

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

**ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 1 JAN./JUN. 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
Educacionais/FCC

INDEXADO EM

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

www.fcc.org.br

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

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

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

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

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

Agosto de 2013

Tiragem: 500 exemplares

E-MAILS

eae@fcc.org.br (*envio de artigos*)

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*)

Bernardete A. Gatti

Clarilza Prado de Sousa

Glória Maria Santos Pereira Lima

Marialva Rossi Tavares

Nelson A. Simão Gimenes

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

(*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
Educaionais 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 Zakia Sousa

(*Universidade de São Paulo*)

Sérgio Vasconcelos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*)

Yara Lúcia Espósito

(*Fundação Carlos Chagas*)

COORDENAÇÃO DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES

Áurea Maria Corsi

Camila Maria Camargo de Oliveira

Fátima Murad

Meire Blanche Lungaretti

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

Claudio Brites

IMPRESSÃO

Nova Letra Gráfica e Editora

SUMÁRIO

EDITORIAL.....6

TEMA EM DESTAQUE

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa

Más allá de la Prova Brasil: inversión en sistemas propios de evaluación externa

Beyond the Prova Brasil: investment in external assessment systems

Nelson Gimenes, Vandré Gomes da Silva, Lisandra Marisa Príncipe, Paula Louzano, Gabriela Miranda Moriconi.....12

Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores

Sobre la equidad y otros impactos de los incentivos monetarios para profesores

About equity and other impacts of monetary incentives for teachers

Nigel Brooke.....34

Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal

Evaluación de los maestros: supervisión de la labor de los maestros en Portugal

Teacher performance assessment: patterns of teacher monitoring of teachers' work in Portugal

Cely do Socorro Costa Nunes.....64

Formação docente: reflexões de alunos de Pedagogia no Programa Bolsa Alfabetização

Formación docente: reflexiones de alumnos de pedagogía que participan del Programa Bolsa Alfabetización

Teacher education: reflections by pedagogy students in the Bolsa Alfabetização Program

Ana Sílvia Moço Aparício.....94

O Programa Bolsa Alfabetização e a ressignificação dos estágios na Pedagogia

El Programa Bolsa Alfabetización y la resignificación de las prácticas en los cursos de Pedagogía

The Bolsa Alfabetização Program and the resignification of traineeship in Pedagogy

Maria de Fátima Ramos de Andrade.....132

Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP) <i>El efecto condicionante del Programa Bolsa Família en la educación en Campinas (SP)</i> <i>Effects of education requirements of the Bolsa Família Program in the city of Campinas (SP)</i>	André Pires.....	170
As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007) <i>Las diversas facetas del Enem: análisis del perfil de los participantes (1999-2007)</i> <i>Enem's various aspects: an analysis of the participants' profile (1999-2007)</i>	Ana Paula Corti.....	198

OUTROS TEMAS

A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade <i>La investigación como orientadora de la formación de profesionales en la universidad</i> <i>Research as a guiding principle in professional training at the university</i>	Sandra Regina Soares.....	224
Avaliação da aprendizagem: concepções e prática na formação de professores em Angola <i>La evaluación del aprendizaje: concepciones y práctica en la formación de profesores en Angola</i> <i>Learning assessment: concepts and practice in teacher education in Angola</i>	Francisco Caloia Alfredo, Jussara Cristina Barboza Tortella.....	246
Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário <i>La evaluación en la educación de la primera infancia: un debate necesario</i> <i>Early childhood evaluation: a necessary debate</i>	Vanessa Ferraz Almeida Neves, Catarina Moro.....	272
A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite" <i>La evaluación del aprendizaje: un ciclo vicioso de "examinitis"</i> <i>Learning assessment: a vicious cycle of "testinitis"</i>	Paulo Marinho, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes.....	304
Impacto da conglomeração na estimação do coeficiente H da Escala de Mokken <i>El impacto de los conglomerados en la estimativa del coeficiente H de la Escala Mokken</i> <i>The impact of cluster sampling design on estimation of loevinger H coefficient for Mokken Scale analysis</i>	Marcia Andrade, Cristiano Fernandes, Pedro Luís do Nascimento Silva.....	336

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O número 55 de *Estudos em Avaliação Educacional* apresenta como tema central as políticas públicas em educação, por meio de sete artigos que versam sobre avaliações externas do rendimento escolar e programas de formação, avaliação e bonificação para docentes, além da articulação entre diferentes políticas sociais, especificamente programa voltado para a erradicação da pobreza e de incentivo à educação.

Gimenes, Silva, Príncipe, Louzano e Moriconi discutem resultados de pesquisa sobre objetivos e estratégias de sistemas de avaliação em larga escala gerenciados por redes de ensino. Em “Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa”, os autores chamam a atenção para a ênfase pedagógica presente na análise dos resultados dessas avaliações, aspecto que parece ser explorado de forma insuficiente na divulgação dos dados da Prova Brasil, desenvolvida pelo governo federal.

Os três artigos subsequentes tratam de políticas voltadas para formação, avaliação e responsabilização de docentes, tema candente no cenário educacional brasileiro. No texto “Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores”, Brooke faz revisão de pesquisas internacionais e nacionais que tratam de sistemas de bonificação para professores, para destacar desenhos e metodologias que podem incrementar e promover eficácia quando da adoção dessa modalidade de política educacional.

Em “Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal”, Nunes, com base na investigação sobre documentos oficiais da área educacional, discorre sobre a natureza e os objetivos de política atrelada à definição de padrões de desempenho docente nesse país no período de 2009 a 2012.

Dois artigos versam sobre os efeitos do programa Bolsa Alfabetização na formação docente. O primeiro, “Formação docente: reflexões de alunos de Pedagogia no programa Bolsa Alfabetização”, de Aparício, examina o desenvolvimento profissional de alunos de Pedagogia considerando suas reflexões sobre a prática didática do alfabetizador. No segundo texto, “O programa Bolsa Alfabetização e a resignificação dos estágios na Pedagogia”, Andrade trata de temática semelhante, mas amplia a análise dos efeitos do programa ao contrapor o estágio atrelado ao Bolsa Alfabetização com os estágios supervisionados dos cursos de graduação em Pedagogia. Ao debater a formação prática docente, a autora procura elencar aspectos que favorecem a construção de relações mais apropriadas entre universidades e escolas públicas.

Em “Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP)”, Pires apresenta resultados de pesquisa sobre os efeitos da transferência de renda para famílias de alunos matriculados em redes públicas de ensino sobre os indicadores escolares relativos à população de beneficiários residente em cidade do interior paulista.

No artigo “As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007)”, Corti recorre a informações relativas a uma série histórica dessa avaliação para examinar crenças, limites e desafios do Exame Nacional do Ensino Médio.

Além dos artigos que tratam de diferentes políticas educacionais, a seção “Outros Temas” oferece ao leitor produções que versam sobre estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem; quanto a este último tópico, são discutidos os processos de avaliação na educação infantil e na gestão curricular interna das escolas. Finalmente, com caráter mais metodológico, é apresentado texto sobre amostragem por conglomerados.

Nessa seção, o primeiro artigo é “A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade”, de Soares, em que a autora evidencia as estratégias e efeitos do uso da pesquisa, enquanto recurso de aprendizagem, na formação de pedagogos, para articulação das teorias e práticas.

A formação de professores é, também, objeto do texto de Alfredo e Tortella, “Avaliação da aprendizagem: concepções

e prática na formação de professores em Angola”, o qual apresenta resultados de pesquisa sobre a implementação de avaliação formativa em curso para docentes.

Neves e Moro contribuem para o debate educacional com o artigo “Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário”, em que são discutidos pesquisas e documentos bem como experiências práticas que permitem entrever desafios a serem enfrentados nesse campo de atuação.

Marinho, Leite e Fernandes discutem conhecimentos e crenças presentes em práticas avaliativas de professores, a partir de pesquisa sobre a gestão curricular em duas escolas portuguesas, cujos resultados constam do texto “A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de ‘testinite’”.

Finalmente, o último artigo, “Impacto da conglomeração na estimação do coeficiente H da Escala de Mokken”, dos autores Andrade, Fernandes e Silva, avalia o efeito do plano de amostragem por conglomerados no processo de estimação para elaboração de escala, que visa a caracterizar o capital econômico das famílias de um grupo de alunos que realizaram a Prova Brasil em 2007.

Os textos apresentados neste número são todos frutos de análises realizadas a partir de dados empíricos e nos parece que possibilitam enriquecer os conhecimentos e debates na complexa área da avaliação educacional, e na tomada de decisões pelos gestores de políticas públicas sociais. Esperamos que seja do agrado dos leitores!

Boa Leitura!

Comitê Editorial

TEMA EM
DESTAQUE

ALÉM DA PROVA BRASIL: INVESTIMENTO EM SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA*

NELSON GIMENES
VANDRÉ GOMES DA SILVA
LISANDRA MARISA PRÍNCIPE
PAULA LOUZANO
GABRIELA MIRANDA MORICONI

RESUMO

O estudo analisa os objetivos e as justificativas de quatro secretarias de educação para investir em sistemas próprios de avaliação em larga escala em vez de utilizar as avaliações nacionais já disponíveis, em especial a Prova Brasil, como instrumento precípua de sua política educacional. O foco recai sobre avaliações externas que lançam mão dos mesmos modelos adotados pelas avaliações nacionais com contornos e desenhos distintos impressos às diferentes redes de ensino investigadas, conforme o tipo de organização e política. Destacam-se as demandas que se impõem a essas avaliações, notadamente naquilo que podem conter de subsídio pedagógico voltado diretamente ao trabalho escolar.

* A primeira versão deste texto foi apresentada no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação com o tema "Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social", realizado em Recife-PE, entre 27 e 30 de maio de 2013.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA • AVALIAÇÃO EXTERNA • POLÍTICA EDUCACIONAL.

RESUMEN

El estudio analiza los objetivos y las justificativas de cuatro Secretarías de Educación para invertir en sistemas propios de evaluación en gran escala, en vez de utilizar las evaluaciones nacionales ya disponibles, en especial la Prova Brasil, como principal instrumento de su política educativa. El foco está en las evaluaciones externas que utilizan los mismos modelos adoptados por las evaluaciones nacionales, pero con contornos y diseños distintos, determinados por el tipo de organización y política de las diferentes redes de enseñanza investigadas. Se destacan las demandas impuestas a esas evaluaciones, especialmente en aquello que pueden tener de subsidio pedagógico dirigido al trabajo escolar.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA •
EVALUACIÓN EXTERNA • POLÍTICA EDUCATIVA.

ABSTRACT

This study analyzes the goals and justifications of four Departments of Education for investing in their own large scale assessment systems instead of using national assessments which are already available, mainly the Prova Brazil, as an essential instrument of their educational policy. The focus is on external evaluations that avail themselves of the same models adopted by national assessments amid distinctive contours and designs depending on the type of organization and policy inherent to the different school systems investigated. Noteworthy are the demands that are imposed on these assessments, especially in what they can contain as a pedagogical subsidy directly linked to the school work.

KEYWORDS LARGE SCALE ASSESSMENT • EXTERNAL
ASSESSMENT • EDUCATIONAL POLICY.

INTRODUÇÃO

É notório o aumento e o peso atribuídos aos sistemas de avaliação de desempenho discente no Brasil, protagonizados tanto pelo governo federal como por iniciativas de governos estaduais e municipais nos diferentes níveis de ensino da educação básica a partir do início dos anos 1990. A utilização de seus resultados, contudo, em seu sentido mais pedagógico, por parte de gestores, coordenadores e professores, é, ainda, assunto pouco explorado.

Em meio aos esforços de se investigar e buscar descrever eventuais tipos de apropriação de resultados desencadeados por sistemas de avaliação externa, a primeira impressão é a de que qualificar tais usos como “instrumentos” ou “políticas de gestão” no âmbito do processo decisório das secretarias de educação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE; CUNHA, 2010) parece não abranger, em profundidade, outras formas de utilização dessas avaliações e seus resultados, sobretudo quando praticadas no cotidiano escolar.

De qualquer forma, alguns usos dessas avaliações se destacam no cenário educacional atual, ainda que os eventuais

efeitos sejam pouco conclusivos, para além do caráter polêmico de algumas ações gerenciais que lançam mão dos resultados, em especial a bonificação de professores, tendo como um dos critérios o desempenho discente obtido.

Nesse sentido, pretende-se aqui analisar os objetivos e as justificativas de secretarias de educação públicas que investem em sistemas próprios de avaliação externa. Reconhecendo a profusão de diversos tipos de avaliações externas protagonizadas por secretarias municipais de educação (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012), este estudo¹ volta-se especificamente para a análise de sistemas de avaliação externa que lançam mão dos mesmos modelos adotados pelas avaliações nacionais disponíveis, em especial a Prova Brasil, com contornos e desenhos distintos conforme a organização e a gestão de diferentes secretarias de educação públicas. Busca, assim, analisar de forma mais detida quais seriam os objetivos e as demandas que se impõem a essas avaliações, em especial naquilo que podem conter de subsídio pedagógico voltado diretamente ao trabalho escolar.

