aqueles com seus θ próximos dos parâmetros de dificuldade, b , desses itens. Como a correlação entre o traço latente da TRI e o número de acertos (teoria clássica) é muito forte, pode-se dizer que esses itens têm grande peso na classificação dos avaliados, mesmo que a classificação seja feita pelo número de acertos, e não pela TRI.

Outra característica da TRI é a possibilidade de traçar a curva de informação da prova. Verifica-se, na Figura 3,

que a curva é mais alta na região com θ entre zero e dois, ou seja, esse instrumento fornece mais informação (ou avalia de forma mais precisa) indivíduos com proficiência entre a média e dois desvios padrões acima da média. Essa característica é desejável, pois o maior desafio dos elaboradores dessa prova é classificar adequadamente para a segunda etapa os candidatos de cursos concorridos.

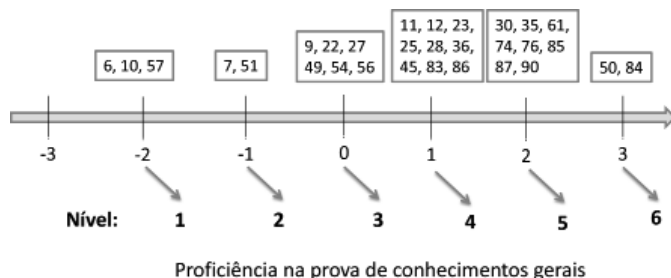
FIGURA 3 - Curva de informação da prova



Fonte: Elaboração dos autores.

Usando as funções de probabilidade dos itens, dadas pela TRI, é possível posicionar os itens na escala do traço latente θ e fazer uma interpretação pedagógica da escala. Como foi utilizada uma escala com distribuição normal de média zero e variância unitária, os itens com maior discriminação foram fixados em cada unidade da escala, basicamente no intervalo de -2 a +3. A Figura 4 apresenta a posição de itens que caracterizam cada ponto da escala, ou seja, itens com alta discriminação e que têm probabilidade superior a 0,60 de serem respondidos por um avaliado com proficiência igual ou maior do que o ponto em que o item está sendo posicionado, muitas vezes chamados na literatura de itens âncoras ou quase-âncoras.

FIGURA 4 - Posicionamento de itens na escala do traço latente θ



Fonte: Elaboração dos autores.

Em Azevedo *et al.* (2013) foi realizada uma interpretação pedagógica dessa escala de seis pontos, a qual é resumida no Quadro 1.

QUADRO 1 - Interpretação dos níveis da escala

<p>NÍVEL 1. O avaliado é capaz de: Localizar informação apresentada em notícias e fragmentos de texto literário (não ficção).</p>
<p>NÍVEL 2. E mais: Selecionar informação explícita apresentada em fragmentos de texto literário (não ficção), linguagem gráfica e documentos públicos. Interpretar informação apresentada em textos de diferentes gêneros, ilustrações, códigos ou mapas. Estabelecer relações entre imagens e um corpo do texto, escrito em português e/ou inglês, comparando informações pressupostas ou subentendidas.</p>
<p>NÍVEL 3. E mais: Identificar o sentido de palavras e expressões apresentadas em textos literários (não ficção). Estabelecer relações entre imagens e um corpo do texto científico para obter dados pressupostos ou subentendidos. Analisar informações explícitas apresentadas em textos e quadros científicos de média complexidade. Analisar textos de gêneros distintos para inferir informação.</p>
<p>NÍVEL 4. E mais: Selecionar informação em textos literários utilizando critérios pré-estabelecidos. Elaborar proposta com base em informação explícita apresentada em textos, ilustrações e diagramas. Identificar características específicas associadas a contextos históricos, culturais e tecnológicos. Interpretar mapas, diagramas para resolver problemas envolvendo cálculos simples. Relacionar informações para resolver problema utilizando cálculos com operações, funções e relações trigonométricas.</p>
<p>NÍVEL 5. E mais: Analisar textos de gêneros distintos, apresentados em inglês, para inferir informação. Comparar diferentes interpretações sobre situações associadas a contextos históricos, sociais, avaliando a validade dos argumentos utilizados. Analisar texto técnico e científico inferindo e organizando informação subentendida ou pressuposta. Analisar informações apresentadas em textos técnicos, diagramas e gráficos relacionando-as à determinação de suas características específicas, apresentadas em textos e gráficos. Resolver problemas envolvendo cálculo de volume de figuras tridimensionais.</p>
<p>NÍVEL 6. E mais: Relacionar informações apresentadas em textos técnicos complexos para identificar terminologia científica específica. Resolver problema envolvendo análise combinatória.</p>

Fonte: Azevedo *et al.* (2013).

DIMENSIONALIDADE DA PROVA

Na seção anterior, foi aplicado um modelo unidimensional de TRI numa prova multidisciplinar e interdisciplinar na qual o traço latente pode ser interpretado como uma proficiência geral do avaliado. Contudo, mais importante é verificar quais habilidades e proficiências a prova está realmente medindo. Nesse contexto, primeiro verificam-se quantas dimensões são necessárias para representar bem os itens e os avaliados e, depois, que habilidades e proficiências podem ser identificadas nesse espaço multidimensional.

A abordagem usada foi a análise fatorial de informação completa, baseada no ajuste de modelos TRIM com diferentes quantidades de traços latentes (diferentes dimensões), fazendo comparações sequenciais (2 fatores x 1 fator; 3 fatores x 2 fatores; e assim por diante). Realizando essa análise, verificou-se que a qualidade do ajuste dos modelos foi melhorando até três traços latentes, mas a partir daí foram constatados problemas nesses ajustes. Outras análises, como a análise de componentes principais e a análise paralela sobre a matriz de correlação tetracórica também sugeriram três dimensões.

Do ajuste do modelo com três traços latentes, foram obtidas as cargas fatoriais entre cada item e o traço latente (ou fator, usando a terminologia de análise fatorial). Quanto maior a carga fatorial, maior a relação do item com o correspondente fator. Dessa forma, pode-se interpretar um fator (ou traço latente) considerando o conjunto de itens com alta carga sobre esse fator. A Tabela 2 apresenta as cargas fatoriais destacando aquelas superiores a 0,50.

TABELA 2 – Cargas fatoriais após rotação *oblimin* num modelo de três fatores. Prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp, 2011

Item	F ₁	F ₂	F ₃	Item	F ₁	F ₂	F ₃	Item	F ₁	F ₂	F ₃
1	-0,06	0,56	0,03	16	-0,18	0,61	-0,05	31	0,15	0,15	0,10
2	0,04	0,26	0,04	17	-0,08	0,56	0,05	32	-0,17	0,27	0,05
3	0,41	0,11	0,13	18	0,26	0,13	0,22	33	0,14	0,41	-0,01
4	0,03	0,39	0,17	19	-0,26	0,73	0,04	34	0,31	0,31	0,02
5	0,06	0,26	0,06	20	0,09	0,30	0,12	35	0,51	0,21	-0,09
6	-0,24	0,87	0,03	21	-0,05	0,14	0,85	36	0,26	0,52	-0,04
7	-0,29	0,97	0,00	22	0,10	0,09	0,79	37	0,24	0,18	-0,02
8	-0,17	0,74	-0,02	23	-0,03	0,06	0,69	38	0,13	0,48	-0,04
9	0,07	0,50	0,16	24	0,08	0,13	0,77	39	0,47	0,25	-0,05
10	-0,31	0,84	0,03	25	0,01	0,10	0,81	40	0,10	0,60	-0,03
11	0,29	0,28	0,15	26	0,00	0,24	0,45	41	0,25	0,25	0,01
12	0,21	0,23	0,22	27	-0,01	0,17	0,53	42	-0,01	0,16	-0,02
13	-0,11	0,46	0,01	28	0,13	0,05	0,72	43	0,14	0,27	-0,06
14	-0,12	0,57	0,07	29	0,15	-0,07	0,61	44	0,24	0,37	-0,10
15	-0,23	0,69	-0,01	30	0,07	0,09	0,61	45	0,59	-0,02	0,17

Fonte: Elaboração dos autores.

(continua)

TABELA 2 – Cargas fatoriais após rotação *oblimin* num modelo de três fatores. Prova de conhecimentos gerais do vestibular da Unesp, 2011 (continuação)

Item	F ₁	F ₂	F ₃	Item	F ₁	F ₂	F ₃	Item	F ₁	F ₂	F ₃
46	0,55	0,20	-0,15	61	0,64	0,35	-0,21	76	0,92	-0,11	0,01
47	0,29	0,37	-0,03	62	0,07	0,14	-0,15	77	0,93	-0,08	-0,02
48	0,30	0,17	-0,01	63	0,28	0,14	0,03	78	0,73	-0,06	0,01
49	0,75	-0,01	0,05	64	0,51	0,09	0,10	79	0,68	-0,03	0,04
50	não calibrado			65	0,51	0,07	0,13	80	0,64	-0,02	0,02
51	0,36	0,30	-0,02	66	0,38	0,28	0,06	81	0,47	0,05	0,03
52	0,37	0,38	-0,12	67	0,34	0,26	0,05	82	0,96	-0,12	-0,02
53	0,40	0,32	-0,13	68	0,12	0,25	-0,02	83	0,95	-0,17	0,01
54	0,17	0,36	0,07	69	0,31	0,12	-0,03	84	não calibrado		
55	-0,03	0,49	0,03	70	0,48	0,13	0,01	85	0,60	-0,02	0,14
56	0,05	0,64	0,05	71	0,78	0,12	-0,08	86	0,91	-0,25	0,10
57	-0,08	0,57	-0,03	72	0,64	0,08	0,01	87	0,88	-0,16	0,11
58	0,15	0,55	0,02	73	0,48	0,17	-0,03	88	0,69	-0,13	0,06
59	0,09	0,62	-0,05	74	0,79	0,02	-0,06	89	0,88	-0,19	0,01
60	0,09	0,58	0,02	75	0,70	0,03	-0,09	90	0,94	-0,16	0,01

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme a Tabela 2 e com os itens da prova, verifica-se que o fator 1 está mais associado aos itens de matemática e física (raciocínio lógico); o fator dois aos itens de compreensão

de texto; e o fator três aos itens de língua inglesa. Cabe observar que o fator 1 representa 19,3% da variância das respostas dos avaliados; o fator 2 representa 13,0%; e o fator 3 representa 6%. Além disso, a correlação estimada entre os fatores 1 e 2 é de 0,79; entre 1 e 3 é de 0,67; e entre 2 e 3 é de 0,79. Essas correlações altas entre os fatores podem ser uma das explicações do bom ajuste de um modelo unidimensional, ou seja, de um modelo com um único traço latente.