O escopo geral dessa pesquisa é investigar os usos das avaliações externas no âmbito de quatro sistemas de ensino público do país: a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR).² A escolha de diferentes perfis de secretarias de educação – estaduais e municipais de grande, médio e pequeno porte – proporcionou uma variabilidade interessante de modelos e arranjos de políticas educacionais vinculadas à avaliação externa.

Como opção metodológica no âmbito de uma pesquisa de caráter exploratório (BABBIE, 1999; DESLAURIERS; KERISIT, 2008), foram selecionadas três Secretarias de Educação que possuem sistemas próprios de avaliação em larga escala – o que, de alguma forma, denota uma preocupação institucional em relevar e avaliar o desempenho cognitivo de seus alunos. Como contraponto, foi investigada também uma Secretaria de Educação que não possui um exame próprio em larga escala nesses moldes (Sorocaba-SP), porém conta com uma política de avaliação externa com base nos resultados disponíveis por meio de outras avaliações em larga escala, como o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar

1 Os dados parciais aqui apresentados são frutos de pesquisa maior realizada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Itaú Social sobre os usos que se têm feito de avaliações em larga escala, bem como dos próprios modelos de avaliação adotados em relação ao seu potencial pedagógico como subsídio direto ao trabalho realizado em âmbito escolar. A coleta de dados foi realizada entre março de 2011 e maio de 2012.

2 A orientação da escolha dessas secretarias de educação se deu em função do desenho de suas políticas de avaliação e não com base em seus resultados, em seus sistemas próprios ou mesmo nas avaliações nacionais. Como se sabe, resultados considerados bons ou a melhora gradativa ao longo de várias ondas de avaliação podem ser influenciados por diversos fatores extraescolares, não se constituindo necessariamente em um efeito direto ou principal, por exemplo, de uma política orientada pelos usos dessas avaliações.

do Estado de São Paulo) sob a responsabilidade da respectiva Secretaria Estadual de Educação e, também, da própria Prova Brasil. Diversos atores, em distintos níveis de investigação (gestão central, instâncias intermediárias e escolas), além da coleta de documentos, foram entrevistados individual e coletivamente, como secretários de educação, técnicos da secretaria, coordenadores regionais, supervisores de ensino, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

Em meio às limitações metodológicas impostas por pesquisas exploratórias como essa, não se pretende generalizar os resultados apresentados com base nos objetivos específicos deste trabalho, mas indicar possíveis tendências em relação a esse tipo de política educacional, assim como destacar o significado e o sentido específicos das experiências regionais abordadas.

Nas diferentes redes de ensino pesquisadas foi possível identificar diversas justificativas para a elaboração dos sistemas próprios de avaliação externa, agrupadas em quatro grandes grupos: 1. o caráter censitário e anual das avaliações externas promovidas pelas redes de ensino estudadas; 2. a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade; 3. a amplitude dos/as anos/séries avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino; 4. a possibilidade de identificação nominal dos resultados de cada aluno.

Tais justificativas podem ser mais bem compreendidas com base no sentido que as políticas de avaliação em larga escala adquiriram nas duas últimas décadas no Brasil. A introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que consideram nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais.

Ainda que o termo qualidade no campo educacional possuía diversos significados e comporte diferentes dimensões (DOURADO; SANTOS; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos. Assim, não é estranho o argumento de que essas avaliações seriam

a própria tradução de uma política educacional (OLIVEIRA, 2000; SOUSA, 2003), cujo alcance ainda carece de avaliação mais ampla e diversificada quanto ao seu potencial indutor de transformação e maior qualificação do trabalho escolar e da própria prática docente.

De qualquer forma, no caso brasileiro, as avaliações em larga escala apresentam em comum a pretensão de servir de diagnóstico educacional com base no monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos, dentre outros objetivos e contornos. Essa parece ser a vocação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma iniciativa pioneira de avaliação que foi implementada no início dos anos 1990, realizada em âmbito nacional pelo Ministério da Educação.

Segundo os gestores das redes de ensino pesquisadas, o caráter censitário das avaliações por eles adotadas configura-se como uma justificativa relevante quando se procura compreender os motivos pelos quais tais sistemas optam pela organização e elaboração de um sistema próprio de avaliação externa. Acompanhada de tal justificativa, podemos também identificar uma crítica comum dos gestores em relação à demora na divulgação dos resultados da Prova Brasil, ou seja, ao grande intervalo de tempo entre a aplicação dos instrumentos dessa avaliação nacional e o acesso aos resultados pelas redes de ensino públicas em foco.

Já o formato original do Saeb – ainda em voga – não favorece objetivos mais abrangentes como, por exemplo, a utilização imediata de seus resultados por unidades escolares e professores. Os dados que o Saeb disponibiliza podem fornecer um retrato de sistemas de ensino e regiões brasileiras mostrando aquilo que determinado conjunto de alunos demonstra saber, nos termos do exame. Seu desenho amostral, contudo, impede que sejam disponibilizados os resultados por escola.

Avaliações como o Saeb podem ser compreendidas como de “primeira geração” conforme a classificação estabelecida por Bonamino e Sousa (2012). Sua característica eminente seria a de fornecer um diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem acarretar consequências diretas a escolas e a seus profissionais, nem mesmo em termos do currículo efetivamente ensinado aos seus alunos.

3 Sem dúvida, o Saeb tem servido de parâmetro para a formulação de diversos sistemas de avaliação em larga escala, em especial em relação à apropriação de suas matrizes de avaliação e à utilização da metodologia denominada Teoria da Resposta ao Item - TRI.

Ainda que os impactos do Saeb sejam pouco significativos no contexto escolar em função de seu desenho amostral, é importante destacar que essa avaliação e seu desenho metodológico atual – introduzido a partir de 1995³ – continuam a exercer forte influência sobre os diversos sistemas estaduais e municipais criados ainda nos anos 1990 e, cada vez mais, presentes em diversas redes estaduais e municipais de ensino, em especial na última década. É nesse período, por exemplo, que surgem os sistemas de avaliação de Castro (2007), Espírito Santo (2001, 2004, e continuamente a partir de 2007) e São Paulo (2007), investigados neste estudo.

De forma concomitante ao Saeb, diversos sistemas de avaliações presentes no cenário educacional atual apresentam, além dessa característica diagnóstica inerente, a pretensão de, ao produzir resultados por escolas, propiciar algum tipo de consequência nesse âmbito a seus profissionais. Nesse sentido, as avaliações de “segunda geração” seriam vinculadas a consequências de caráter mais simbólico em função da divulgação e apropriação dos resultados pelos pais de alunos e demais segmentos da sociedade de modo geral e, evidentemente, pelos próprios agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012). Normalmente, nos estudos sobre o tema, esse tipo de política de avaliação é chamada *lows stakes* ou de “responsabilização branda” (BROOKE, 2008). Segundo essa classificação, a Prova Brasil – uma espécie de extensão do modelo Saeb, realizada em âmbito federal, gerando resultados por escolas e secretarias de educação – e os sistemas de avaliação implementados em Castro-PR e São Paulo-SP seriam exemplos de avaliação de “segunda geração”.

Já as avaliações de “terceira geração” estariam relacionadas às políticas de “responsabilização forte” ou *high stakes* que envolveriam, além da divulgação dos resultados aferidos, sanções ou recompensas estabelecidas com base nos desempenhos obtidos por alunos e escolas, em grau e diversidade variados. Uma ação de gestão nesses moldes implicaria algum tipo de consequência material a escolas e professores (BROOKE, 2008). No Brasil, o exemplo mais contundente desse tipo de política seriam os processos de bonificação ou premiação de escolas e professores mediante os resultados

obtidos, como se verificou no caso da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Evidentemente, determinados tipos de usos das avaliações podem gerar efeitos diversos a depender dos contornos e pressupostos das ações implementadas, do histórico e das características do sistema de ensino em que são realizados, do sentido que adquirem tais ações ao longo do tempo e, em última instância, dos tipos de resultados obtidos pelos alunos fortemente influenciados por suas condições sociais e econômicas de origem (BROOKE; SOARES, 2008).

De todo modo, independentemente das motivações das políticas de avaliação em larga escala, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica – de alguma forma – tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares.

A tendência em aproximar a política de avaliação externa à apropriação de seus resultados, por parte de escolas e professores, parece se destacar em relação a outros objetivos pelos quais as secretarias de educação investigadas possam se orientar. Embora a efetividade ou os efeitos de uma política educacional não possam ser avaliados apenas por seus objetivos declarados, é importante verificar o tipo de discurso empregado em favor do aperfeiçoamento do trabalho escolar, e que parece ir além do desejável aumento dos resultados.

Na Secretaria Municipal de Educação de Castro-PR, é bastante presente nos documentos e falas de seus gestores uma concepção de avaliação que procura se distanciar do ranqueamento de escolas com base em resultados em avaliações externas, ao mesmo tempo em que se enfatiza um tipo de apropriação eminentemente pedagógica dos resultados. Ao expor os objetivos do Idec (Índice de Desenvolvimento Educacional de Castro), o então secretário de educação procurava ir além da realização de um diagnóstico educacional ao afirmar que é preciso:

[...] oferecer para o professor condições de atuar sob aqueles dados que chegaram a nós [...] oferecer informações adequadas e reais para que o professor possa aprimorar seu planejamento e, muitas vezes, mudar sua prática em sala de aula.

Nesse mesmo sentido, o Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (Paebes), embora apresente certa diversidade de objetivos, considera como alvo o trabalho escolar e a ação docente. Os objetivos do Paebes podem ser divididos em dois grandes grupos, estreitamente ligados entre si: o primeiro deles diz respeito à utilização da avaliação externa na elaboração e desenvolvimento de ações no nível da micropolítica, ações de caráter mais geral e sistêmico sob a responsabilidade da secretaria de educação; o segundo grupo refere-se ao desdobramento dessa avaliação externa em ações e procedimentos a serem adotados em cada uma das unidades escolares que compõem o sistema.⁴ De qualquer forma, ambos os grupos são acompanhados de uma forte expectativa de apropriação e utilização dos resultados da avaliação pelas unidades escolares como se depreende da fala de seus gestores.

De forma semelhante ao Espírito Santo, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo a perspectiva de articulação entre uma ação mais sistêmica e o uso dos resultados pelas escolas também é explícita, destacando-se essa segunda dimensão como uma espécie de alvo principal de sua política de avaliação. Assim, o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo apresenta dois grandes objetivos:⁵

- I - subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Município;
- II - fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e às Unidades Educacionais informações que subsidiem seu trabalho, mais especificamente no que diz respeito à: (a) formação continuada dos professores; (b) reorientação da proposta pedagógica; (c) articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola; (d) orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) das unidades escolares com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem.

4 A esse respeito consultar a *Revista do Gestor* e a *Revista do Educador* – que apresentam relatórios dos resultados do Paebes referentes aos anos 2008, 2009 e 2010 –, o *Roteiro Básico para Discussão e Apropriação dos Resultados* e o *Direito ao Aprendizado: Guia de Orientações para a Intervenção Pedagógica – Ensino Fundamental – Ano II*.

5 Conforme Lei Municipal n. 14.063, de 14 de outubro de 2005 (SÃO PAULO, 2005), que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A articulação entre objetivos de caráter mais gerencial e o uso das avaliações em sentido mais pedagógico também é verificada em Sorocaba, cuja política de avaliação se pauta não em um modelo interno de prova, mas em uma política de avaliação que lança mão dos dados disponibilizados por outras instâncias, como as avaliações nacionais – Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – e, particularmente, o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). De maneira geral, seus gestores destacam a necessidade de se garantir a equidade de aprendizagem bem como sua constante melhoria com base na análise e apropriação dos dados da avaliação, tanto em relação às decisões de caráter mais geral efetuadas pela gestão central desse sistema, como à apropriação dos resultados por escolas e professores.

A coincidência de diversos objetivos e a preocupação comum com a apropriação efetiva dos resultados por agentes escolares ajudam a explicar o fato de os sistemas de ensino pesquisados buscarem desenhos de avaliação próprios ou, no caso de Sorocaba, a utilização do modelo Estadual de Avaliação (Saresp), em vez de uma apropriação exclusiva dos modelos nacionais existentes.