Outro ponto a se observar é que, exceto os itens associados à língua inglesa, a análise dos padrões de resposta dos avaliados não mostrou uma separação dos itens por disciplina, mas por tipo de traço latente dos avaliados: raciocínio lógico – incluindo conhecimentos específicos – e compreensão de texto.

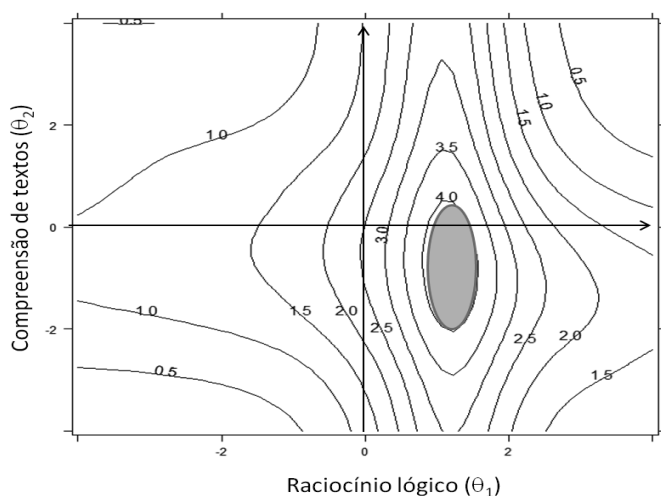
ANÁLISE DA PROVA COM MODELO MULTIDIMENSIONAL

Na seção anterior, identificou-se a presença de três fatores subjacentes nas respostas da prova: raciocínio lógico (F_1), compreensão de texto (F_2) e proficiência em inglês (F_3). Este último pareceu muito bem definido pelos 10 itens dessa disciplina – ver na Tabela 2 que os itens 21 a 30 (itens de língua inglesa) têm cargas fatoriais altas somente em F_3 , e nenhum outro item tem carga alta nesse fator. No entanto, há itens com carga elevada apenas em raciocínio lógico (F_1) e em compreensão de texto (F_2), como também itens com cargas moderadas em ambos. Para entender melhor a relação dos itens com os fatores F_1 e F_2 , decidiu-se considerar a prova sem os itens de língua inglesa, ajustando um modelo TRI bidimensional.

Para que os eixos cartesianos identificassem melhor os traços latentes raciocínio lógico (F_1) e compreensão de texto (F_2), foram identificados, com o apoio de especialistas da Vunesp, itens tipicamente de compreensão de texto (itens 1, 4, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 55, 56, 57 e 59) e itens bem caracterizados de raciocínio lógico (itens 75 a 80 e 82 a 90). No ajuste do modelo, esses itens “puros” foram introduzidos com coeficientes nulos num dos traços latentes. Num passo seguinte, itens com baixo poder discriminatório foram excluídos, resultando numa prova de 66 itens.

A Figura 5 mostra as regiões de maior e de menor informação do teste de 66 itens. Os dois traços latentes considerados têm correlação de 0,67 (moderada positiva). Observa-se que os maiores níveis estão numa região elíptica, identificada com sombreado no gráfico. Assim, pode-se dizer que itens de compreensão de texto discriminam mais bem avaliados com proficiência baixa (abaixo da média), enquanto itens de raciocínio lógico discriminam mais bem avaliados com proficiência alta (acima da média). Além disso, a variação do nível de informação é mais acentuada na horizontal (direção do eixo de raciocínio lógico), mostrando que esses itens só discriminam bem indivíduos de 0,5 a 2 desvios padrões acima da média.

FIGURA 5 - Curvas de níveis da superfície de informação numa prova de 66 itens



Fonte: Elaboração dos autores.

A Tabela 3 mostra as estimativas dos parâmetros de discriminação e de dificuldade dos itens. Verifica-se que os itens associados ao raciocínio lógico (75 a 80 e 82 a 90) têm parâmetros de dificuldade com sinal positivo (itens relativamente difíceis), enquanto os associados à compreensão de texto (1, 4, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 55, 56, 57 e 59) têm, em geral, parâmetros de dificuldade com sinal negativo (itens relativamente fáceis), o que se mostra compatível com a análise feita nas curvas de nível da Figura 5.

Assim, se o objetivo fosse o de avaliar separadamente esses dois traços latentes, a prova não seria adequada.

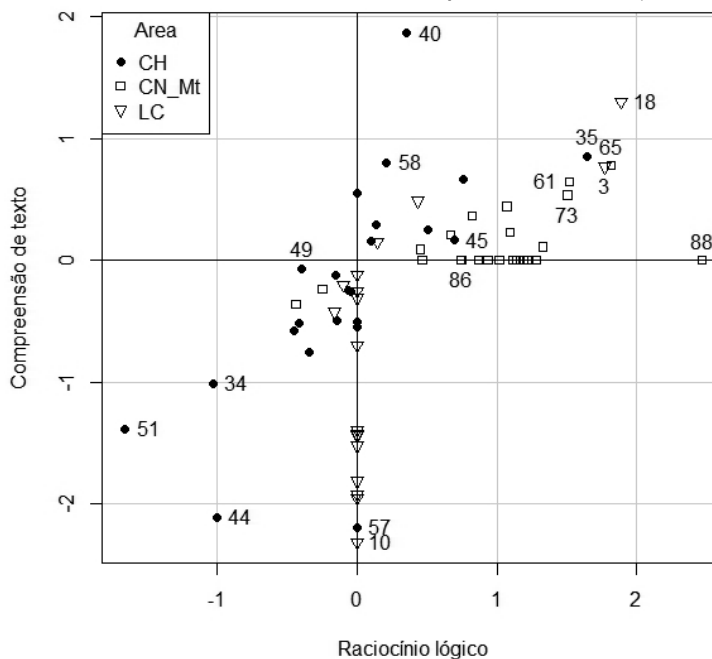
TABELA 3 - Estimativas dos parâmetros de discriminação (a_1 e a_2) e de dificuldade (B) de um modelo TRIM bidimensional em um teste de 66 itens

Item	a_1	a_2	B	Item	a_1	a_2	B	Item	a_1	a_2	B	Item	a_1	a_2	B	Item	a_1	a_2	B
1	0	1,18	-1,81	17	0	1,20	-0,25	46	1,03	0,51	0,57	64	1,20	0,50	1,16	80	1,65	0	0,75
3	1,09	0,47	1,93	18	0,77	0,53	2,29	47	0,58	0,92	0,18	65	1,95	0,83	1,98	81	0,95	0,30	0,70
4	0	1,21	-0,12	19	0,00	1,23	-1,39	49	2,12	0,35	-0,41	66	0,66	0,54	-0,56	82	3,18	0	1,02
6	0	1,74	-1,92	20	0,35	0,74	-0,22	51	0,83	0,69	-2,15	67	0,79	0,76	-0,34	83	2,44	0	0,47
7	0	1,98	-1,52	33	0,29	1,00	-0,51	52	0,68	0,88	-0,73	70	0,94	0,42	0,90	85	1,79	0	1,28
8	0	1,32	-1,44	34	0,76	0,74	-1,45	53	0,77	0,67	1,01	71	2,41	0,51	1,12	86	2,21	0	0,74
9	0,50	1,30	-0,45	35	1,12	0,58	1,85	54	0,44	0,96	-0,83	72	0,91	0,18	0,46	87	2,68	0	1,22
10	0,00	1,42	-2,31	36	0,66	1,44	0,32	55	0	1,18	-0,50	73	1,12	0,40	1,60	88	0,89	0	2,46
11	0,85	0,95	0,65	38	0,29	1,07	-0,25	56	0	2,14	-0,55	74	2,18	0,18	1,33	89	1,98	0	1,19
12	0,73	0,75	0,21	39	0,96	0,72	-0,20	57	0	1,03	-2,20	75	1,61	0	1,21	90	2,89	0	1,28
13	0,00	0,78	-1,95	40	0,18	0,92	1,89	58	0,46	1,75	0,83	76	3,11	0	0,94				
14	0	1,16	-0,70	41	0,53	0,66	-0,66	59	0	1,73	0,55	77	3,18	0	1,11				
15	0	1,01	-1,43	44	0,38	0,79	-2,33	60	0,28	1,57	-0,26	78	1,85	0	0,87				
16	0	0,84	-0,31	45	1,48	0,35	0,71	61	1,62	0,69	1,65	79	1,75	0	1,14				

Fonte: Elaboração dos autores.

No ajuste do modelo unidimensional foi possível posicionar os itens numa escala unidimensional (Figura 4). De forma análoga, no ajuste do modelo bidimensional, os itens foram posicionados no plano formado pelos dois traços latentes (Figura 6).

FIGURA 6 - Posicionamento dos itens no plano dos dois traços latentes



Fonte: Elaboração dos autores.