Um denominador comum às razões citadas por diversos gestores dos sistemas pesquisados seria a necessidade de uma avaliação externa que além de ter um caráter censitário fosse realizada regularmente, pelo menos uma vez ao ano. Ou seja, para os gestores entrevistados, o uso dos resultados é fundamental, desde que tragam informações “efetivas”, isto é, informações periódicas e frequentes sobre toda a rede, e que, de alguma forma, possam subsidiar as unidades escolares em seu trabalho cotidiano.

Uma perspectiva de avaliação nesses moldes destoa do modelo da Prova Brasil, cuja realização se dá a cada dois anos, e cujos resultados, sob o controle do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), não são disponibilizados em tempo considerado hábil e a contento por parte dos responsáveis pela gestão central de todas as secretarias investigadas.

De forma geral, os tipos de resultados disponibilizados pela Prova Brasil nitidamente não suprem as necessidades identificadas por esses sistemas no que deveriam ser seus objetivos. A percepção de um gestor do município de Castro é bastante ilustrativa em torno da questão:

Nós nos sentíamos bastante incomodados com os instrumentos que nós tínhamos, principalmente a Prova Brasil, porque a Prova Brasil não chega num nível de detalhe suficiente para que a gente possa tomar algumas decisões lá na sala de aula. O principal foco nosso é o aprendizado; tentar entender quais são os problemas que estão acontecendo respeitando todas as particularidades das escolas, mas tentar identificar onde estão os gargalos no sentido da aprendizagem, que a gente possa atacar. Precisamos desenvolver um instrumento que seja capaz de fornecer ao professor informações suficientes para ele saber onde estão os problemas e como ele vai poder solucionar esses problemas. Nós não tínhamos esse nível de detalhamento com as informações que vinham até nós com os outros instrumentos de avaliação que a gente conhecia: a Prova Brasil, a Provinha Brasil. Por exemplo, a Prova Brasil chega ao nível da proficiência da escola como um todo. Nós não conseguimos desdobrar esses dados para identificar quais as habilidades que estão faltando nos nossos alunos.

Essa fala sintetiza a maior parte das razões que orientariam a adoção de um sistema de avaliação próprio ou mesmo de uma política de avaliação pautada na avaliação externa elaborada pela Secretaria Estadual de São Paulo, como visto em Sorocaba. Em geral, todos os sistemas pesquisados apresentam discurso semelhante para justificar o desenvolvimento de avaliações próprias ou políticas diferenciadas de avaliação, justamente pela perspectiva de uma apropriação detalhada desses resultados por escolas e professores e, também, por permitir aos gestores das secretarias de educação vislumbrar um panorama dinâmico e direto de suas redes e escolas.

Nos casos dos sistemas ou modelos próprios de avaliação, destaca-se a necessidade citada por seus gestores de obter resultados que, além de serem gerados pela escola, possam ser discriminados por turma e, em alguns casos, até

por alunos⁶ – algo que não ocorre em relação à divulgação dos resultados da Prova Brasil. Essa possibilidade de controle das informações geradas pela avaliação externa e a relação entre o todo – sistema – e o indivíduo – o aluno – se configura como uma das razões que levariam as secretarias de educação a desenvolverem avaliações próprias.

Na medida em que as avaliações externas nacionais – em especial Saeb e Prova Brasil – se constituem na maior referência das políticas de avaliação dessas redes de ensino, assim como de diversas secretarias de educação estaduais e municipais, sua análise permite a compreensão mais ampla do movimento das secretarias de educação ao propor alternativas que possam atender melhor suas expectativas e intenções.

De forma resumida, pode-se afirmar que os principais recursos oferecidos pelo governo federal para o uso dos resultados da Prova Brasil⁷ por parte dos gestores das secretarias e equipes escolares são os boletins das escolas, divulgados por meio do *site* do Inep, para acesso irrestrito a toda a sociedade e também em forma de cartazes impressos enviados às escolas.

Os boletins de desempenho de cada escola que participou da edição de 2009⁸ da Prova Brasil, por exemplo, contêm as médias e a distribuição das notas em níveis de proficiência obtidas pelo conjunto dos alunos de 5º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental, nas provas de leitura e matemática. Além disso, os boletins contêm as metas da escola no Ideb nos anos de 2005, 2007 e 2009, bem como as notas que a escola de fato atingiu nesses anos, o que permite uma análise tanto do alcance das metas estipuladas como da evolução da rede nesse indicador, especificamente.

No caso da edição de 2009 da Prova Brasil, esses boletins foram divulgados quase dois anos após a aplicação, o que foi motivo de críticas por parte de diversos gestores entrevistados das secretarias de educação, como mencionado anteriormente. Na metade do ano seguinte à aplicação, houve a divulgação apenas dos resultados preliminares – as médias obtidas pelo conjunto dos alunos de 5º e/ou 9º anos de cada escola. Esse acesso ficou restrito aos gestores educacionais no intuito de que as escolas e redes pudessem tomar conhecimento, analisar e solicitar eventuais correções ao Inep.

6 Em relação aos sistemas pesquisados, podemos citar como exemplos o Paebes Alfa, que avalia os primeiros anos do Ensino Fundamental e divulga as notas de cada aluno; a divulgação dos resultados do Idec, feitos por aluno, turmas e escolas; e, em São Paulo, os boletins individuais dos alunos entregues às famílias via correio.

7 Como se está tratando da apropriação dos resultados por parte das equipes escolares, será analisado mais especificamente o desenho da Prova Brasil, já que o Saeb abrange os estudantes de maneira amostral, apresentando resultados que chegam apenas ao nível das unidades da federação.

8 Trata-se aqui dos boletins, em formato mais completo, disponíveis para acesso até o ano de 2009. A partir de 2011, em meio eletrônico, a divulgação dos dados se atém apenas às médias dos resultados pela escola em relação à média municipal (rural e urbana) e estadual (rural e urbana) em língua portuguesa e matemática. A esse respeito, acessar: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/resultados>>.

Pode-se constatar, com base na fala dos gestores, que a Prova Brasil tem um potencial limitado de utilização, devido à não possibilidade de um “acesso mais imediato” dos resultados, por parte das equipes escolares. Tal fato não favorece um tipo de apropriação dos resultados capaz de servir como diagnóstico em relação aos próprios alunos testados nessa edição da Prova.

De modo geral, foi possível identificar de forma clara a busca de alternativas para utilização mais imediata e individualizada de avaliações em larga escala, e que possam, ao mesmo tempo, dialogar e se pautar pelos mesmos critérios presentes na Prova Brasil/Saeb, em especial pelo fato de esses sistemas adotarem o mesmo modelo metodológico de avaliação utilizado por essas avaliações nacionais, pautado pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) (VALLE, 2000). Ainda assim, todas as redes investigadas buscaram avançar e se diferenciar, de algum modo, em relação ao desenho da avaliação externa nacional, procurando favorecer uma maior aproximação dos diferentes atores institucionais com o tipo de prova aplicado e um uso mais imediato dos resultados por parte das equipes escolares.

Podem-se detectar diferenças significativas em relação aos diversos desenhos regionais de avaliação adotados – mesmo que com base em um mesmo referencial metodológico inspirado nas avaliações nacionais. No caso da rede municipal de São Paulo, por exemplo, a Prova São Paulo avalia os alunos e/ou turmas compreendidos entre o 3º e 9º ano do Ensino Fundamental, de modo a oferecer, anualmente, diversos resultados por escola. Essa rede ainda proporciona um recurso adicional para esse tipo de acesso mais imediato às avaliações externas por meio da Prova da Cidade, elaborada de forma centralizada, mas aplicada e corrigida pelas próprias escolas e que, segundo a gestão central da secretaria, seria um instrumento pedagógico para que professores e gestores escolares possam realizar um diagnóstico mais detalhado da aprendizagem dos alunos em diferentes bimestres de um mesmo ano letivo. Nessa rede de ensino, além da questão do prazo e da oferta de resultados individualizados por aluno, verificou-se a demanda, sobretudo por parte das equipes escolares, por conhecer melhor os instrumentos aplicados nessas avaliações, o

que poderia ter motivado, em parte, a proposição da Prova da Cidade associada à Prova São Paulo.

Na rede municipal de Castro, o sistema próprio de avaliação externa conta com duas provas: uma no primeiro semestre e outra no segundo, aplicadas anualmente para o 3º, 4º e 5º anos, especificamente. Essa rede de ensino possui apenas os segmentos da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui também os resultados são divulgados por aluno às equipes escolares. Com base nesse desenho, a divulgação dos resultados individuais dos alunos obtidos na prova do primeiro semestre favorece o replanejamento do segundo semestre por parte das equipes escolares. Os resultados da prova realizada no segundo semestre, por sua vez, podem ser utilizados pelos próximos professores de cada um desses alunos para o planejamento do ano letivo seguinte.

Já a rede municipal de Sorocaba passou a oferecer, como recurso adicional a sua política de avaliação, provas simuladas construídas com base em itens divulgados pela Prova Brasil e pelo Saresp, inspiradas em uma prática recorrente em sua rede de ensino: a elaboração e aplicação de simulados de forma descentralizada pelas escolas. No caso do simulado da rede, a aplicação ficou por conta das escolas, mas as provas foram corrigidas no nível central – que tabulou os dados e devolveu os resultados para cada escola uma semana após a aplicação. Conforme os relatos obtidos nessa rede de ensino, na semana seguinte a essa prova, os professores já estariam usando os dados referentes aos resultados para orientar e replanejar seu trabalho.

Na rede estadual do Espírito Santo, esse movimento distintivo foi percebido com relação ao Paebes Alfa, por meio do qual foram aplicadas provas de leitura a todos os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com a devolução dos resultados por aluno às equipes escolares. Nos demais anos avaliados, também anualmente – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º do Ensino Médio – os resultados são divulgados somente no nível das escolas e do conjunto de alunos do ano avaliado, não chegando ao detalhe de resultados de turmas específicas e de alunos individualmente, ainda que se verifique o desejo de uma avaliação externa

nominal para todas as séries avaliadas por parte de diversos gestores da secretaria estadual.

Outro diferencial das políticas de avaliação externa observado nas redes pesquisadas diz respeito à forma como são apresentados os resultados das avaliações. O formato dos boletins de resultados obtidos pelas escolas na Prova Brasil, contendo a(s) nota(s) das turmas avaliadas, necessitam das escalas de desempenho das disciplinas avaliadas – divulgadas separadamente e com menos destaque na página eletrônica do Ministério da Educação.⁹ Nessa escala de proficiência os resultados obtidos podem ser interpretados pedagogicamente pelos níveis crescentes de desempenho, contendo a descrição do que os alunos são capazes de fazer baseando-se nas notas divulgadas em uma escala que varia de 0 a 350 em língua portuguesa, e de 0 a 425 em matemática.

⁹ A esse respeito, consultar <<http://provabrazil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>>.

Além dessas informações, fundamentais para apropriação e uso das avaliações externas, as secretarias de educação pesquisadas utilizam um sistema de classificação dos resultados, diferentemente da Prova Brasil. Com o uso de categorias arbitrárias como “Abaixo do básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”, por exemplo, a divulgação dos resultados nesse tipo de classificação permite às equipes escolares um parâmetro claro do quanto os resultados, estipulados pela secretaria de educação em uma determinada série avaliada, se aproximam ou se distanciam das expectativas gerais de aprendizagem.

Verificou-se que o estabelecimento de um sistema de classificação dos desempenhos obtidos se converte em um recurso adicional que facilita a apropriação dos resultados pelas equipes escolares. Ao fornecer uma interpretação pautada em um juízo de valor, pôde-se observar que essa forma de divulgação chama a atenção, não só das equipes escolares, mas de toda a secretaria de educação para as escolas e turmas que estariam abaixo de um nível considerado mínimo, denominando na maior parte das redes como “Básico”. Assim, os alunos, turmas e/ou escolas que apresentam um desempenho abaixo desse nível mínimo têm, frequentemente, recebido tratamento prioritário, em maior ou menor grau nas quatro redes de ensino pesquisadas.

Para além dos tipos de resultado e interpretações que as secretarias de educação oferecem às suas redes, observava-se a preocupação e atenção crescentes em torno das estratégias de divulgação dos resultados e, também, em relação às formas de envolvimento das equipes escolares com as avaliações e seus resultados.

Todas as secretarias pesquisadas produzem, ou adquirem junto às empresas terceirizadas que aplicam seus testes, algum tipo de material de divulgação explicativo dos resultados das avaliações para suas escolas. Em que pese às diferenças entre esses materiais, verifica-se, além da divulgação de resultados por escola nos formatos já citados, algumas explicações acerca do sistema de avaliação adotado e de análises pedagógicas de questões reunidas em um mesmo material. Em alguns casos, são divulgadas análises do perfil do alunado e outros aspectos de interesse escolar com base nos dados coletados pelos questionários aplicados junto com as provas aos estudantes, professores e diretores. No caso da Secretaria de Educação de Castro – que configura uma exceção ao produzir exclusivamente uma avaliação em larga escala utilizando os parâmetros do Saeb/Prova Brasil por parte de sua própria equipe de técnicos e gestores – são divulgadas as questões utilizadas nas avaliações a professores e escolas.