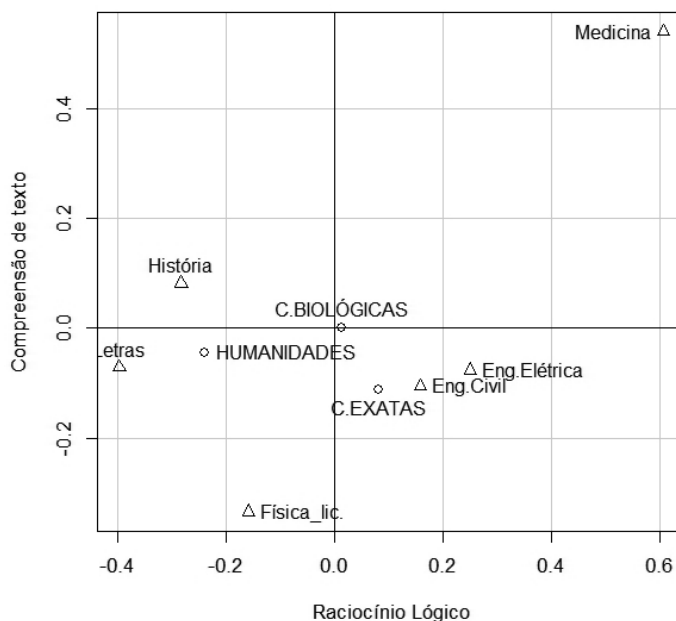
Analisando a Figura 6, verifica-se que os itens de ciências humanas (CH) e linguagens e códigos (LC) posicionam-se com maior variação na vertical (eixo identificado como compreensão de texto), enquanto os itens de ciências da natureza e matemática (CN_Mt) esparramam-se mais na horizontal (eixo do raciocínio lógico), sendo que a maioria dos itens de CN_Mt se posiciona no quadrante superior direito (região dos itens mais difíceis).

Particularizando para alguns itens, verifica-se que os itens de geografia 45 e 49 estão posicionados bastante próximos ao eixo de raciocínio lógico, sendo o 45 com sinal positivo (item mais difícil) e o 49 com sinal negativo (item mais fácil). Lendo o enunciado desses itens em Fundação Vunesp (2011), verifica-se que o item 45 requer o cálculo de fuso horário e o item 49, para ser acertado, envolve o cálculo de distância num mapa, ou seja, procedimentos associados ao raciocínio lógico.

Chama atenção a localização, no quadrante superior direito, de um conjunto de itens que guardam proximidades muito parecidas, tanto em relação ao eixo de raciocínio lógico, quanto ao eixo da compreensão de texto. São itens de língua portuguesa (3), humanidades (35), biologia (61 e 65) e química (73). A leitura desses itens leva ao reconhecimento dos traços comuns que albergam: em todos eles, além da compreensão de textos longos e nem sempre simples, a solução requer a mobilização de conhecimentos específicos da área à qual se associam. É justamente esse grau de proximidade no posicionamento de itens que permite validar a prova no contexto para o qual foi concebida.

A Figura 7 mostra algumas escolhas dos avaliados no mesmo espaço dos itens. Observa-se que, em média, estudantes que optaram pela área de humanidades posicionam-se na direção de itens mais fáceis (quadrante inferior esquerdo). Já a média das proficiências dos estudantes que optaram por ciências exatas afasta-se de humanidades, basicamente na vertical, ou seja, esses estudantes têm, em média, raciocínio lógico mais aguçado.

FIGURA 7 - Posicionamento das médias obtidas pelos avaliados inscritos, segundo a área e segundo alguns cursos



Fonte: Elaboração dos autores.

Analisando a posição média dos estudantes inscritos em alguns cursos (Figura 7), verifica-se que aqueles que optaram por Medicina estão bem acima da média dos demais estudantes, tanto em compreensão de texto como em raciocínio lógico. Os que optaram por engenharias (aqui posicionada apenas a Engenharia Civil e Elétrica), têm proficiência em compreensão de texto ligeiramente abaixo da média, mas raciocínio lógico acima da média. Os que optaram por Letras ou História estão bem abaixo da média em raciocínio lógico, já os que optaram por licenciatura em Física também estão, em média, abaixo da média dos demais estudantes nos dois traços latentes considerados, mas próximo da média quando se trata de raciocínio lógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formalmente, a teoria de resposta ao item (TRI) é usualmente aplicada em instrumentos que se supõe ter apenas um traço latente, ou seja, um instrumento unidimensional. Porém,

muitas vezes é possível aplicar a TRI em instrumentos multidimensionais, desde que se tenha um traço latente que possa representar múltiplas habilidades dos indivíduos avaliados.

Numa prova multidisciplinar, como a prova de conhecimentos gerais da Unesp, espera-se avaliar múltiplas habilidades ou proficiência dos candidatos, mas foi mostrado neste artigo que o modelo de TRI unidimensional ajustou-se bem às respostas dos candidatos, resultando numa escala interpretável pedagogicamente. Todavia, com o ajuste de modelo multidimensional é possível encontrar os diferentes traços latentes presentes na prova e nos avaliados. Nesse caso, verificou-se que era possível representar razoavelmente bem os itens e os avaliados em três eixos cartesianos, denominados de raciocínio lógico, compreensão de texto e proficiência em inglês. Ou seja, embora a prova tenha itens de várias disciplinas, sua dimensionalidade é três.

Em geral, num processo seletivo se quer resumir as habilidades de um indivíduo por um único número, mas a análise de itens num espaço multidimensional permite avaliar melhor as características presentes nesses itens e possibilita verificar quais traços latentes esses itens estão efetivamente medindo. Da mesma forma, com o posicionamento dos indivíduos num espaço multidimensional, torna-se possível identificar suas habilidades predominantes ou então verificar em que habilidades cada indivíduo precisa melhorar. Pensando num processo seletivo de uma universidade, pode-se também verificar em que cursos as habilidades de um candidato seriam mais bem aproveitadas.

A Tabela 4 apresenta dois candidatos hipotéticos, João e Maria, sendo que ambos acertaram 40 itens num total de 66, ou seja, pela teoria clássica, ambos teriam a mesma pontuação. Mas Maria acertou mais itens de compreensão de texto, enquanto João acertou mais itens que exigiam raciocínio lógico. Na escala de média 0 e variância 1, resultante do ajuste do modelo unidimensional da TRI, João ficou posicionado no valor 0,32 e Maria no valor 0,47. Essa pequena diferença deve-se ao fato de que na TRI considera-se o padrão das respostas, incluindo a probabilidade do acerto casual, e não somente o número de acertos. Como os itens de compreensão

de texto eram, em geral, mais fáceis do que os de raciocínio lógico, o padrão de respostas de Maria foi mais coerente com a ideia de que o conhecimento é cumulativo, ou seja, é mais natural acertar os itens fáceis do que os difíceis; no entanto, o padrão de respostas do João não é esperado por um modelo que considera o conhecimento cumulativo e uma única proficiência dominante. Ele acertou itens difíceis e errou muitos itens fáceis. Em outras palavras, a TRI é mais fidedigna na estimação da proficiência dos avaliados.

TABELA 4 - Desempenho de dois candidatos hipotéticos, segundo a metodologia de avaliar a proficiência

Candidatos	ACERTOS		TRI	TRIM ⁽¹⁾	
	quantidade	%	θ	θ_1	θ_2
João	40	66,7	0,32	1,12	0,51
Maria	40	66,7	0,47	-0,14	1,63

⁽¹⁾ θ_1 = Raciocínio lógico; θ_2 = Compreensão de texto.
Fonte: Elaboração dos autores.

Com a abordagem da TRIM, pode-se verificar que os dois candidatos são bem diferentes: enquanto João tem boa habilidade em raciocínio lógico, Maria tem boa habilidade em compreensão de texto. Esse tipo de análise permite orientar os candidatos para os cursos mais compatíveis com as suas habilidades.

O posicionamento de itens e indivíduos num espaço multidimensional ainda é assunto incipiente na área de avaliação educacional. Têm surgido muitas propostas de modelagem e de análise com a TRIM, mas ainda não se dispõe de uma metodologia consagrada como na teoria clássica ou na TRI unidimensional. Este artigo procurou fazer alguns ensaios tomando como estudo de caso o vestibular da Unesp.

AGRADECIMENTOS

À Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp, pela cessão dos resultados do Vestibular Unesp 2011 – primeira fase; e pelo incentivo dado no desenvolvimento de pesquisas em avaliação educacional. Agradecemos, também, ao Prof. Dalton F. de Andrade (UFSC e Vunesp) pelas suas valiosas sugestões.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- AYALA, R. J. *The theory and practice of Item Response Theory*. New York: The Guilford, 2009.
- AZEVEDO, T. C. A. M.; TREVISAN, L. M. V.; ROCHA, G. T.; BARBETTA, P. A.; ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. Uma escala de proficiência baseada na descrição de conhecimentos e habilidades dos candidatos em um processo seletivo para ingresso na universidade. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF.: ABAVE, 2013.
- BARBETTA, P. A.; ANDRADE, D. F.; BORGATTO, A. F. Análise de provas do Enem segundo modelos de TRI multidimensionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM, 2., 2011, Salvador, BA. *Anais...* Salvador: CONBRATRI, 2011.
- BOCK, R. D.; AITKIN, M. Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: application of an EM algorithm. *Psychometrika*, v. 46, n. 4, p. 443-459, 1981.
- BOCK, R. D.; GIBBONS, R.; MURAKI, E. Full-Information Item Factor Analysis. *Applied Psychological Measurement*, v. 12, n. 3, p. 261-280, 1988.
- CHALMERS, P. *Mirt: A multidimensional Item Response Theory*. Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, v. 48, n. 6, p. 1-29, 2012. Disponível em: <www.jstatsoft.org/v48/i06/>. Acesso em 30 ago. 2013.
- CHILDS, R. A.; OPPLER, S. H. Implication of test dimensionality for unidimensional IRT scoring: an investigation of a High-Stake Testing Program. *Education and Psychological Measurement*, v. 60, p. 939-955, 2000.
- DIAZ, A. M. M. Multidimensional Item Response Theory Models where the ability has a latent linear structure. 2010. Tese (Doutorado) – Universidad Nacional de Colombia, Colômbia. 2010.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. SAEB. Relatórios técnicos: análise clássica do teste e análise da Teoria da Resposta ao Item. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2004.
- FUNDAÇÃO VUNESP. *Relatório vestibular UNESP 2011*. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br/pesquisaUnesp/relatorios/2011.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- LAROS, J. A.; PASQUALI, L.; RODRIGUES, M. M. M. *Análise da unidimensionalidade das provas do SAEB*. Relatório Técnico do CPAE – UnB, 2000.
- PRIMI, R.; SILVA, M. C. R.; SANTANA, P. R.; MUNIZ, M.; ALMEIDA, L. S. The use of the bi-factor model to test the uni-dimensionality of a battery of reasoning tests. *Psicothema*, Oviedo, v. 25, p. 115-122, 2013.
- RECKASE, M. *Multidimensional Item Response Theory*. USA: Springer, 2009.

VITÓRIA, F.; ALMEIDA, L. S.; PRIMI, R. Unidimensionalidade em testes psicológicos: conceito, estratégias e dificuldades na sua avaliação. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2006.

WIRTH, R. J.; EDWARDS, M. C. Item factor analysis: current approaches and future directions. *Psychological Methods*, n. 12, p. 58–79, 2007.

PEDRO A. BARBETTA

Professor associado do Departamento de Informática e Estatística e do Programa de Mestrado Profissional Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador da Fundação Vunesp
pedro.barbetta@ufsc.br

LIGIA M. V. TREVISAN

Professora e assessora de Diretoria da Fundação Vunesp
ligiamvtrevisan@gmail.com

HELITON TAVARES

Professor associado da Faculdade de Estatística e do Programa de Pós-Graduação em Matemática e Estatística da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador da Fundação Vunesp
heliton@globo.com

TÂNIA C. A. DE MACEDO AZEVEDO

Professora da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Guaratinguetá. Superintendente acadêmico da Fundação Vunesp
tmacedo@feg.unesp.br

Recebido em: AGOSTO 2013

Aprovado para publicação em: FEVEREIRO 2014



AVALIAÇÃO DE AULAS POR CRIANÇAS: REFLEXÕES SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

JULIANA DE MELO LIMA

TELMA FERRAZ LEAL

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar quais tipos de aprendizagens foram valorizados por estudantes que participaram de uma sequência didática com o gênero reportagem. Com base na perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, defendemos a avaliação na perspectiva formativa-reguladora, focando o aluno como agente da avaliação. Foram observadas 23 aulas de duas professoras e realizadas entrevistas com 51 estudantes. Foram identificados seis tipos de respostas relativas aos conteúdos/habilidades apreendidos (aprendizagens efetivadas), sendo quatro mais relacionados aos eixos do ensino da língua e dois mais gerais, relativos à ampliação de conhecimentos e à aprendizagem da importância de aprender. Observamos que as crianças refletiram sobre suas próprias aprendizagens e avaliaram de forma relevante os conhecimentos apropriados e habilidades desenvolvidas durante a sequência.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO FORMATIVA • APRENDIZAGEM • LÍNGUA PORTUGUESA • DIDÁTICA.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar qué tipos de aprendizajes fueron valorizados por estudiantes que participaron en una secuencia didáctica con el género reportaje. En base a la perspectiva sociointeraccionista de enseñanza de la lengua, defendemos la evaluación desde la perspectiva formativa-reguladora, enfocando al alumno como agente de la evaluación. Se observaron 23 clases de dos profesoras y se realizaron entrevistas con 51 estudiantes. Se identificaron seis tipos de respuestas relativas a los contenidos/habilidades aprendidos (aprendizajes efectuados), siendo cuatro de ellos más relacionados con los ejes de la enseñanza de la lengua y dos más generales, relativos a la ampliación de conocimientos y al aprendizaje de la importancia de aprender. Observamos que los niños reflexionaron sobre sus propios aprendizajes y evaluaron de forma relevante los conocimientos apropiados y las habilidades desarrolladas durante la secuencia.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN FORMATIVA • APRENDIZAJE • LENGUA PORTUGUESA • DIDÁCTICA.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze which types of learning were valued by students participating in a didactic sequence on the report genre. Based on the social interactionist theory for language teaching, we defend evaluation under formative assessment and self-regulated learning, focusing on the learner as the agent of evaluation. We have observed 23 classes of two teachers and carried out interviews with 51 students. We have identified six types of answer pertaining to the contents/skills learned (effectively learned), of which four were more closely related to language learning and two were more general (about furthering one's knowledge and learning the importance of learning). We have noted that the children pondered about their own learning, and evaluated in a mindful manner the acquired knowledge and the skills developed during the sequence.

KEYWORDS FORMATIVE ASSESSMENT • LEARNING • PORTUGUESE LANGUAGE • DIDACTICS.

A avaliação, sem dúvida, é um dos mais controversos e instigantes temas na área de educação. São muitos os aspectos pesquisados e discutidos. No entanto, a avaliação de aulas realizada por estudantes é pouco investigada. Neste estudo, é essa a temática em foco.

Os dados a serem expostos e discutidos neste texto fazem parte de um projeto de pesquisa em que foram analisados os critérios utilizados por estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 12 anos, para avaliar aulas ministradas por professoras que estavam desenvolvendo uma sequência didática. Os resultados da referida pesquisa apontaram diferentes aspectos salientados pelas crianças, os quais foram agrupados em sete categorias: (1) a estrutura da sequência; (2) as estratégias de ensino; (3) a mediação docente; (4) os recursos didáticos; (5) os conteúdos trabalhados; (6) a interação em sala de aula; (7) os resultados obtidos em termos de aprendizagem. A categoria 7 foi bastante recorrente (72% dos alunos), conforme será descrito posteriormente. Por tal motivo, buscou-se, neste artigo, analisar se as crianças, ao avaliarem as aulas, identificavam

os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades, se elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes e quais conteúdos mais valorizavam.

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica, abordando inicialmente a perspectiva sociointeracionista de ensino da língua e, em seguida, defenderemos a avaliação na perspectiva formativa-reguladora, focando o aluno como agente da avaliação. Os dados serão apresentados e analisados a partir da base teórica anunciada.

A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Ao longo da história do ensino da língua portuguesa, diferentes concepções de ensino de língua pautaram as propostas curriculares, o que refletiu, entre outros aspectos, no modo como os conteúdos eram e são propostos e na própria definição do que é objeto de ensino na escola. Consequentemente, o que deve ser aprendido pelos estudantes também sofreu alterações ao longo do tempo.

De acordo com Soares (1998, p. 59), é na década de 1980 que emerge uma concepção que “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Nessa perspectiva, a língua é vista como produção histórica realizada por diferentes interlocutores. Para Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (1997, p. 279).

Segundo Leale e Brandão (2012), tal concepção de ensino da língua tem forte influência sobre os documentos curriculares de 26 sistemas de ensino (14 propostas curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras), embora as orientações e ênfases sobre o que e como ensinar sejam bastante variadas. Adotando essa perspectiva, tais documentos defendem que o professor deve visar ao trabalho com os diferentes gêneros,

orais e escritos, em diferentes situações comunicativas. O ensino, dessa forma, é organizado por eixos: leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística. Não há mais uma predominância do ensino da gramática. O ensino da língua é visto de forma ampla. Em todos os eixos, busca-se possibilitar uma reflexão mais específica das habilidades que se pretende desenvolver nos alunos, permitindo assim um trabalho mais abrangente.

Conforme Geraldí (1997, p. 42), “no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças”. Assim, busca-se, em consonância com tais princípios, favorecer momentos de construção de sentidos por parte dos diferentes interlocutores e as diversas formas de enunciação de acordo com os diferentes propósitos.

A partir dessa abordagem, propõe-se o ensino da língua como um processo de interação e reflexão, com objetivos específicos, visando a desenvolver atividades que permitam a progressão, priorizando situações comunicativas. Dolz e Schneuwly explicitam alguns objetivos que consideram fundamentais para o ensino da língua materna. Tais autores defendem ser tarefa da escola:

[...] prepará-los (os estudantes) para dominar a língua em situações variadas; desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação; construir representações das atividades de escrita e de fala em situações complexas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Nesse sentido, é preciso propor diferentes formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam o contato com os diversos interlocutores, permitindo maior reflexão sobre as representações de acordo com cada interlocutor, pois, como é defendido por Bakhtin (1997, p. 289), “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se”. Por perceber a língua como discurso e enunciação, ele entende que “cada esfera de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Dessa forma, faz-se necessário um ensino voltado para os gêneros discursivos, que permita espaços de conhecimentos sobre suas diferentes características.

Segundo Bakhtin (1997), cada gênero possui características próprias: forma, estilo, conteúdo adequados aos propósitos que temos em mente em um determinado contexto (esfera social de interlocução). Desse modo, os gêneros refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, comunicamo-nos por meio dos diferentes gêneros presentes na sociedade. Esses gêneros são materializados em textos, os quais utilizamos de acordo com nossos propósitos comunicativos, em que sentidos são construídos na interação verbal a partir de cada esfera da atividade humana.

Com base nessa abordagem, portanto, no currículo de língua materna, devem-se contemplar objetivos de ensino relativos à reflexão sobre as situações em que os textos circulam, sobre as características sociodiscursivas, composicionais e estilísticas dos gêneros, além da abordagem acerca das especificidades dos textos em análise. A construção de sentidos que ocorre por meio da atividade de fala/escuta/leitura/escrita é, portanto, mais valorizada do que a aprendizagem das convenções gramaticais que eram o eixo central de ensino da língua no século passado. Neste artigo, um dos objetos de reflexão é exatamente identificar quais tipos de aprendizagem os estudantes reconhecem ser importantes nas aulas ministradas por suas professoras.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE POR ESTUDANTES

Em uma abordagem sociointeracionista, acreditar na capacidade de cada um, motivar e investir de diferentes formas para que os estudantes sejam participantes ativos nas situações escolares de ensino é papel do professor.

Nesse sentido, alguns fatores são apontados como favoráveis a um maior envolvimento nas ações escolares. Entre outros, podem ser citados: a postura do professor, a interação do docente com o grupo de estudantes, as metodologias utilizadas, a diversidade de atividades, as formas de participação dos alunos nas atividades escolares e a avaliação.

As formas de participação dos alunos nas atividades escolares retratam também as concepções de educação. Em uma aula em que o professor detém a fala com exclusividade pode-se inferir que a concepção de ensino é a de que ele é um repassador de informações. Assim, pode-se afirmar que as estratégias didáticas que utiliza são também pistas do que ele concebe sobre aprendizagem e ensino.

O docente que desenvolve uma prática pedagógica dinâmica, com envolvimento dos alunos tem, via de regra, uma concepção de que o aprendiz é ativo e constrói conhecimentos por meio da ação e da interação com o outro. Também em uma perspectiva sociointeracionista, concebe-se que o estudante é responsável pelo monitoramento de sua própria aprendizagem e o professor precisa desenvolver formas de acompanhar a aprendizagem de cada um, pois, segundo os princípios inerentes à avaliação formativa, “o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA, 2003, p. 9).