No caso específico do município de Sorocaba, o fato de não se ter desenvolvido um sistema próprio de avaliação não desqualifica boa parte das críticas em relação aos limites da Prova Brasil – ainda que essa avaliação seja fortemente considerada e analisada no âmbito de sua política de avaliação naquilo que pode oferecer, de maneira correlacionada aos outros dados, provenientes do Saesp, que a gestão dispõe sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o tipo de apropriação desse conjunto de dados, embora oriundos de avaliações elaboradas fora do âmbito da secretaria, é reelaborado e interpretado de acordo com as demandas e intenções internas à gestão, incluindo análises específicas por meio do uso das bases de dados de ambos os sistemas, gerando relatórios próprios para cada escola, diferentes daqueles divulgados pelos sistemas utilizados. Esse movimento, aliado ao

fato de Sorocaba não ter que despende esforços e orçamento para elaborar uma prova própria, pode ser destacado como um elemento que ajuda a concatenar esforços para a tarefa prioritária de análise e interpretação dos dados disponíveis e sua articulação com as demais ações de gestão alegadamente motivadas pelo incremento da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Há ainda um traço característico da diferença entre os modelos próprios de avaliação e a Prova Brasil, identificado no âmbito das Secretarias Municipais de Castro e de São Paulo.¹⁰ Para alguns gestores desses sistemas, a construção de *rankings* de escolas com base em resultados de avaliações externas – como é frequente em relação à divulgação dos resultados da Prova Brasil – é bastante criticada. Uma saída para superar esse aspecto e, de certa forma, se desprender desse tipo de classificação midiática, seria a realização de avaliações próprias que propiciariam, ao mesmo tempo, um maior controle dos resultados e um recurso que, destituído de outras conotações potencialmente prejudiciais, se pautasse como subsídio direto ao trabalho pedagógico. O conjunto de percepções desses gestores, especificamente, indica que um modelo de avaliação própria seria mais “justo” ou “adequado” na medida em que levaria em conta as especificidades de uma determinada rede e de seus alunos, impedindo ou amenizando o fato de as diferenças entre as escolas criarem abismos dentro de um *ranking* nacional ou regional. Para isso, tanto o município de Castro como o de São Paulo não divulgam publicamente os resultados individuais de escolas, turmas ou alunos, entregando essa informação de maneira individual a cada uma das escolas.

Há, entretanto, sensíveis diferenças nas formas adotadas pelas secretarias para divulgar e apresentar os resultados obtidos por escolas e os diferentes materiais que possam ajudar em sua compreensão e comprometimento por parte das equipes escolares. A rede estadual do Espírito Santo, por exemplo, divulga os resultados das escolas de forma ampla para toda a sociedade – por meio dos diversos órgãos da imprensa local. A aposta aqui é que, com base nessa divulgação, a sociedade se mobilizaria para cobrar as equipes escolares,

¹⁰ Diferentemente dessas secretarias de educação, no caso da rede estadual do Espírito Santo, a divulgação ampla dos resultados de sua avaliação, desde a escola até os meios da imprensa local, é marcadamente enfatizada e valorizada.

o que por sua vez poderia impulsionar a apropriação e o uso dos resultados nas escolas.

Tanto na rede do Espírito Santo quanto na rede de Sorocaba – que também divulga os resultados por escola de forma ampla – não foram coletados relatos ou indícios de que atores externos às redes de ensino tenham feito algum tipo de cobrança às equipes escolares em relação aos resultados dos alunos nos testes ou tenham tomado alguma atitude baseada nisso. Nessas redes, a apropriação dos resultados pelas equipes escolares, quando observada, parece estar atrelada a outras estratégias e motivações.

De forma geral, destacam-se alguns aspectos considerados como relevantes que, de alguma maneira, podem contribuir para o debate a respeito das políticas de avaliação externa, ao menos em relação aos sistemas de ensino participantes da pesquisa.

No entanto, embora tais avaliações possam ser interpretadas como subsídios importantes para a melhoria do trabalho escolar, a escolha de um desenho de política de avaliação por parte de secretarias de educação estaduais ou municipais se depara com alguns obstáculos, notadamente em relação à sobreposição de avaliações externas no ambiente escolar, uma vez que as unidades escolares já participam de avaliações federais como a Prova Brasil e, eventualmente, o Saeb. Desse modo, corre-se o risco de as escolas serem levadas a uma exaustiva rotina de avaliações externas, não raro subtraindo da escola uma quantidade de tempo útil para desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, principalmente, favorecendo o próprio desgaste desse tipo de ação avaliativa.

Quando são analisados os objetivos e as justificativas de uma avaliação externa realizada pelos sistemas de educação estaduais e municipais em pauta, outro aspecto importante a considerar diz respeito às estratégias utilizadas para a divulgação dos resultados. Nos casos estudados, parece não haver um consenso quanto à melhor forma de divulgação das avaliações externas. Por um lado, observamos secretarias que produzem ou disponibilizam os resultados de forma a propiciar a organização

de *rankings* de suas escolas na avaliação externa. Por outro, redes de ensino que optam por não divulgar ou favorecer a elaboração de *rankings* de escolas a partir de seus resultados. Nesse caso, há a pressuposição de que tal prática não teria muito a acrescentar à desejável melhoria do trabalho pedagógico e provavelmente acirraría as reações contrárias ao uso das avaliações em seu sentido estritamente pedagógico.

Por fim, cabe destacar que as eventuais implicações da avaliação externa e as expectativas sobre ela demandam a verificação de sua “validade consequencial” (VIANA, 2003) baseando-se nos efeitos que os resultados podem despertar no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados, em especial, na dos agentes escolares.¹¹ Nesse sentido, o uso de avaliações externas pode e deve ser mais abrangente, demandando um conjunto coerente de ações em diferentes níveis e direções com base nas características próprias de cada secretaria de educação.

Da mesma forma que diversos elementos presentes na estrutura e gestão das secretarias de educação podem determinar a efetividade de uma política de avaliação, a recíproca também é verdadeira. Ao eleger as avaliações externas como uma política educacional estratégica, as secretarias investigadas estão cada vez mais atentas a diferentes aspectos que podem favorecer o seu uso em seus diversos segmentos, sobretudo no cotidiano escolar – tendo em vista esse tipo de política, relativamente recente no cenário educacional brasileiro. Paraphrasing Hannah Arendt (2007, p. 17), sobre a condição humana, também as redes de ensino são entidades “condicionadas”: “tudo aquilo com o qual elas entram em contato torna-se imediatamente uma condição para sua existência”.

¹¹ Como destaca Heraldo Vianna (2003, p. 32): “As avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter, necessariamente, ‘validade consequencial’. A expressão pode determinar controvérsias, necessitando, portanto, ser plenamente esclarecida. A validade consequencial não se refere a distinções, prêmios e/ou bônus, e muito menos a *rankings*, e menos ainda a comparações. É fundamental que os resultados das ‘avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional’, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração escolar”.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012. Epub 14-fev-2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>. Acesso em: nov. 2012.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Inep, 2007. p. 5-34. (Documental. Textos para Discussão; n. 24).

OLIVEIRA, Romualdo. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Romualdo (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SÃO PAULO (Município). Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 14 out. 2005. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/LEI%2014063_INSTITUI_SISTEMA_AVALIA-CAO_APROVEITAMENTO_ESCOLAR.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

SILVA, Vandrê Gomes. A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 191-221, 2008.

SOUSA, Sandra M. Zakia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da resposta ao item. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 21, p. 07-92, jun. 2000.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

NELSON GIMENES

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas
ngimenes@fcc.org.br

VANDRÉ GOMES DA SILVA

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas. Professor da
Universidade de Santos (UNISANTOS)
vgomes@fcc.org.br

LISANDRA MARISA PRÍNCIPE

Professora da Faculdade Sumaré
lisandraprincipe@uol.com.br

PAULA LOUZANO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (USP)
paula.louzano@gmail.com

GABRIELA MIRANDA MORICONI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
gmoriconi@fcc.org.br

Recebido em: MAIO 2013

Aprovado para publicação em: JULHO 2013

SOBRE A EQUIDADE E OUTROS IMPACTOS DOS INCENTIVOS MONETÁRIOS PARA PROFESSORES

NIGEL BROOKE

RESUMO

Na educação, as políticas de responsabilização costumam gerar polêmica, sobretudo quando fundamentadas em medidas que criam consequências significativas para os professores e suas escolas. Em existência no Brasil por mais de uma década, o pagamento de bonificação anual à equipe escolar com base no nível de desempenho médio dos alunos em avaliações externas é o exemplo mais difundido no nosso meio de política de responsabilização high stakes. Entre as diversas críticas ao uso desse tipo de incentivo, encontra-se o temor que a política leve a desigualdades sistêmicas ainda maiores por incentivar os melhores professores a procurarem as escolas com alunos de nível socioeconômico mais alto. O artigo mostra que as consequências das políticas de incentivos dependem do seu desenho, e que com metodologias apropriadas é possível combater as desigualdades sociais do sistema.

PALAVRAS-CHAVE RESPONSABILIZAÇÃO • BONIFICAÇÃO • EQUIDADE.

RESUMEN

En educación, las políticas de responsabilización suelen provocar polémica, sobre todo cuando están fundamentadas en medidas que generan consecuencias significativas para los docentes y sus escuelas. En Brasil, desde hace más de una década, se paga una bonificación anual al equipo escolar, basada en el nivel de rendimiento promedio de los alumnos en evaluaciones externas. Este es el ejemplo más difundido en nuestro medio de una política de responsabilización high stakes. Entre las diversas críticas al uso de este tipo de incentivo, se encuentra el temor de que la política lleve a desigualdades sistémicas todavía mayores por incentivar a los mejores profesores a buscar escuelas con alumnos de nivel socioeconómico más alto. El artículo muestra que las consecuencias de las políticas de incentivos dependen de su diagramación, y que con metodologías apropiadas es posible combatir las desigualdades sociales del sistema.

PALABRAS CLAVE RESPONSABILIZACIÓN • BONIFICACIÓN • EQUIDAD.

ABSTRACT

In education, accountability policies often generate controversy, especially when they are based on measures that create significant consequences for teachers and their schools. In existence in Brazil for more than a decade, the payment of annual bonuses to school staff based on average student performance by external evaluation standards is the most widespread example among us of high stakes accountability policy. Among the many criticisms regarding the use of this type of incentive is the fear that the policy will lead to even greater systemic inequalities by encouraging the best teachers to seek schools with students of a higher socioeconomic level. This article shows that the consequences of incentive policies depend on their design, and that with appropriate methodologies it is possible to curb the system's social inequalities.

KEYWORDS ACCOUNTABILITY • BONUS • EQUITY.

INTRODUÇÃO

Em artigo recente (BROOKE; CUNHA, 2011), foi descrito um sistema classificatório para as diversas políticas educacionais dos governos estaduais, que de uma forma ou outra, fazem uso dos resultados gerados pelos seus próprios sistemas de avaliação externa. O sistema classificatório tornou-se necessário para descrever adequadamente a grande variedade de políticas encontradas em pesquisa realizada em 2010. Diferentemente de pesquisa similar anterior, que em 2006 concluiu que a utilização dos resultados pelos governos estaduais para subsidiar políticas educacionais ainda era escassa (SOUSA; OLIVEIRA, 2007), nossa pesquisa encontrou um alto grau de experimentação com diversos instrumentos de gestão calcados nos resultados de aprendizagem dos alunos. Foi essa diversidade que exigiu a criação de uma tipologia que servisse para organizar a discussão sobre a avaliação como instrumento de gestão e para monitorar as mudanças aceleradas nesta esfera da política educacional. A tipologia foi denominada de “Classificação dos Usos da Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional”.