Nessa perspectiva, um aspecto importante é a explicitação do que será proposto aos alunos. Conceber os estudantes como sujeitos de suas aprendizagens implica reconhecer que é necessário fornecer informações sobre o que será ensinado. Os estudantes precisam saber quais são as propostas de ensino e acreditar em sua relevância, para assim se engajarem de fato no processo pedagógico.

Desse modo, em uma perspectiva efetivamente formativa, é importante que os alunos acompanhem seu próprio percurso de aprendizagem. O docente, portanto, é um mediador que cria situações favoráveis para a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Ao buscar saber o que os alunos entendem pelo conteúdo a ser abordado, quais as informações que possuem, seus conhecimentos

prévios, o professor favorece, nesse modo de conceber a avaliação, uma maior interação e envolvimento entre eles. Para que ocorra tal aprendizagem, “é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe” (RONCA, 1980, p. 61).

Assim, o aluno precisa estar inserido no processo avaliativo de modo que saiba sobre sua aprendizagem durante o processo, fazendo a autoavaliação e participando das discussões.

Além da avaliação que os estudantes podem fazer de suas aprendizagens, podemos supor que eles também são capazes de avaliar as situações propostas para que aprendam. Isto é, podemos supor que eles podem avaliar as estratégias didáticas usadas pelos docentes para promover suas aprendizagens.

O pressuposto básico é que, ao estimularmos nossos alunos a se posicionarem sobre os conteúdos abordados e sobre as estratégias de ensino, estaremos, também, permitindo que reflitam sobre suas aprendizagens, de modo que haja nesse processo uma autorregulação de seu envolvimento, como também que eles sejam responsáveis por sua educação.

Portanto, o aluno pode participar da avaliação em duas direções principais. Uma delas seria avaliando sua própria aprendizagem. Segundo a teoria de Karmiloff-Smith (1996), com a progressão dos níveis de representação, os alunos passam a ter conhecimentos mais conscientes, explicitando-os, tendo mais clareza, por exemplo, nos momentos de autoavaliação.

A outra forma de participação dos alunos seria avaliando a prática do professor. Sabemos que essa forma de participação é menos frequente em razão de as concepções de avaliação ainda serem unilaterais, tendo apenas a participação dos que ensinam e não dos que aprendem.

Partimos do pressuposto de que os alunos, ao serem inseridos no momento de avaliação, passam a explicitar as formas como percebem sua aprendizagem e a organização do ensino, passando a ter mais responsabilidade sobre os processos pedagógicos. Ao permitir que os alunos participem nessas duas dimensões da avaliação, práticas mais democráticas começam a existir com a inserção dos alunos em diferentes momentos de escolha e decisão.

Ao inserirmos os alunos nas práticas avaliativas, de modo que explicitem o que entendem, estaremos possibilitando uma maior compreensão das estratégias didáticas adotadas e como os sujeitos acham que aprendem. “A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 1992, p. 20).

O ESTUDO EM FOCO

Como anteriormente exposto, as análises apresentadas neste artigo são oriundas de um projeto de pesquisa em que foram analisados os critérios adotados pelos estudantes para avaliar as aulas de uma sequência didática desenvolvida por suas professoras. Tal pesquisa, no entanto, estava articulada a outra pesquisa financiada pelo CNPq (2008 a 2010), que investigava situações de ensino e aprendizagem organizadas em forma de sequências didáticas voltadas para o trabalho de produção e compreensão de textos orais e escritos do gênero argumentativo.

Os dois estudos foram desenvolvidos por um grupo de pesquisa formado por professoras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), alunos da pós-graduação em Educação e da graduação em Pedagogia. Para o planejamento da coleta e análise de dados eram realizadas reuniões semanais do grupo. Além dessas reuniões, havia encontros mensais com a participação de professoras da educação básica, com o objetivo de planejar coletivamente sequências didáticas para o trabalho com diferentes gêneros textuais: reportagem, carta do leitor, carta de reclamação, cartaz educativo, debate. Nas reuniões eram realizadas atividades de leitura de textos sobre o gênero escolhido, planejamento das sequências e socialização do que estava sendo vivenciado nas escolas. As sequências didáticas eram planejadas coletivamente com base em propostas pautadas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que será tratado adiante, mas as docentes podiam fazer as adaptações que julgassem necessárias, considerando as necessidades de seus alunos.

Neste artigo são tratados dados relativos à sequência didática sobre o gênero reportagem. Participaram deste estudo professoras e estudantes de duas turmas de 5º ano de duas redes públicas municipais de ensino, Recife e Jaboatão dos Guararapes, com coletas realizadas em 2008 (turma 1) e 2010 (turma 2). As escolas situam-se em bairros distantes do centro, com poucas salas de aula, atendendo alunos da educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos da comunidade local. As professoras investigadas foram convidadas a partir da indicação de membros do grupo de pesquisa, que já tinham referências sobre as mesmas de outros projetos de pesquisa ou de cursos de formação de professores dos quais participaram. O grupo de professoras era oscilante, mas em cada ano participaram de forma mais assídua dez a doze delas.

As observações das aulas foram agendadas pelas docentes e foram gravadas, com base nas quais eram elaborados os relatórios contendo a transcrição da gravação e as anotações feitas pelo observador.

A sequência foi organizada em três fases: situação inicial (1 momento), nove módulos (9 momentos) e situação final (1 momento). As situações inicial e final envolveram leitura de reportagens, atividades de compreensão e produção de texto. Nos módulos, atividades orais e escritas de leitura, produção e reflexão sobre os textos foram contempladas.

Os objetivos da sequência didática foram os seguintes:

- reconhecer o gênero reportagem em meio a outros gêneros;
- refletir sobre o suporte jornal: finalidades, organização, modos de circulação, cadernos/temáticas;
- reconhecer que os destinatários desse gênero são plurais e que os diferentes jornais são dirigidos a diferentes tipos de público;
- reconhecer que as pessoas têm preferências por determinados cadernos do jornal;
- reconhecer que as reportagens tratam de diferentes temáticas, que têm relação com fatos ocorridos na época de sua publicação;
- identificar os temas das reportagens lidas;

- refletir sobre os temas tratados nas reportagens;
- fazer antecipações com base no título e nas imagens relativas ao texto;
- reconhecer, nos textos lidos, diferentes recursos discursivos, tais como inserção de vozes de pessoas entrevistadas, uso de exemplos, uso de adjetivações, uso de conectivos argumentativos, entre outros;
- produzir reportagens, utilizando diferentes recursos discursivos, tais como inserção de vozes de pessoas entrevistadas, uso de exemplos, uso de adjetivações, uso de conectivos argumentativos, entre outros;
- reconhecer pontos de vista presentes no texto na voz de diferentes atores (jornalistas, entrevistados, pessoas citadas);
- produzir reportagens, inserindo diferentes pontos de vista presentes no texto na voz de diferentes atores (entrevistados, pessoas citadas);
- identificar as justificativas usadas por diferentes atores presentes no texto para argumentar sobre seus pontos de vista;
- reconhecer relações de causa e efeito, comparação e oposição entre ideias contidas no texto;
- refletir sobre as funções do título e do olho¹ para constituição de sentidos do texto;
- produzir reportagem, organizando cronologicamente os fatos apresentados no texto, utilizando articuladores temporais para narrar as histórias.

¹ Termo utilizado na esfera jornalística para denominar uma parte da reportagem inserida geralmente no meio da matéria, em destaque, com alguma informação que chama a atenção do leitor.

Em todos os módulos foram realizadas atividades de leitura e conversa sobre reportagens. Mas, além dessas, outras atividades foram desenvolvidas. Cada módulo enfocou de modo mais aprofundado um determinado tipo de atividade:

- módulo 1: exploração do suporte jornal;
- módulo 2: identificação do gênero em meio a outros gêneros, exploração dos tipos de temáticas veiculadas em reportagens e a organização dos cadernos do jornal;
- módulo 3: leitura de reportagens: identificação de temas, pontos de vista, justificativas;
- módulo 4: produção de reportagem/revisão textual;

- módulo 5: exploração dos títulos: características dos títulos e do olho (leitura e produção);
- módulo 6: exploração da linguagem jornalística: reflexões sobre as estratégias de inserção de vozes e exemplos nos textos;
- módulo 7: produção de reportagens;
- módulo 8: exploração da linguagem jornalística: reflexões sobre os operadores lógicos e outras especificidades do gênero;
- módulo 9: sistematização das características linguísticas.

Foram observadas todas as aulas relativas ao desenvolvimento da sequência, totalizando 23 aulas de duas professoras (13 aulas da professora 1 e 10 aulas da professora 2).

Após cada aula, cerca de quatro a sete alunos eram entrevistados. Ao todo, foram entrevistados 31 estudantes na turma 1 e 20 na turma 2. As entrevistas tratavam das opiniões dos alunos sobre o que tinham vivenciado: o que você achou da aula de hoje? De que parte da aula você mais gostou? Por quê? De qual parte não gostou? Por quê?

Com base nas entrevistas realizadas com as crianças no término de cada aula, agrupamos as respostas em sete categorias de avaliação usadas pelos estudantes das duas turmas, como anteriormente exposto: Estrutura da sequência didática, Estratégias de ensino, Mediação docente, Recursos didáticos, Conteúdos trabalhados, Interação em sala de aula, Resultados obtidos em termos de aprendizagem.

Neste artigo, optou-se por refletir sobre as respostas das crianças que foram pautadas no critério “Resultados obtidos em termos de aprendizagem”. O motivo de tal recorte foi, sobretudo, em razão do surgimento de importantes questões ao verificarmos que as crianças usavam esse critério para avaliar as professoras: ao avaliarem as aulas, as crianças identificavam os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades? Elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes? Quais conteúdos elas mais valorizavam?

A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE SUAS APRENDIZAGENS

Como dissertado anteriormente, os estudantes utilizaram diferentes critérios para avaliar as aulas das professoras. Tanto elas valorizavam as aulas reconhecendo a relevância do conteúdo tratado, os tipos de atividades realizadas pelas professoras, os modos como mediavam as interações em sala, como valorizavam as aulas, quando reconheciam que tinham aprendido algo importante para elas.