A diferença básica entre o sistema classificatório apresentado e sistemas similares de outros autores (SHULHA; COUSIN, 1997; SOARES, 2002; DANTAS, 2009) reside na bidimensionalidade da matriz, que além de classificar a política pelo seu objetivo operacional também qualifica o nível de responsabilização inerente à política. Nessa dimensão da matriz, distinguem-se entre as políticas de responsabilização, as políticas *low stakes*, em que as consequências dos resultados são mais simbólicas e, por serem difusas, pouco afetam a vida dos atores individuais; e as políticas *high stakes*, em que as consequências são significativas para o indivíduo ou sua instituição, em termos funcionais e/ou econômicos.¹ No caso brasileiro, as políticas *high stakes* quase sempre atingem os professores e suas escolas, havendo só um exemplo do uso de resultados de sistemas de avaliação externa para determinar a classificação ou promoção de alunos.²

Entre as políticas *high stakes* encontram-se as políticas de incentivos monetários.³ Chamadas em outros países de pagamento por resultados, incentivos de desempenho ou remuneração variável, essas políticas abrangem o que aqui são chamados de sistemas de bonificação ou premiação, projetados para calcular e conceder um adicional, eventual, à remuneração dos profissionais da educação. No Brasil, essas políticas são de diferentes tipos, aplicadas com metodologias e periodicidades distintas e com níveis variados de abrangência e premiação, mas todas coincidem em propor uma remuneração variável adicional para os professores que, no seu cálculo, leva em consideração o nível de desempenho alcançado pelos alunos da escola em uma ou mais avaliações externas. Mesmo empregando metodologias diversas, as premissas dos diferentes sistemas de bonificação são essencialmente as mesmas: existe uma relação entre o desempenho dos profissionais da educação (principalmente os professores) e a aprendizagem dos alunos; uma forma de aumentar o desempenho desses profissionais é oferecer um bônus ou prêmio relacionado ao nível de aprendizagem dos alunos, funcionando como um incentivo ou como reconhecimento pelos bons resultados do exercício da docência. O bônus contribui para a melhoria da qualidade da educação

1 Ver Brooke (2006, 2008) para definição mais ampla da responsabilização como política educacional e dos termos *high stakes* e *low stakes*.

2 Em 2001, a Secretaria de Educação de São Paulo empregou os resultados do Saresp da 4ª e 8ª séries para determinar a promoção ou retenção dos alunos. A experiência foi amplamente criticada pelo fato dos alunos não saberem de antemão que seus resultados seriam usados para essa finalidade e pelo fato da Secretaria ter se baseado em informações geradas por instrumentos não desenhados para a tomada de decisões individuais.

3 Em outras ocasiões usei o termo "incentivos salariais". Mesmo quando o bônus é calculado como proporção do salário do professor, o termo é incorreto por sugerir um aumento permanente na remuneração.

definida em termos da aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, o bônus é um reconhecimento justo pelo bom desempenho dos professores e de outros profissionais, que também possa servir de incentivo para melhorias futuras no nível de aprendizagem dos alunos. Na maioria das vezes não fica explicitada se a melhoria no desempenho dos professores viria por esforços individuais ou coletivos adicionais, ou por melhorias no nível de competência docente. Na ausência de modalidades de formação em serviços atrelados especificamente à política de incentivos, deve-se supor que o impacto esperado seja consequência de níveis motivacionais mais elevados.

A experiência brasileira com políticas de incentivo monetário para professores é de mais de uma década. A virulência da reação dos docentes tem variado de estado para estado.⁴ No Ceará, as políticas de premiação têm sido assimiladas após constantes ajustes nas regras de distribuição para eliminar aparentes injustiças. Em outros lugares, como no Rio de Janeiro e em São Paulo, as mesmas políticas têm incitado intensa polêmica, levando, no primeiro caso, ao encerramento da política, e, no segundo, à reformulação da sua metodologia. Apesar das intensas discussões públicas, o caráter predominantemente doutrinário das críticas tem impedido pesquisas mais pormenorizadas sobre as metodologias usadas e as consequências reais dos incentivos. A rejeição quase integral da política se deve a suas origens neoliberais (HIDAKA, 2011), seu desrespeito pelo princípio da isonomia salarial e sua associação com a filosofia política da meritocracia que, pelas suas conotações competitivas, é tomada como antítese do desenvolvimento de um sistema educacional democrático, fundamentado na colaboração (D'ELBOUX, 2011).

Apesar do ambiente ideologicamente carregado, algumas das discussões veiculadas na imprensa e em documentos de circulação nacional oferecem argumentos a respeito das possíveis consequências indesejáveis das políticas de incentivos na distribuição e qualidade do ensino. Nesses casos, as críticas são fundamentadas em hipóteses relativas ao funcionamento do sistema e abrem espaço para um diálogo com

4 Para uma descrição da história das políticas estaduais de incentivos, ver Brooke (2011).

os responsáveis pela implantação das políticas de incentivos. Pelo uso de argumentos sobre os possíveis efeitos negativos dessas políticas na qualidade do ensino, o raciocínio empregado permite uma discussão com base em evidências, produzidas por pesquisas, e a possibilidade de se chegar a uma conclusão independente sobre o impacto da política. É nesse espaço que proponho situar a minha discussão sobre as evidências disponíveis.

BONIFICAÇÃO E EQUIDADE

Em artigos publicados no jornal *O Estado de São Paulo*, em 2010, e na *Folha de São Paulo*, em 2012, Maria Alice Setubal, presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), levanta a tese de que, nos moldes atuais, o pagamento de bônus pode criar uma concorrência pouco saudável entre as escolas e provocar desigualdades ainda maiores que as já existentes. O raciocínio é claro: os professores concursados, em condições de escolher seu lugar de trabalho, procurarão as escolas com melhores resultados para aumentar suas chances de receberem o bônus. Essas escolas são as que têm alunos de nível cultural mais elevado. Em consequência, as que são de periferia, com clientela de alta vulnerabilidade, serão deixadas para os professores não concursados, de menor capacidade. A autora acredita que o movimento deveria ser o contrário, por meio de políticas de incentivos monetários, para levar os melhores professores para as escolas de periferia e, desse modo, contribuir para a diminuição da desigualdade. Ou seja, usar a meritocracia no contexto de uma política de equidade, a favor da periferia e não contra ela.

A crítica considera o sistema de bonificação de 2012 do Estado de São Paulo como padrão para a política de incentivos monetários.⁵ Se tivesse considerado como modelo a política atual do Estado do Espírito Santo, por exemplo, a discussão certamente seria outra. No caso desse estado, o cálculo do bônus é feito com base em um Indicador de Desenvolvimento da Escola (IDE), que leva em consideração o nível

5 Segundo notícia no portal do Todos pela Educação, em 18/04/2012, a política de bonificação dos profissionais da rede estadual de educação do Estado de São Paulo mudará a partir de 2013 para incluir critérios socioeconômicos dos estudantes e da região onde a escola está localizada. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/22338/bonus-muda-em-2013-diz-secretario-de-educacao-de-sp>>. Acesso em: dez. 2012.

socioeconômico dos alunos. Dessa forma, a bonificação pode ser distribuída tanto para escolas de periferia quanto para escolas com clientela mais privilegiadas. Mais concretamente, o IDE é função dos resultados da escola, calculado com base no percentual de alunos em cada faixa de desempenho em todos os diferentes testes aplicados ao longo do período de referência de dois anos ou mais, multiplicado pelo indicador de esforço da escola. Esse indicador, que tenta fazer uma equalização do nível de dificuldade da clientela, em termos do esforço necessário por parte dos docentes, fundamenta-se em dois critérios: o nível socioeconômico dos alunos da escola, com base nos dados sobre a renda, ocupação e escolaridade dos pais, coletados pelos instrumentos contextuais do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), e a série dos alunos testados. Para o primeiro critério, leva-se em consideração a conhecida relação entre a condição socioeconômica dos alunos e seu rendimento em testes de desempenho. Para o segundo critério, estima-se ser mais difícil trabalhar com alunos do primeiro ano do ensino médio, que já têm uma história longa de não aprendizagem, do que com alunos que acabaram de entrar no sistema. Em consequência, o esforço recebe ponderações cada vez maiores na medida em que os alunos vão avançando dentro do sistema (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Para evitar um possível ranqueamento das escolas, que, mesmo não refletindo diferenças socioeconômicas, poderia contribuir para o tipo de movimentação de professores, na direção temida por Maria Alice Setubal, a Secretaria desistiu de fixar o valor da bonificação de forma linear de acordo com o valor do IDE da escola. Em seu lugar, criou 11 classes de desempenho que abrangem faixas iguais na variação total do IDE, mas que congregam um número variável de escolas. Dentro de cada classe, portanto, não há diferença entre as escolas no valor da bonificação recebida. De acordo com a classe, as escolas ganham de 33% a 100% do valor do bônus estipulado a cada ano.

Em princípio, poderiam ser acrescentados ao modelo de cálculo do bônus diversos outros indicadores de esforço da escola como a relação professor/aluno, o tamanho da escola

e a localização geográfica. A política de incentivos monetários também comportaria os mecanismos de ação positiva cogitados por Maria Alice. Havendo a determinação política, seria perfeitamente possível privilegiar as escolas com níveis socioeconômicos mais baixos com índices de esforço ainda maiores de modo a incentivar os professores a pedirem transferência para a periferia. Os limites dessa inovação seriam dados pela capacidade da Secretaria de dar uma explicação compreensível para os critérios empregados, de estabelecer um nível de bonificação capaz de servir de incentivo e, mais difícil, de certificar que os professores que aceitam o incentivo sejam os que mais têm a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da periferia. Do ponto de vista dos alunos, os custos da movimentação em termos da rotatividade de professores seriam temporários, mas os ganhos, em termos de equidade, permanentes.

A criação de mecanismos de compensação pelo nível socioeconômico dos alunos, junto com outros indicadores do esforço da escola, não é a maneira mais exata de levar em consideração as condições específicas em que a escola trabalha. Para evitar o risco de aprofundar desigualdades preexistentes com um sistema de bonificação que premia as escolas com clientela de nível socioeconômico mais alto, existe a alternativa de levar em consideração o ponto de partida dos alunos e, em vez de aferir a média de desempenho dos alunos em algum momento no tempo, calcular o valor agregado pela escola ao longo de determinado período. Com esse cálculo, que oferece uma medida do progresso dos alunos que independe do desempenho absoluto, podem-se tirar conclusões sobre os esforços da escola sem ter que recorrer a estimativas e pesos subjetivos. Portanto, em termos teóricos, a medida do valor agregado da escola permite não só controlar pelas origens e pelo desempenho prévio dos alunos, mas também exclui a necessidade de arbitrar pesos ou compensações para tornar o sistema de bonificação mais equitativo.

A comparação dos resultados da escola, ao longo de um período de dois ou mais anos, pode ser entendida como uma tentativa de criar uma medida semelhante ao de valor agregado. Essa metodologia foi empregada pela política Nova

Escola no Rio de Janeiro e também consta das políticas de premiação do Estado do Ceará. Ao estabelecer um prêmio para as escolas que mais conseguem melhorar seus resultados de um ano para outro sem estipular níveis mínimos de desempenho, os responsáveis criam um critério de bonificação que possa beneficiar escolas com clientela pobres, contanto que mostrem avanços superiores às outras.

Embora esse modelo de premiação possa reduzir o impacto do nível anterior de aprendizagem e controlar, portanto, pela origem social dos alunos, ele não oferece controles pelos diferentes ritmos de aprendizagem de diferentes grupos sociais, ou pelas mudanças de um ano para outro nos outros fatores associados ao nível de desempenho dos alunos de determinada série escolar. Entre esses fatores, encontra-se a variação natural nas características e na capacidade de aprendizagem dos alunos. Apesar de não se esperarem grandes diferenças no nível socioeconômico da clientela da escola de um ano para outro, pode haver diferenças suficientes entre as turmas de diferentes anos para alterar a média de desempenho para cima ou para baixo, a ponto de alterar o status da escola perante a política de bonificação (HANUSHEK; RAYMOND, 2003).

A única forma de evitar a variação aleatória nas características dos alunos é operacionalizar um processo de avaliação longitudinal, que permite acompanhar a evolução na aprendizagem dos mesmos alunos ao longo de um período de tempo. Nesse desenho, a variação no desempenho dos alunos no período pode ser atribuída, de fato, ao trabalho dos professores e ser usada como critério livre de vies socioeconômico para determinar o esforço da escola. Não resolve o problema do ritmo de progresso na aprendizagem depender do ponto de partida do aluno no começo do período em estudo, o que dificulta a bonificação das escolas cujos alunos estão mais adiantados, mas permite uma distribuição da premiação que possa beneficiar tanto escolas da periferia quanto dos bairros mais centrais.

Não se deve subestimar as dificuldades práticas associadas ao acompanhamento longitudinal de todos os alunos do sistema. A intensa movimentação dos alunos entre escolas

e sistemas, a descontinuidade no fluxo dos alunos provocada pela retenção e a falta de cuidado no registro dos nomes são só algumas das dificuldades associadas ao controle correto do cadastro, indispensável para a análise longitudinal dos ganhos na aprendizagem. Mesmo assim, a metodologia oferece vantagens claras para uma política de equidade. Permite identificar as escolas que mais precisam de socorro ao mesmo tempo em que estabelece as bases para uma remuneração variável calcada em critérios justos.