Como exposto no início deste artigo, há uma tendência curricular atual que valoriza o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista, com ênfase em aspectos sociodiscursivos, mas também com atenção ao ensino da forma composicional e estilística dos gêneros, assim como uma ênfase no trabalho de atribuição de sentido aos textos, relacionando-os às experiências extraescolares. Buscou-se, portanto, analisar se as crianças também valorizavam tais tipos de aprendizagens escolares.

De forma geral, foram identificados seis tipos de respostas relativas às aprendizagens efetivadas:

- aprendizagens relativas às características do gênero e sobre recursos linguísticos utilizados nos textos (Tabela 1);
- aprendizagens relativas aos temas trabalhados (Tabela 2);
- aprendizagens relativas às habilidades de leitura (Tabela 3);
- aprendizagens relativas às habilidades de escrita (Tabela 4);
- aprendizagem relativa ao “gostar de aprender/querer aprender (Tabela 5)”;
- ampliação de conhecimentos (respostas gerais, sem especificação) (Tabela 6).

O tipo de aprendizagem mais citado pelas crianças foi em relação às características do gênero estudado (reportagem). Tal resultado pode ser interpretado como um reflexo do tipo de organização da sequência didática, que teve como eixo estruturador o gênero discursivo, e não uma

temática específica. Muitas atividades realizadas enfocavam conhecimentos relativos ao gênero. No entanto, é importante ressaltar que as reflexões eram sempre realizadas em situações de leitura e produção de textos. Desse modo, as características eram tratadas como propriedades do gênero que constituíam sentidos. Esse dado, portanto, evidencia que as crianças identificaram o conteúdo escolar em foco.

Quase metade dos estudantes entrevistados falou sobre as aprendizagens relativas às características do gênero e/ou sobre recursos linguísticos utilizados nos textos (49%). Nessa categoria, foram consideradas as três dimensões propostas por Bakhtin (1997): aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos. Nas entrevistas, os alunos faziam referências a aspectos mais gerais do gênero reportagem e/ou a particularidades dos textos trabalhados nas aulas. Geralmente, articulavam as duas dimensões da reflexão.

É importante relembrar que as questões eram abertas e que, portanto, não havia nenhuma pista para os estudantes acerca de quais critérios deveriam utilizar para avaliar as aulas. Os alunos diziam de quais partes das aulas tinham gostado ou não, e a entrevistadora questionava o motivo de elas terem gostado ou não daquela parte da aula. Assim, um percentual de 49% é muito alto. É importante também verificar que houve uma grande diferença entre as duas turmas.

TABELA 1 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas a características do gênero e/ou recursos linguísticos utilizados

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	18	58	7	35	25	49
NÃO	13	42	13	65	26	51
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Na turma 1, 18 alunos mencionaram suas aprendizagens efetivadas sobre as características do gênero e/ou recursos linguísticos utilizados nos textos (58%); na turma 2, essa frequência foi bem menor, com 7 alunos (35%).

Na turma 1, uma aluna destaca que aprendeu sobre os conectivos.

E: *Você gostou da aula de hoje?*

A: *Gostei.*

E: *Por quê?*

A: *Porque a gente aprendeu uma coisa nova que tem na reportagem, os conectivos.*

E: *É importante saber usar esses conectivos no texto?*

A: *É.*

E: *Por quê?*

A: *Porque mostra onde tá as conjunções, que tem que juntar uma frase à outra.*

(Lívia, mód. 8)

Na fala da aluna, percebemos que ela reconheceu e gostou do conteúdo aprendido. No módulo 8, desenvolvido na aula 10, percebemos que a professora fez uma boa exploração da função dos conectivos nas reportagens, analisando, com os alunos, como esses articuladores eram importantes para a construção dos sentidos do texto. A atividade foi realizada em grupos e as crianças tinham de completar lacunas em uma entrevista que foi entregue com recorte de várias conjunções. Fichinhas com as conjunções retiradas do texto foram entregues e os estudantes tinham de encaixar cada conjunção em um local adequado. Depois de feita a montagem, discutiram sobre quais conjunções foram usadas em cada trecho, de modo que eles perceberam que diferentes conjunções podiam ser usadas em um mesmo espaço, mas nem todas constituíam o efeito de sentido esperado.

Desse modo, um conteúdo que tradicionalmente é visto por estudantes como algo “sem sentido e enfadonho”, para essa aluna, constituiu-se como uma novidade.

Esse reconhecimento por parte da aluna é decorrência do modo como esse conteúdo foi tratado, distanciando o presente estudo de um ensino apenas prescritivo. O uso dos recursos coesivos foi abordado como algo constitutivo dos sentidos, que compõe o estilo do gênero. Foi atendido, portanto, um pressuposto bakhtiniano importante: “Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Lívia, portanto, valorizou um tipo de aprendizagem que nem sempre é apreciado pelos alunos em decorrência do modo como esse conteúdo é tradicionalmente tratado: definição da classe gramatical, classificação das conjunções, identificação de conjunções nos textos. Muitas vezes, as conjunções são tratadas fora dos textos ou em frases soltas. Nessa sequência, as conjunções foram abordadas como recursos que constituem sentidos, em situações de leitura de textos pertencentes a um gênero de grande circulação na sociedade.

A ênfase no trabalho voltado às características do gênero também foi identificada na entrevista de Carolina, da turma 2:

A: Eu também gostei muito. Agora... quando ela perguntou pra mim as características da reportagem.

E: Por que você gostou?

A: Porque eu aprendi mais sobre reportagem. Eu não sabia nada, nada sobre reportagem.

(Carolina, mód. 2)

No módulo 2, aula 3, os alunos participaram de uma discussão sobre as características da reportagem. Essa atividade deu continuidade ao que havia sido feito na situação inicial, em que eles socializaram o que sabiam e leram sobre reportagens coletivamente, e ao que havia sido realizado no módulo 1, em que eles leram nova reportagem e conversaram sobre o tema. No módulo 2, os estudantes fizeram uma leitura de uma reportagem em pequenos grupos, discutiram sobre o que leram, respondendo questões de exploração do conteúdo textual (localização, inferenciais...) e em seguida conversaram sobre as semelhanças entre a reportagem lida naquela aula e as lidas anteriormente. Depois disso, produziram coletivamente um cartaz com o que tinham descoberto sobre o gênero (características). Leram e discutiram mais duas reportagens e, por fim, produziram em grupo uma reportagem sobre o mesmo tema das reportagens lidas, para colocar em um mural. Desse modo, a discussão sobre as características do gênero foi feita com base nas reflexões sobre textos lidos e como apoio para a atividade de escrita realizada posteriormente. A estudante, na entrevista, salientou que a aula foi boa por-

que ela aprendeu o que era uma reportagem. A valorização dessa aprendizagem, mais uma vez, parece ter sido decorrente do modo como a docente tratou tal ensino. Não houve, como algumas vezes ocorre, um trabalho de teorização sobre o gênero desvinculado das atividades de leitura e escrita.

Desse modo, defendemos, assim como Schneuwly e Dolz (2004), um *ensino sistemático* dos gêneros que esteja atento tanto à realidade do texto em uso (seus usos e porquês) como às convenções textuais (o modo de funcionamento textual). Essa perspectiva abarca a ideia de que o trabalho com os textos escritos contempla diferentes dimensões/tipos de reflexão: aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias/habilidades de leitura; ao desenvolvimento de estratégias/habilidades de produção de textos; à reflexão sobre as práticas de linguagem e gêneros que circulam na sociedade. Essas dimensões não podem ser enfocadas desarticuladamente, mas é necessário que se tenha o cuidado de contemplar todas elas. Nessa subcategoria, destacamos que as crianças perceberam e valorizaram as atividades em que ampliaram seus conhecimentos sobre os suportes ou gêneros que circulam socialmente.

O gênero escolhido (reportagem) tem grande circulação entre pessoas de diferentes grupos sociais. Segundo Rodrigues, Araújo e Barrichello (2003, p. 16), tal gênero “configura-se como o local da contextualização e do aprofundamento dos temas, possibilitando aos leitores a ampliação e a compreensão do mundo, levando-os a questionar os ‘comos’ e os ‘porquês’ da realidade”. Desse modo, aprender sobre reportagens nos parece de grande relevância no currículo da educação básica, e isso foi reconhecido por Carolina.

As aprendizagens efetivadas sobre o tema também foram muito enfatizadas pelas crianças, sendo que 39% delas fizeram referências aos temas das reportagens, demonstrando valorizar as escolhas feitas pela professora.

TABELA 2 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas aos temas trabalhados

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	9	29	11	55	20	39
NÃO	22	71	9	45	31	61
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

É interessante observar que novamente houve diferenças entre as turmas. Mais da metade dos estudantes da turma 2 (55%) mencionou os temas trabalhados. É possível perceber que a relação foi exatamente a inversa da categoria anterior. As reflexões sobre as características do gênero e dos recursos linguísticos utilizados nos textos lidos motivaram mais as crianças da turma 1, enquanto que as aprendizagens sobre os temas tratados nos textos foram mais relevantes para as crianças da turma 2. É possível que tal diferença seja resultado dos modos como esses dois tipos de conteúdos foram tratados nas aulas. Tal dado, portanto, evidencia que as práticas docentes e o modo como os conteúdos são tratados provocam diferentes efeitos nos estudantes. Pode-se, assim, ressaltar o princípio de que a metodologia do ensino e a mediação do professor estão intrinsecamente ligados aos conteúdos na composição da prática pedagógica. É de grande relevância, portanto, desenvolver estudos sobre quais e como os conteúdos curriculares são vivenciados na escola.

Apesar de evidenciarmos as diferenças, foi possível perceber que a turma 1 também valorizou bastante as aprendizagens realizadas em relação aos temas das reportagens (29%). O exemplo a seguir ilustra tal aspecto.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente aprendeu que a gente não pode ficar só na televisão, tem que estudar pra aprender mais.

(Lívia, mód. 4)

Lívia destaca a importância de não ficar apenas na televisão. No módulo 4, aula 5, os alunos discutiram coletivamente sobre uma reportagem cuja manchete era “TV fora do ar”. Essa atividade foi realizada apenas pela professora 1. Observamos que os alunos se posicionaram diante do tema durante a discussão, debatendo se concordavam ou não com o que foi dito. Houve bastante engajamento na tarefa. Lívia considerou o conteúdo trabalhado relevante e disse ter gostado porque “aprendeu” a mensagem, sendo tal aprendizagem importante para sua vida.

Esse tipo de análise não pode ser feito sem considerarmos, também, que as crianças tinham representações sobre o que os seus interlocutores poderiam estar esperando delas nas entrevistas. Sem dúvida, tais representações, como é salientado por Schneuwly (1988), orientam os processos interativos. Os estudantes têm representações sobre o que a escola deseja ensinar e, na situação de entrevista, relacionam os pesquisadores aos que participam da comunidade escolar, pois foi na escola e sobre a escola que as entrevistas aconteceram. No entanto, é importante, mais uma vez, destacar que as questões eram abertas e que os estudantes podiam justificar do modo como quisessem as suas respostas. O fato de a estudante usar como critério a relevância da aprendizagem mostra que ela está atenta a isso na escola. Ela valorizou o tema tratado. Mesmo que a “mensagem” possa não ser incorporada pelos estudantes, o fato de o tema ser tratado mobilizou os estudantes. Ela pode ter valorizado o fato de ter discutido sobre o tema.

Na turma 2, uma das alunas citou o tema “maltrato aos animais”.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque é muito interessante. Gostei muito porque aprendi muito sobre os tubarões e também as manchetes.

E: O que você aprendeu hoje?

A: Tudo sobre a covardia explícita da manchete. É... o tubarão morto a paulada. Um bocado de coisas e etc.

(Danila, mód. 7)

No módulo 7, aula 8, os alunos discutiram sobre ataques de tubarão e produziram uma reportagem a respeito da mesma temática. A manchete de uma das reportagens lidas foi “Covardia Explícita”. Tal tema mobilizou muito a turma, pois em uma praia de Recife há ataques de tubarões que, via de regra, são abordados em reportagens televisivas e no jornalismo impresso. Na aula foi observado que as crianças tinham muita curiosidade sobre o tema. Danila considerou relevante ler sobre esse assunto. Ela avaliou que a aula foi boa porque “aprendeu” o que estava em foco no texto trabalhado. Assim, mais uma vez, o critério “ter aprendido” foi salientado. As crianças reconheceram que a atividade favoreceu a apropriação de conhecimentos novos, e esse critério, como foi dito, revela que conseguiram fazer também uma avaliação de suas próprias aprendizagens.

Por meio da leitura e da conversa a respeito das reportagens, as crianças discutiram sobre adoção, relações étnicas, saneamento, maus tratos aos animais, televisão, entre outros temas que elas consideraram relevantes para suas vidas. Assim, demonstraram valorizar as aulas em que os temas trabalhados nas reportagens eram interessantes e foram bem discutidos pelas docentes. Consideraram que aprenderam “coisas importantes para a vida”.

Aprender a ler foi outro destaque que as crianças deram às aulas, sendo que 33% delas afirmaram que as aulas foram boas porque aprenderam “mais” a ler. Na turma 1, esse tipo de comentário foi muito frequente (45%), mas na turma 2, foi pouco presente (15%).

TABELA 3 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas às habilidades de leitura

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	14	45	3	15	17	33
NÃO	17	55	17	85	34	67
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Segue o excerto de uma entrevista com um aluno da turma 1:

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A parte que a professora leu o texto.

E: Esse último texto, “Filhos do Coração”?

A: Sim.

E: Você gostou de ter lido uma reportagem trazida pela professora?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente lê, aprende melhor a ler, fica informado sobre o que acontece no mundo.

(Pedro, mód. 2)

O aluno avaliou o momento destacando, inicialmente, sua valorização pela leitura, em seguida, apontou que aprende melhor “a ler” e fica mais informado, enfatizando a ampliação do conhecimento que a leitura proporciona, ao permitir que os sujeitos tornem-se mais autônomos. Como podemos perceber, Pedro tem consciência de que lê na escola não apenas para aprender os conteúdos veiculados nos textos, mas também para “aprender a ler”, o que lhe possibilitará ler muitos outros materiais de forma cada vez mais autônoma. Mais uma vez, destacamos que as crianças podem ter dado tal tipo de resposta por saberem o que esperam delas na escola. No entanto, a opinião do aluno evidencia que elas estão conscientes de que, no trabalho com leitura, além de aprenderem sobre os conteúdos dos textos lidos, também estão aprendendo o próprio ato de ler. Essas são duas dimensões importantes do eixo da leitura no currículo escolar. Se elas não conseguissem identificar essas dimensões, não conseguiriam dar tal resposta.

Bruna, da turma 2, também fala um pouco das estratégias de leitura que foram realizadas pela professora por meio da reportagem “Filhos do Coração”.

E: A professora leu reportagem “Filhos do Coração” e fez algumas perguntas depois. O que você achou das perguntas?

A: Achei muito boas.

E: Por quê?

A: Porque ela tava fazendo pergunta sobre o texto que ela leu pra gente. Porque ela vê se a gente entendeu mesmo o que o texto fala.

(Bruna, mód. 2)

A aluna ressaltou que, por meio das perguntas, a professora pode avaliar se os alunos estão compreendendo o texto. Desse modo, ela reconhece esse tipo de atividade como uma estratégia no ensino da compreensão de textos. Assim, as perguntas da professora tinham, segundo a estudante, uma intencionalidade didática que ela achou pertinente. No momento da aula citado pela aluna foi observado muito interesse da turma, fornecendo indícios de que realmente a turma estava motivada para a leitura do texto. A aluna entrevistada declarou que tinha aprovado o material lido. Mas, além disso, ela mostrou evidências de que reconhecia que a docente tinha outros objetivos além da aprendizagem do tema. Ela tinha o propósito de ensinar a ler e, para isso, avaliava se as aprendizagens estavam ocorrendo. Consideramos, dessa forma, a importância da avaliação formativa-reguladora, defendida por Hoffmann (1992). Segundo a autora, “A avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual os educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (p. 42).

Ainda na turma 2, um dos alunos destaca que por meio da leitura ele pode saber o que acontece em outros locais a que ele não tem acesso.

E: Você tá gostando dessas aulas com reportagem?

A: Tô.

E: Por quê?

A: Tem coisa boa, a gente vê o que tá acontecendo em São Paulo, Pará, esses lugares fora que a gente não pode ir.

(Marcelo, mód. 2)

Marcelo mencionou as leituras realizadas com reportagens de jornais, discutidas na aula.

Em relação à aprendizagem da escrita, a ênfase foi menor do que em relação à leitura (18%), com maior frequência na turma 1 (19%), mas também presente na turma 2 (15%).

TABELA 4 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagens relativas às habilidades de escrita

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	6	19	3	15	9	18
NÃO	25	81	17	85	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Na turma 1, os alunos tiveram boas reflexões sobre a escrita durante as atividades de produção de reportagem e revisão textual, incluindo reflexões sobre as finalidades e destinatários dos textos, sobre a seleção vocabular, sobre coerência e articulação interna do texto e sobre os aspectos gramaticais.

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A hora que a professora tava corrigindo os conectivos, naquela hora ela queria saber se eu tava por dentro do assunto ou não.

E: É importante saber usar esses conectivos no texto?

A: Sim, porque quando a gente for fazer a reportagem, a gente vai saber usar as palavras certas.

E: Por que é importante saber usar as palavras certas?

A: Porque a pessoa quando lê, a gente entende mais, a gente vê mais clareza, sabe que aquela pessoa que escreve o jornal sabe.

(Fernanda, mód. 8)

No módulo 8, aulas 10 e 11 da professora 1, como já foi descrito, os alunos realizaram uma atividade de preencher lacunas com conjunções. Como podemos verificar no trecho acima, a criança diz que foi importante ter aprendido sobre os conectivos para poder usá-los no momento da escrita. Ela reconhece, portanto, que há articulação entre as atividades propostas e que atividades mais voltadas para um determinado eixo de ensino (análise linguística) podem ajudar as aprendizagens de outro eixo (produção de textos). Do modo como tradicionalmente a gramática e a redação eram ensinados, tal articulação não era, com certeza, tão facilmente percebida.

Outra aluna, Lívia, aponta uma outra dimensão do eixo de produção escrita: a ortografia.

E: Você gostou de ter revisado o texto produzido pelos seus colegas?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque a gente aprendeu ortografia, como escrever certo.

(Lívia, mód. 4)

Na aula 5, os alunos têm a oportunidade, no último momento da aula, de revisar uma reportagem de forma coletiva. Por meio dessa atividade, os alunos refletiram sobre a escrita das palavras.

Na turma 2, uma das alunas retrata a socialização da atividade com os conectivos. Eles precisavam colocar as conjunções nos espaços em branco. No momento da discussão, os alunos percebem alguns erros com a utilização de palavras mal colocadas no texto que mudavam o sentido pretendido nele.

E: Você gostou da revisão do texto que a professora fez no quadro?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque foi interessante e ela ajeitou muitas coisas que estavam erradas.

E: E o que você acha que aprendeu com essa atividade?

A: Muitas coisas.

E: Como o quê?

A: Saber como escrever.

(Marília, mód. 8)

A aluna menciona outro momento de revisão, ocorrido na aula 9 da professora 2. Observamos que os alunos percebem que as revisões são boas estratégias para trabalhar a escrita em sala de aula. Nesse momento, a revisão foi realizada coletivamente. Os alunos participaram das discussões sobre o uso adequado das palavras de forma bastante eficaz, questionando as outras possibilidades de palavras no texto.

Como ressaltado anteriormente, querer aprender mais foi um dos critérios que as crianças usaram para avaliar positivamente as aulas. Elas achavam que a aula era boa porque

ficavam com vontade de aprender e, 18% dos alunos ressaltaram tal aspecto. Sete alunos da turma 1 mencionaram esse aspecto (23%) e na turma 2 (10%).