EFEITOS COLATERAIS DOS TESTES *HIGH STAKES*

Outras considerações, mais relacionadas com os resultados dos alunos e menos com a questão de equidade, foram resumidas no momento da criação do Movimento Contra Testes de Alto Impacto em Educação, no âmbito da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2010. Derivado de uma leitura sobre a experiência de outros países, o documento do Movimento trata dos efeitos colaterais dos testes de alto impacto (*high stakes*), como no caso das avaliações dos estados brasileiros que criaram políticas de incentivos monetários vinculados aos resultados dos alunos. Esses efeitos incluem a capacidade de falsear os dados das avaliações, induzir à desonestidade, substituir os esforços de ensino pela mera preparação dos alunos para os testes e, em consequência, estreitar o currículo, além de provocar ansiedade em alunos, pais, professores e administradores (MOVIMENTO, 2010).

As preocupações do Movimento também estão no documento de debate recente do Conselho Nacional de Educação intitulado “Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica (Subsídios)” (BRASIL, 2012). Entre suas considerações finais, o documento subscreve uma série de possíveis normas para o funcionamento de um sistema nacional de avaliação sugeridas por Luiz Carlos Freitas, Professor da Unicamp. Entre elas, está incluída a necessidade de evitar avaliações de alto impacto (*high stakes*) “associadas a consequências fortes, pelo potencial que estas últimas

apresentam de corromper os próprios indicadores da educação básica e gerar fraudes”, a não utilização de resultados de testes de desempenho de alunos “como base para incentivo e para cálculo de pagamento de salário dos profissionais da educação” (BRASIL, 2012, p. 24) pela falta de evidência empírica que permita avaliar as possíveis consequências da política em solo brasileiro. Nesse caso, o autor é da opinião que estender uma política dessa natureza a uma rede de ensino inteira sem ter de antemão um corpo de evidências sobre seus possíveis impactos demonstra uma falta de ética.

Deve-se supor que as evidências desejadas sejam de pesquisas nacionais sobre o tema. Apesar da rejeição da política de avaliação *high stakes* com base em pesquisas e depoimentos sobre seu funcionamento em outros países, principalmente nos Estados Unidos, no caso específico dos incentivos monetários exigem-se pesquisas e evidências locais como requisitos para a formulação de políticas similares. Perante tanta informação de outros sistemas, inclusive de países em desenvolvimento, essa exigência parece ser um tanto rigorosa. Há múltiplos casos de políticas autóctones pioneiras que foram testadas com base na sua implantação em rede inteira, como no caso da Escola Plural de Belo Horizonte, como há casos de políticas adotadas via processos de *policy borrowing* após o estudo da sua introdução anterior em outras conjunturas, como no caso da avaliação em larga escala. A história da reforma educacional brasileira está repleta de exemplos de adaptação e internalização de ideias formuladas originalmente em outros contextos e que, posteriormente, foram expressas na forma de políticas sistêmicas, sem passar por projetos pilotos ou outras modalidades de experimentação (BROOKE, 2012).

De fato, a literatura internacional sobre as avaliações *high stakes* está repleta de avisos sobre as possíveis consequências negativas de se formar uma associação entre os resultados dos alunos e algum tipo de consequência de valor para os professores. O fenômeno do aumento gradativo nos resultados dos alunos, chamado de “inflação”, sem significar necessariamente alguma melhora no nível de aprendizagem, é indicativo de práticas provavelmente indesejáveis,

tanto em termos educacionais quanto éticos. E dependendo da situação, a avaliação *high stakes* pode introduzir um viés nos resultados que diminua sua serventia tanto como instrumento pedagógico quanto de gestão.

Mas essa literatura também contém numerosos estudos que mostram efeitos positivos de avaliações *high stakes* em termos de ganhos na aprendizagem dos alunos. Incluem-se, neste grupo, as pesquisas que tratam especificamente da avaliação de diferentes metodologias para o cálculo e o pagamento de incentivos monetários para diferentes níveis e tipos de ensino. O que, efetivamente, impede a apreciação da política de incentivos não é bem a falta de evidências empíricas, senão o excesso delas e a dificuldade de separar o joio do trigo.

PESQUISA SOBRE SISTEMAS DE INCENTIVO MONETÁRIO

Quando a pesquisa se concentra na comparação dos resultados dos alunos de acordo com a presença ou não de sistemas de pagamento de incentivos, os resultados nos Estados Unidos são contraditórios. Usando dados de um experimento natural em um distrito escolar onde uma escola de ensino médio adotou um sistema de incentivos e outra não, Eberts e colegas (2000) não conseguiram mostrar impacto na média dos alunos, mas constataram que a proporção de alunos evadidos diminuiu significativamente (EBERTS; HOLLENBECK; STONE, 2000). Figlio e Kenny (2006), por outro lado, com base na Pesquisa Longitudinal Nacional sobre Educação (NELS – *National Education Longitudinal Study*), encontraram resultados melhores em escolas com sistemas de incentivos, mas pela natureza dos dados não puderam descartar a possibilidade desses resultados terem sido causados pela adoção dos sistemas de incentivos pelas melhores escolas (FIGLIO; KENNY, 2006). Resultados mais convincentes foram encontrados por Winters *et al.* (2008) em estudo do sistema de incentivos de Little Rock, Arkansas, onde os alunos dos professores incluídos no programa obtiveram ganhos substanciais (WINTERS *et al.*, 2008), e por Atkinson *et al.* (2009), na Inglaterra, onde o

ganho equivalia a aproximadamente 40% de um ano escolar por aluno (ATKINSON et al., 2009).

Outros autores são menos otimistas e enfatizam possíveis efeitos negativos dos sistemas de incentivos, incluindo a erosão da motivação intrínseca inerente à docência pela motivação extrínseca mais instrumental. Springer (2009) menciona a perda do ambiente colaborativo e a instalação de interesses mais competitivos, ao mesmo tempo em que critica a incapacidade dos testes de retratar a complexidade multitarefa do trabalho do professor. Um relatório da Corporação Rand também trata da possibilidade de efeitos negativos no ânimo dos professores, no espírito de colaboração entre membros da equipe e no desempenho dos alunos (RAND, 2009). Os trabalhos que não detectam ganhos entre os alunos de professores incluídos em programas de incentivos mostram a importância de pequenas variações no próprio desenho dos programas e a necessidade de envolver os interessados no processo de formulação (PRINCE et al., 2008).

Quando a pesquisa faz a distinção entre sistemas de incentivos individuais e sistemas de incentivos coletivos, pagos a todos os integrantes da equipe escolar, independentemente de terem sido ou não os professores dos alunos testados, os resultados se tornam mais relevantes para a situação brasileira. Com a exceção do prêmio para os professores alfabetizadores de Sobral (CE), os incentivos brasileiros são coletivos, pagos, mediante fórmulas diversas, à coletividade escolar com justificativas que geralmente explicitam o propósito de motivar a equipe inteira e evitar possíveis divisões causadas pelos incentivos individuais. Os motivos pela escolha do incentivo coletivo também são práticos. Como explicado por Ahn e Vigdor (2010), a concentração da avaliação em poucas áreas curriculares e em só algumas séries escolares reduz o número de professores cujos alunos são efetivamente testados, mesmo nos Estados Unidos (AHN; VIGDOR, 2010). O segundo problema é a distribuição não aleatória de alunos entre as turmas e a consequente distribuição enviesada de resultados e incentivos entre os professores. O terceiro problema é que os instrumentos de avaliação e os

métodos estatísticos para determinar a relação entre os resultados dos alunos e o trabalho do professor ainda sofrem de flutuações aleatórias e outras imprecisões que dificultam seu emprego para incentivos individuais.

Apesar das aparentes vantagens do incentivo coletivo, a pesquisa não demonstra o mesmo impacto. Goodman e Turner (2010), por exemplo, mostram pouco efeito para incentivos de grupo pagos de acordo com o grau de cumprimento de metas pela escola. Em pesquisa conduzida no sistema público de Nova York, foram criadas diversas medidas de resultados, incluindo esforço docente, desempenho dos alunos em matemática, leitura e práticas de sala de aula. Foi detectada a prática de *free-riding*, em que os professores cujos alunos não foram testados não procuraram se esforçar, o que reduziu significativamente o efeito dos incentivos do programa. Em escolas com um número menor de professores, os incentivos levaram a uma melhora significativa na frequência dos professores, mas essa mudança não se traduziu em ganhos nos resultados dos alunos (GOODMAN; TURNER, 2010).

Perante esse cipoal de resultados contraditórios, o que faz falta para nós observadores é uma metapesquisa de fonte confiável que, aplicando critérios rigorosos para a seleção de pesquisas, permita que se chegue a uma conclusão sobre os efeitos dos incentivos monetários. Publicação recente do Comitê sobre Incentivos e Accountability Baseado em Testes na Educação Pública, do *National Research Council*, dos Estados Unidos, parece cumprir esse papel em relação às pesquisas dos últimos 10 anos não só nos Estados Unidos, mas também em outros países (HOUT; ELLIOTT, 2011).

A metapesquisa do *National Research Council* estabelece uma série de critérios para a exclusão de estudos que, por motivos metodológicos, não atingem um grau satisfatório de confiabilidade. O primeiro critério é que os estudos precisam de grupo de controle, para poder provar que os incentivos são efetivamente a causa das mudanças na aprendizagem. O segundo critério obriga o uso de um teste independente *low stakes* para medir o efeito dos incentivos sobre a aprendizagem. Pelo conhecido efeito de “inflação” de resultados nos testes usados para determinar o pagamento de bonificações,

os autores insistem que esses mesmos testes não podem servir como medida para aferir o impacto da política. O terceiro critério exclui os estudos transversais que comparam os resultados de escolas incluídas e não incluídas em programas de incentivos que não controlaram por meio dos critérios usados pelas autoridades educacionais na decisão de inclusão/exclusão. Sem esse controle, as diferenças encontradas no desempenho dos alunos podem ser atribuídas a quaisquer outras diferenças no funcionamento das escolas e não necessariamente no uso de incentivos.

São 11 os estudos que satisfazem os critérios e oferecem uma base para conclusões confiáveis, cinco dos Estados Unidos e seis de outros países. Nos Estados Unidos as pesquisas mostram que os programas de incentivos não têm influenciado os níveis de desempenho dos alunos de forma consistente e significativa. O efeito médio varia de -0,02 a 0,06 desvios padrão nas escalas usadas quando os programas são avaliados pelo uso de testes *low stakes* de controle.

Entre os estudos usados como base para essa conclusão encontra-se o de Springer *et al.* (2010), que conduziram um experimento na cidade de Nashville ao longo de três anos, o qual entregava um bônus de R\$ 5.000,00 a R\$ 15.000,00 para professores de matemática cujos alunos alcançavam o critério de 85% na distribuição distrital. Usando medidas de valor agregado, os pesquisadores encontraram efeitos positivos do bônus na 5ª e 6ª séries e negativos na 7ª e 8ª séries (SPRINGER *et al.*, 2010). Em pesquisa de dois anos conduzida em Chicago para avaliar os ganhos dos alunos de professores com bônus de até R\$ 12.000,00, Glazerman e Seifullah (2010) encontraram resultados menos contraditórios. Das 10 combinações de matéria/ano usadas como variáveis dependentes, oito mostraram resultados negativos, mas sem significância estatística. O único efeito positivo foi o da taxa de retenção dos professores.

Na avaliação do sistema de incentivos implantado no Texas em 1996, Jackson (2010) estudou o desempenho de alunos do ensino médio cujos professores podiam ganhar de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 para cada aluno com pontuação de três ou mais em testes de *advanced placement*, um instrumento

usado na seleção de candidatos ao ensino superior (JACKSON, 2010). O pesquisador encontrou um aumento de 1 a 2% ao ano na proporção de alunos atingindo o critério e um aumento de 5,3% em alunos indo para faculdade. Nas 1200 escolas incluídas no Programa Para o Avanço de Professores em dois estados, Springer e colegas (2008) estudaram os ganhos em matemática de um painel de alunos entre a 2ª e a 5ª séries. Encontraram ganhos significativos de até 0,2 d.p. (desvio padrão)⁶ de acordo com o tipo de bônus. Para os alunos da 7ª à 10ª série, não houve ganho nem decréscimo nos resultados. Do total de 18 combinações de matéria/ano na pesquisa toda, houve um ganho médio de somente 0,01 d.p. (SPRINGER; BALLOU; PENG, 2008).

Especialmente interessante para nós, os estudos de outros países que satisfizeram os critérios da metapesquisa incluem pesquisas realizadas na Índia e Israel. O impacto dos incentivos nesses países são maiores, com um efeito médio de 0,08 d.p. No caso indiano, Muralidharan e Sundararaman (2009) realizaram um experimento de dois anos sobre o impacto de um bônus de 3% do salário na aprendizagem de matemática e língua, concedido de forma individual ou coletiva. O ganho médio foi de 0,19 d.p., mas com extremos de 0,22 d.p., no caso de matemática, nas escolas com incentivos individuais, e 0,15 d.p. nas escolas com incentivos coletivos.

Os autores da metapesquisa relutam em chegar a conclusões gerais pelo fato de existirem muitos desenhos de políticas de incentivos ainda sem experimentação e muita variação entre os desenhos já testados. Mesmo assim, eles acreditam que os benefícios são bem menores do que o esperado e pouco convincentes perante o tamanho do desafio para melhorar os resultados das escolas. Observam também que os custos são altos, o que não deveria ser tomado como razão para deixar de investir em outras políticas de melhoria, potencialmente mais eficazes.

É digna de atenção, no entanto, a diferença substancial entre os resultados nos Estados Unidos e os dos outros países. Esta diferença permite-nos especular sobre a variação entre os países no que se refere ao ambiente de responsabilização e o valor e significado dos programas de incentivo monetário

6 Pela falta de comparabilidade das escalas usadas pelos diferentes sistemas de avaliação, os autores desse e de outros estudos costumam empregar o desvio padrão para expressar a diferença entre as médias dos grupos e, portanto, como medida da variação provocada pelo pagamento de incentivos. Quanto maior a diferença em desvio padrão, maior o impacto. Nas escalas Saeb, 0,2 desvio padrão corresponde ao intervalo entre 9 e 12 pontos, dependendo da matéria e ano. Acesso em: dez. 2012.

para os professores envolvidos. No caso dos Estados Unidos, esse ambiente é intenso, sobretudo após a aprovação em 2001 da legislação federal chamada de Nenhuma Criança Será Deixada para Trás, ou *No Child Left Behind* (NCLB). O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o “progresso anual aceitável” para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial (LINN; BAKER; BETEBENNER, 2002). As avaliações anuais foram ampliadas para abranger todos os alunos entre a 3ª e a 8ª série, juntamente com recomendações para a formulação de padrões curriculares; e as metas anuais, para que todos os alunos alcancem “proficiência” até o ano de 2014, são acompanhadas de uma série de provisões caso a escola não cumpra sua tarefa. Essas variam desde o direito dos pais de levarem seus filhos para outras escolas até o fechamento e “reconstituição” da escola que não alcança o progresso anual adequado por vários anos consecutivos (HAERTEL; HERMAN, 2005). A este ambiente de responsabilização legal e moral, deve-se acrescentar a pressão exercida pelos pais e pelos próprios alunos, que dependem dos seus resultados para progredirem dentro do sistema.

Nesse contexto, de níveis altos e preexistentes de preocupação com os resultados dos alunos, deve-se supor que o impacto adicional de incentivos monetários seja pequeno, certamente menor que em países onde a política de responsabilização só agora começa a se definir, justamente por meio de políticas de incentivos. Nesses outros países, pode-se esperar um impacto maior, tanto pela singularidade da política quanto pelo efeito da novidade. O fato dos resultados dos incentivos serem mais evidentes em países onde os salários dos docentes são consideravelmente menores que nos Estados Unidos levanta outra hipótese sobre a relação entre incentivos e os níveis absolutos dos salários dos professores. Seria razoável supor que, onde os salários são pequenos e os professores se sentem mal remunerados, o bônus seja visto com olhos bem mais positivos, independentemente do seu valor como proporção do salário total.

PESQUISA BRASILEIRA

São sete os estados brasileiros com alguma experiência em política de incentivos monetários – Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. Há também notícias de municípios que encampam versões dessa mesma política, usando seus sistemas próprios de avaliação como no caso da cidade de São Paulo, ou fazendo uso dos indicadores fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para definir os critérios de distribuição. Exemplos dessa segunda tendência municipal seriam Trairão, pequena cidade no sudoeste do Pará, onde a secretaria de educação dá R\$ 1.000,00 aos professores e R\$ 500,00 às escolas que apresentam “desempenho melhor”, e Careiro (AM), onde os professores recebem 14º e 15º salários se a escola tirar nota 5,1 ou melhor no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).⁷

Mesmo com a expansão na experimentação com diferentes modalidades de bonificação, a pesquisa nacional sobre a política de incentivos monetários ainda é incipiente. Existem relatos esparsos, geralmente por parte de porta-vozes dos governos responsáveis, como no caso da gerente de Informação e Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Espírito Santo, que vê relação estreita entre o Bônus Desempenho e o crescimento no IDE das escolas de 43,01% em 2009 para 49,68% em 2011. O tom geralmente positivo dessas manifestações é previsível e não substitui a avaliação controlada dos impactos.

A primeira tentativa de avaliar as consequências de incentivos monetários foi o estudo de Rodrigues (2007) sobre a política Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro que comparou os resultados das escolas de ensino médio daquele estado com os de dois outros estados no sudeste brasileiro de 2000 a 2005 (RODRIGUES, 2007). Os resultados em questão foram a média das notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os três estados (coletadas a cada dois anos entre 1995 e 2005) e as médias da relação aprovação/reprovação e da taxa de evasão do censo escolar. Apesar da falta de controles para outras possíveis diferenças de políticas educacionais ou para mudanças na situação econômica relativa dos

⁷ Segundo notícias veiculadas pela Educação na Mídia, do Todos pela Educação, em 02/09/2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: dez. 2012.

três estados, o estudo mostra ganhos maiores no desempenho em Português no Rio de Janeiro em relação aos outros estados, invertendo uma posição de inferioridade vigente durante o período anterior à criação do Programa Nova Escola. Apesar de apresentar pioras ao invés de melhorias, as estatísticas de fluxo também mostram que a reprovação média dos alunos no final do ano cresce mais devagar no Rio de Janeiro do que nos outros estados. No entanto, outros resultados tornam essas descobertas menos conclusivas. Os resultados do desempenho em matemática mostram tendência inversa à de português, e o Rio de Janeiro perde terreno comparativamente aos outros estados. Como a matemática é uma matéria mais “escolar” do que o português (BRANDSMA; KNUVER, 1989), o resultado esperado era o oposto. O nível de evasão também aumentou em comparação com os outros estados, levantando a possibilidade de que as taxas de reprovação, menores do que o esperado, possam ser fruto de uma autosseleção por parte dos alunos. Apesar do grande esforço em sujeitar o Programa Nova Escola a uma avaliação objetiva, a ambiguidade dos resultados indica que outros estudos serão necessários.

Recém-apresentado em versão preliminar, um estudo sobre os incentivos criados pela Secretaria de Educação de Pernambuco vai permitir uma avaliação mais rigorosa da política de bonificação (FERRAZ; BRUNS, 2012). A versão da política em questão foi lançada em 2008 junto com a pactuação de metas para a melhoria dos resultados das escolas estaduais baseadas no Indicador de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (Idepe), criado com base em uma metodologia análoga à do Ideb. Para as escolas de desempenho no quartil inferior da distribuição do Idepe, foi usada como meta a nota do Ideb de 2009. Para as escolas de desempenho intermediário, a meta foi definida para superar em 10% o estado do Nordeste com melhor desempenho. Por último, para o grupo de escolas com desempenho superior, as metas foram estipuladas pelo valor do estado com melhor desempenho no Brasil. A natureza ambiciosa das metas refletiu a urgência do governo em tirar Pernambuco do último lugar no Ideb (de 2007) entre os sistemas estaduais de Ensino Fundamental.

O Estado aloca um valor fixo por ano equivalente a um mês da folha de pagamento que é distribuído entre as escolas que alcançam 50% ou mais das suas metas. Portanto, o tamanho do bônus depende também do nível de desempenho das outras escolas. Para determinar a proporção da meta atingida pela escola, é feito um cálculo em duas etapas, segundo Ferraz (2009). Calcula-se primeiro um índice que represente o quanto a escola deveria melhorar para cumprir a meta – o Índice de Cumprimento (IC) – e depois o Índice de Progresso (IP), para estimar o quanto a escola efetivamente progrediu. A média para cada série é ponderada pela proporção de alunos em cada ciclo. Finalmente, a proporção da meta global atingida pela escola é calculada pela divisão do que a escola efetivamente atingiu, o IP, pelo índice de cumprimento das metas, o IC. A remuneração por desempenho, paga somente para as escolas cujo índice de cumprimento global seja pelo menos de 50%, torna a política mais severa que em outros estados. Esse desenho levou à distribuição do bônus a 52% das escolas em 2009, com um pagamento médio de 1,8 salários e a 79% em 2010, com um pagamento médio de 1,4 salários.

Ao comparar os resultados das escolas estaduais de Pernambuco com escolas estaduais de outros estados do nordeste e com escolas municipais do mesmo estado, os pesquisadores puderam mostrar de forma convincente o impacto causado pela política de metas e incentivos. No caso da matemática do 9º ano, por exemplo, no período entre 2007 e 2009, as escolas estaduais de Pernambuco eliminaram a diferença de resultados na Prova Brasil que as deixavam em desvantagem em relação aos outros estados do nordeste. No mesmo período as escolas estaduais também eliminaram a diferença em relação às escolas municipais (BRUNS; FERRAZ, 2011).

Para saber se as mudanças observadas tinham significância, os autores usaram a técnica estatística chamada *diferenças em diferenças*, com base nas mesmas comparações e chegaram a três conclusões importantes. A primeira é que as escolas com metas mais ambiciosas alcançam avanços maiores. Em quase todas as categorias de ano/disciplina, as escolas que ficaram do lado mais exigente dos limites de desempenho mostraram ganhos maiores que as escolas que

ficaram abaixo dos limites. Ou seja, no curto prazo, metas mais exigentes e um incentivo atraente resultaram em melhorias nos níveis de aprendizagem.

A segunda conclusão é que as escolas que por pouco não receberam o bônus em 2009 melhoraram mais no ano seguinte que as escolas que por pouco conseguiram o bônus naquele ano. Parece lógico concluir, portanto, que não receber o bônus teve um efeito positivo na motivação e desempenho posterior da escola.

A terceira conclusão se deriva do interesse dos pesquisadores em entender o efeito do bônus em termos pedagógicos, o que os levou a observar e analisar a prática de uma amostra de professores. Nessa parte da pesquisa, constataram-se grandes disparidades no uso efetivo do tempo de sala de aula. Essas diferenças, e as diferenças no tempo em que os professores tratavam de assuntos não relacionados à aula ou que se ausentavam da sala, estavam altamente correlacionadas com a probabilidade de a escola ganhar o bônus referente ao ano escolar 2009. A identificação dos correlatos dos ganhos na aprendizagem dos alunos em termos dos comportamentos dos professores abre uma série de indagações sobre a capacidade dos incentivos de mudar aspectos da rotina do professor e contribuir para a melhoria na qualidade do ensino.

Fora do escopo da pesquisa de Pernambuco, mas de grande relevância para a discussão sobre a política de incentivos, seria uma investigação mais qualitativa sobre possíveis mudanças no relacionamento entre os membros da equipe escolar, sobre a forma de planejar as aulas e priorizar os conteúdos e sobre as atitudes assumidas na época da aplicação dos testes do sistema estadual de avaliação. Esses são aspectos do ambiente escolar que poderiam ser alterados em função dos testes *high stakes*. Devido às críticas dirigidas aos testes pela sua capacidade de provocar um estreitamento do currículo e de reduzir o ensino a um processo de preparação para as provas, torna-se vital que esses estudos sejam realizados em escolas onde as políticas de incentivos têm criado consequências *high stakes* para os sistemas de avaliação.

Chama a atenção a ausência de tais estudos, ou de qualquer outro registro de problemas pedagógicos provocados

pelos testes nos lugares onde já há uma experiência acumulada com a política de incentivos, como no caso do Ceará. Se os impactos dessa política fossem de fato tão devastadores, era de se esperar pelo menos algum registro do fenômeno. O único estudo que se tem notícia diz respeito à pressão sentida por professores de matemática das séries testadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), em Minas Gerais. Nesse caso, a pressão é exercida pelos colegas professores que procuram melhorar os resultados da escola e a proporção do bônus pago sob o regime do Acordo de Resultados implantado em 2008 (SOARES, 2011). O autor não discute se a pressão é benéfica ou prejudicial aos resultados do trabalho dos professores.

CONCLUSÕES

Após décadas de investimento na construção e em equipamento das escolas, e no fornecimento dos materiais essenciais a um ensino de qualidade, tornou-se evidente que sem políticas de equidade, que fazem uma discriminação positiva a favor das escolas localizadas em regiões que concentram famílias de baixa renda, as diferenças nos resultados de alunos de origens sociais diferentes não serão mudadas. Nessas escolas, a baixa aprendizagem, o abandono e a conseqüente perda de talentos precisam ser combatidos por meio de políticas de equidade que ofereçam condições especiais para os alunos e seus professores. Para funcionarem, essas políticas necessitam de duas coisas: primeiro, um acompanhamento constante dos resultados e, segundo, critérios para o remanejamento de novos recursos em direção àquelas escolas que estão em desvantagem.