TABELA 5 - Distribuição das respostas dos alunos sobre aprendizagem relativa ao “gostar de aprender/querer aprender”

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	7	23	2	10	9	18
NÃO	24	77	18	90	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Nessa categoria, os alunos disseram de modo geral que durante a sequência didática eles tiveram vontade de aprender mais, que foi motivador. Fernanda da turma 1 expressou:

E: Você gostou desse trabalho?

A: Sim, porque ele trouxe oportunidades pra gente saber o que é reportagem, jornal impresso e porque a gente aprende mais.

(Fernanda, S.F)

Outra aluna falou de um momento específico, o de revisão textual.

E: Foi importante analisar a produção da aula anterior?

A: Foi.

E: Por quê?

A: Porque quando a gente analisa alguma coisa, aí fica no pensamento da gente e aprende mais ainda.

(Diana, mód. 7)

No módulo 7, aula 9, os alunos vivenciaram uma atividade em dupla de revisão de reportagens sobre ataques de tubarão. Esse momento foi aprovado pela aluna e reconhecido como reflexivo, ampliando mais seus conhecimentos. O fato de a criança salientar que quando analisa alguma coisa, fica no pensamento, é uma evidência do engajamento dela no próprio processo de aprendizagem.

Na turma 2, Marcelo logo na primeira aula alega que teve vontade de aprender mais, mostrando seu envolvimento na aula.

E: *Você gostou da aula de hoje?*

A: *Gostei.*

E: *Por quê?*

A: *Porque deu vontade de aprender mais, e também tem que gostar de colecionar brinquedos, objetos para fazer esses trabalhos, essas coisas.*

(Marcelo, S.I.)

Na última categoria foram agrupadas as respostas que salientavam que as aulas ampliavam os conhecimentos, mas sem uma delimitação mais clara de quais seriam esses conhecimentos. Sete alunos da turma 1 (23%) indicaram esse aspecto em suas falas; já na turma 2, esse percentual foi menor, com a frequência de 2 alunos (10%).

TABELA 6 - Distribuição das respostas dos alunos quanto a ampliação de conhecimentos (respostas gerais, sem especificação)

RESPOSTAS	TURMA 1		TURMA 2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
SIM	7	23	2	10	9	18
NÃO	24	77	18	90	42	82
TOTAL	31	100	20	100	51	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Os alunos se referiram de um modo geral às possibilidades que a sequência proporcionou para a aprendizagem, como podemos ver abaixo no extrato da turma 1:

E: *Você gostou da aula de hoje?*

A: *Sim.*

E: *Por quê?*

A: *Porque muitas coisas que eu não sabia a professora explicou e eu já tô sabendo mais.*

(Fernanda, mód. 1)

Esse trecho da entrevista de Fernanda ocorreu logo no início da sequência, na aula 2. Percebemos que desde o início a aluna visualizou suas aprendizagens mencionando a contribuição da professora nas explicações realizadas.

Iago, na última aula, traz na entrevista o que o trabalho desenvolvido proporcionou, ampliando seu conhecimento.

E: Você gostou dessas aulas em que a professora trabalhou com reportagens?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque eu aprendi mais, tive um conhecimento melhor.

(Iago, S.F.)

Na turma 2, os alunos também perceberam os mesmos aspectos apontados pelos alunos da turma 1.

E: Você gostou da aula?

A: Gostei

E: Por quê?

A: Porque tinha mais aprendizado, falei mais, ler, fazer tarefa, a cópia, acho que foi bom.

(Marcelo, S.F.)

O aluno reconhece que a organização das aulas permite uma variedade de atividades, estimulando os alunos a participarem das discussões, permitindo, assim, uma melhor aprendizagem. Ele destaca os diferentes tipos de atividades e seu engajamento nelas. Salientamos que a cópia explicitada pela criança é referente à atividade de produção textual que aconteceu na situação final da sequência, não se caracterizando como uma cópia tradicional.

Outra aluna fala do seu desenvolvimento, das perspectivas de aprendizagem:

E: O que você achou?

A: Eu achei muito bom.

E: Por quê?

A: Por que é bom, por que a gente desenvolve mais.

(Bruna, mód. 3)

Como foi dito acima, as aprendizagens efetivas foram apenas um dos critérios adotados pelas crianças para avaliar as aulas. Elas também falaram da relevância dos temas tratados, das estratégias didáticas utilizadas, da organização da aula, do estímulo à interação em grupos, entre outros. O destaque dado a este critério, neste artigo, foi justamente pela relevância do assunto. As crianças evidenciaram, em

suas respostas, que reconhecem quando estão aprendendo e que o tipo de situação didática ajuda na aprendizagem.

Dos 51 estudantes, 37 citaram ao menos uma das categorias discutidas neste texto (72,5%). É, de fato, um percentual muito alto, se considerarmos que as questões eram abertas, sem pré-delimitação dos critérios que elas deveriam usar para avaliar as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos analisar se as crianças, ao avaliarem as aulas, identificavam os diferentes tipos de conteúdos curriculares contemplados nas atividades; se elas valorizavam os conteúdos selecionados pelas docentes e quais conteúdos elas mais valorizavam. Com base nos dados, observamos que os alunos refletiram sobre suas próprias aprendizagens diante das avaliações nas aulas de língua portuguesa e mostraram evidências de que são capazes de identificar conteúdos curriculares tratados nas aulas. Vimos, também, que o reconhecimento do conteúdo tinha relação clara com o modo como tais conteúdos foram tratados pelas docentes.

Por meio de uma concepção de língua como discurso e enunciação, tendo como objeto de ensino diferentes gêneros orais e escritos, percebemos que os estudantes investigados avaliaram suas próprias aprendizagens valorizando uma perspectiva sociointeracionista, em que a organização do ensino contempla diferentes eixos de ensino da língua portuguesa.

Percebemos que os alunos das duas turmas valorizaram os tipos de aprendizagens escolares propostos na sequência didática, com ênfase nos aspectos sociodiscursivos. Na categorização foram encontrados seis tipos de respostas relativos às aprendizagens efetivadas, sendo quatro mais pontuais na avaliação dos eixos do ensino da língua e duas mais gerais sobre a mobilização de ampliação dos conhecimentos e a motivação de aprender diante da proposta apresentada.

Consideramos que os estudantes avaliaram de forma relevante os conhecimentos apropriados e as habilidades desenvolvidas durante a sequência didática e que seus julgamentos estão em consonância com as orientações curriculares atuais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, Mateus Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, Mateus Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto-organização e mudança cognitiva. *Substratum*, v. 1, n. 3, p. 23-55, 1996.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. A. *Alfabetização e ensino da língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil*. Relatório de pesquisa. CNPq, 2012.
- RODRIGUES, Jacira Werle; ARAÚJO, Paulo Roberto de Oliveira; BARRICHELLO, Eugênia M. da Rocha. *Reportagem impressa, estilo e manuais de redação: a construção da autoria nos textos do jornalismo diário*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.
- RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.
- SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Dimensão, 2003.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

JULIANA DE MELO LIMA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

ju.mlima@yahoo.com.br

TELMA FERRAZ LEAL

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

tfleal@terra.com.br

Recebido em: AGOSTO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

NORMAS GERAIS

Estudos em Avaliação Educacional publica trabalhos inéditos referentes à educação, apresentados sob a forma de relatos de pesquisa, ensaios teóricos, metodologias, revisões críticas, artigos e resenhas.

Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos que tenham sido publicados em revistas/periódicos estrangeiros (com a indicação da fonte), os quais serão submetidos à mesma avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas da área e pelo Comitê Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso não sejam atendidas a contento.

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores.

Os trabalhos não deverão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*.

Artigos de um mesmo autor só será publicado com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Solicita-se do(s) autor(es): nome completo, vínculo institucional: **última ocupação profissional**: cargo e filiação (empresa, instituição ou organização); **unidade de referência (da ocupação profissional)**: Faculdade/Instituto, Programa de Graduação/ Pós-graduação, Departamento; **título** (graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e correio eletrônico; este será divulgado junto ao crédito, quando da publicação.

Os autores receberão três exemplares da revista em que seus textos forem publicados.

APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos – Os artigos e resenhas devem ser digitados em *software* compatível com o ambiente Windows, encaminhados para o e-mail: eae@fcc.org.br, **ou** enviada uma cópia impressa, acompanhada do CD contendo o texto completo, para o endereço: Fundação Carlos Chagas - A/C EAE - Av. Prof. Francisco Morato, 1565 - Jd. Guedala - CEP 05513-900 - São Paulo - SP.

O **título** do artigo, o nome do(s) autor(es) e da instituição a que está(ão) vinculado(s), bem como a titulação e o endereço eletrônico, devem vir em **página de rosto**. A primeira página do texto deve trazer o título do trabalho e *omitir o nome do autor* e a *filiação institucional*, a fim de assegurar o anonimato no processo de avaliação.

Na **extensão**, os artigos não podem exceder 25 páginas (incluídos os anexos) e a extensão máxima das resenhas é de 6 páginas, e devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em *Times New Roman*, no corpo 12.

Títulos devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.); **subtítulos** devem ser concisos e vir claramente indicados.

Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de **resumo** contendo no máximo 11 linhas, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar até quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo deve, obrigatoriamente, ser traduzido em espanhol e inglês, contendo também título e palavras-chave nesses idiomas.

Citações, remissões, notas e siglas devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações** diretas (textuais), com até 3 linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página.

Ex.: Em função desses indicadores “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

Citações com mais de 3 linhas deverão ir em um bloco abaixo do texto, sem aspas, com recuo de 1,25 cm, a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte *Times New Roman* e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional – que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores – apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina "apud" (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003).

Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

As **remissões bibliográficas** indiretas são incorporadas ao texto entre parênteses (ano).

Ex.: Segundo João Barroso (2006).

As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Tabelas, gráficos, quadros e figuras (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas.

Tabelas, gráficos e quadros devem, ainda, ser enviados em um arquivo separado, em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos etc.) em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

Referências de cunho bibliográfico devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem vir em itálico.

Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substitui-se os outros pela expressão et al.

Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos artigos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

ASSINE A REVISTA *ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*

Tel. (11) 3723-3084

www.fcc.org.br