De todos os recursos da escola, o mais importante é o professor, mas nem todos os professores são iguais em termos de dedicação e talento. Como promover a melhoria do quadro de professores das escolas que mais precisam de professores de maior capacidade? A resposta tradicional seria o investimento em formação continuada e a melhoria nas condições de trabalho nas escolas priorizadas de modo a

qualificar o quadro preexistente de professores. Outra solução, levantada por Maria Alice Setubal (2012), seria por meio de incentivos monetários a serem oferecidos aos professores de maior talento para que se disponham a trocar suas escolas atuais pelas escolas priorizadas.

Os problemas da segunda opção são vários e incluem a dificuldade de determinar a quem se deve oferecer o incentivo monetário e a dificuldade de remanejar para fora da escola priorizada os professores que não satisfazem os critérios para receberem o incentivo. Ambas as decisões dependem de uma avaliação prévia das competências dos professores que até agora nenhuma rede se prontificou a organizar. A avaliação docente via provas de conhecimentos de conteúdos não seria suficiente pela sua incapacidade de verificar a competência pedagógica do professor e o seu desempenho em sala de aula com alunos pertencentes ao grupo priorizado.

Nessa situação, o mais razoável seria associar o incentivo aos resultados da escola da forma prevista por aquelas políticas de bonificação que incorporam uma correção de acordo com o esforço da escola, calculado com base nas origens dos alunos e do nível de ensino oferecido. Dependendo dos resultados da escola, essas correções podem ser calibradas de modo a permitir que escolas que apresentem grandes desafios em termos de características socioeconômicas das clientela também apareçam entre as instituições premiadas. Junto com as bonificações, deve-se pensar em políticas adicionais, voltadas para o aperfeiçoamento do corpo docente, que aproveitem o grau de interesse e mobilização dos professores propiciada pelos incentivos.

A tese desenvolvida, que em princípio não há incompatibilidade entre políticas de equidade e políticas de bonificação, tem duas lacunas. A primeira diz respeito às escolas que mesmo com as correções pelo nível socioeconômico dos alunos não alcançam o nível de desempenho fixado como mínimo. O risco nesse caso é a escola deixar de se esforçar após a confirmação da sua classificação entre as não bonificadas. No caso do Chile, por exemplo, sabe-se que o incentivo tem um efeito cumulativo e positivo no desempenho dos alunos para aquelas escolas que possuem boas chances de ganhar

o prêmio, mas que não há efeito para a quase metade das escolas que nunca foram premiadas (MIZALA; ROMAGUERA, 2005). Mesmo com uma política cuja formulação permita o pagamento de uma proporção do bônus de acordo com a proporção das metas de desempenho cumpridas, ainda há o risco da escola priorizada pela política de equidade receber menos bonificação que outras.

A outra lacuna é a incerteza em relação ao real impacto dos incentivos no Brasil. As pesquisas realizadas nos Estados Unidos que satisfazem os rigores da metapesquisa da *National Research Council* não inspiram muita confiança no que diz respeito às vantagens da política. Quando os resultados dos programas de incentivos são traduzidos em desvios padrão na escala que mede os ganhos na aprendizagem dos alunos, os efeitos são positivos, mas muito próximos a zero. Apesar de seus custos e do grau de convicção de seus defensores, as políticas de incentivos monetários nos Estados Unidos se mostram quase inócuas.

No entanto, como foi observado, o contexto em que a política de incentivos é adotada naquele país é muito diferente do brasileiro, o que reduz a relevância e aplicabilidade dos resultados das pesquisas resenhadas. Quando a mesma política é implementada em outros contextos, talvez mais parecidos com o Brasil, os ganhos são mais evidentes, como nos casos de Israel e Índia. Nesses dois países, mesmo os bônus coletivos têm efeitos positivos e suficientes para justificar o investimento. A diferença nos impactos dos incentivos em contextos diversos sinaliza a relevância do meio educacional e cultural e confirma a importância de prosseguir com a pesquisa nacional.

As primeiras evidências de uma pesquisa em Pernambuco sobre as consequências dos incentivos indicam efeitos positivos, não só no nível geral de desempenho dos alunos da rede estadual em relação a outras redes e estados, mas também no nível de motivação das escolas com metas mais ambiciosas e daquelas que, apesar de próximas à linha de corte, não receberam o bônus na primeira distribuição.

Em relação a este último achado, precisa-se fazer uma série de novas perguntas que talvez só sejam respondidas

após mais alguns anos de experimentação. A primeira delas é se o bônus continuará exercendo seu efeito positivo sobre as escolas que não foram contempladas nas distribuições anteriores. Para que haja continuidade, a escola precisa ter confiança na metodologia do bônus e acreditar que a distribuição seja mesmo fruto do esforço e competência dos seus professores. Se os professores não discernirem legitimidade na distribuição, por falta de coincidência clara entre o mérito aparente das escolas e o recebimento do bônus, os efeitos da política serão de curta duração, tanto entre as escolas que já receberam o bônus quanto entre as que não receberam.

Em outras palavras, a qualidade técnica da política é crucial para entender seus efeitos. A metodologia precisa ser robusta, baseada em várias medidas de aprendizagem para superar a influência dos erros inerentes a qualquer prova, e levar em consideração os fatores fora do alcance da escola que possam influenciar seus resultados. Nesse sentido, as metodologias de 2ª geração empregadas pelos estados do Espírito Santo e Pernambuco representam um avanço importante sobre os métodos de 1ª geração do Ceará, onde ainda não existem controles para o efeito da condição socioeconômica dos alunos. As metodologias novas também incorporam um elemento de equidade no cálculo do indicador de desenvolvimento da escola ao dividir os alunos por diferentes faixas de desempenho e cobrar a melhoria em todas elas. Dessa forma, a escola fica incentivada a melhorar os resultados em todas as turmas em vez de se fixar nos melhores alunos visando somente à melhoria da média geral.

Certas dificuldades técnicas ainda, no entanto, permanecem. As medidas de controle baseadas no nível socioeconômico dos alunos, em alguns casos, ainda se baseiam em valores arbitrados e não no impacto real do nível socioeconômico ou outras características dos alunos. Também não resolvem o problema da falta de medida do desempenho anterior dos alunos, que impede que seja calculada a contribuição específica da escola à aprendizagem dos alunos. Não há dúvida de que a melhor medida para o desempenho dos alunos seria a medida longitudinal em que os mesmos são monitorados ao longo de um período de tempo com base em uma

primeira avaliação servindo de linha de base. O resultado destas medidas longitudinais, em termos de ganhos médios de aprendizagem da coorte de alunos, pode ser considerado um cálculo mais exato do valor agregado da escola porque além de controlar pelo efeito da aprendizagem prévia, controlam-se também as flutuações na composição das turmas.

Mesmo com todos os cuidados técnicos, haverá sempre o risco das provas usadas como critério para o cálculo das bonificações provocarem inflação nos resultados dos alunos, além de todos os outros efeitos colaterais associados às avaliações *high stakes*. A ausência de registros ou de resultados de pesquisa nacional para identificar exemplos concretos desses efeitos negativos não permite dizer que não haja um risco associado às políticas de incentivos monetários. Precisa haver um esforço para mostrar como as escolas se organizam em um regime de incentivos e como os professores responsáveis pelas turmas testadas se comportam perante seus colegas; se há evidência de distorções no currículo e empenho em falsear os resultados. Até existirem essas evidências sempre haverá dúvidas se os efeitos colaterais são mais graves em outros contextos culturais e de consequências menos danosas na escola brasileira.

REFERÊNCIAS

AHN, T.; VIGDOR, J. *The impact of incentives on effort: teacher bonuses in North Carolina*. Harvard, 2010. (PEPG 10-06).

ATKINSON, Adele et al. Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, v. 16, n. 3, p. 251-261, jun. 2009.

BRANDSMA, H.; KNUVER, J. Effects of school classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 7, p. 777-788, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes conceituais e operacionais para a avaliação na educação básica: Subsídios*. Brasília: Documento pdf. Maio, 2012. 27 p.

BROOKE, N. As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420060002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num1/art7.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2001. p. 163-188 (Coleção ANPED SUDESTE 2011, Livro 3). Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Ed.). *Estudos e Pesquisas Educacionais* - v. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 17-79.

BRUNS, B.; FERRAZ, C. Paying teachers to perform: the effects of bonus pay in Pernambuco, Brazil. World Bank power point presentation, 7 de dezembro. Washington, DC., 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ppt_paying_teachers_Dec.7.2011.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

COSTA, M. M. Bônus muda em 2013, diz secretário de Educação de SP: bonificação irá incluir critério socioeconômico, mas desempenho dos estudantes no Saresp continua sendo componente do cálculo. São Paulo: iG São Paulo, 18 abr. 2012, 18:56:23. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-18/bonus-muda-em-2013-diz-secretario-de-educacao-de-sp.html>>. Acesso em: jan. 2013.

D'ELBOUX, Y. Secretarias de um lado, professores de outro. *Profissão Mestre*. Curitiba: Disponível em: <<http://www.profissaoemestre.com.br/view/action/visualizarMateria.php?cod=1107>>. Acesso em: nov. 2011.

DANTAS, L. M. V. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. 2009. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

EBERTS, R.; HOLLENBECK, K.; STONE, J. *Teacher performance incentives and student outcomes*. W.E. Upjohn Institute August, 2000.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Relatório técnico modelo da bonificação*. Vitória: SEE, 2010. 66 p.

FERRAZ, C. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, F. et al. (Ed.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 239-260

FERRAZ, C.; BRUNS, B. Paying teachers to perform: the impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil. In: CONFERENCE: Understanding Variation in Treatment Effects. Spring, 2012, *Anais...* Washington, DC: SREE, 2012.

FIGLIO, D. N.; KENNY, L. W. *Individual teacher incentives and student performance*. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts, 2006.

GLAZERMAN, S.; SEIFULLAH, A. *An evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: year two impact report*. Mathematica Policy Research. 2010.

GOODMAN, S.; TURNER, L. *Teacher incentive pay and educational outcomes: evidence from the NYC Bonus Program*. Harvard University, June 2010. (PEPG 10-07).

HAERTEL, E.; HERMAN, J. L. A Historical perspective on validity arguments for accountability testing. In: HERMAN, E. H. J. L. (Ed.). *Uses and misuses of data for educational accountability and improvement: 104th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Malden, MA: Blackwell, Part II, 2005. p. 1-34.

HANUSHEK, E. A.; RAYMOND, M. E. Lessons about the design of state accountability systems. In: PETERSON, P. E.; WEST, M. R. (Ed.). *No child left behind? The politics and practice of school accountability*. Washington, DC: The Brookings Institution, 2003. p. 127-151 .

HIDAKA, R. K. Sindicalismo docente e reforma neoliberal no Estado de São Paulo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (REDE ASTE), 3., 2011. Rio de Janeiro, 2011.

HOUT, M.; ELLIOTT, S. W. (Ed.) *Incentives and test-based accountability in education*. National Research Council Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2011.

JACKSON, K. C. A little now for a lot later: a look at a Texas Advanced Placement incentive program. *Journal of Human Resources*, v. 45, n. 3, p. 591-639, 2010.

LINN, R. L.; BAKER, E. L.; BETEBENNER, D. W. Accountability systems: implications of requirements of the no child left behind act of 2001. *Educational Researcher*, v. 31, p. 3-16, 2002.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. Teachers' salary structure and incentives in Chile. In: VEGAS, E. E. (Ed.). *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, DC: The World Bank, 2005. p. 103-150 .

MOVIMENTO. Movimento contra testes de alto impacto em educação. 2010. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. *Teacher performance pay: experimental evidence from India*. National Bureau of Economic Research. Cambridge, Massachusetts, p.37, [11], 2009.

PRINCE, C. D. et al. *Building teacher and community support for new compensation systems*. Washington, DC: Center for Educator Compensation Reform, 2008.

RAND. *Designing effective pay-for-performance in k-12 education: policy brief*. Santa Monica, CA: Rand education, 2009.

RODRIGUES, J. R. S. *Responsabilização e resultados escolares no Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

SETUBAL, M. A. Meritocracia nos sistemas de educação. *O Estado de São Paulo*, 18 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,meritocracia-nos-sistemas-de-educacao,568390,0.htm>>. Acesso em: jan. 2013

_____. Os melhores professores para as piores escolas. *Folha de São Paulo*, 26 de março de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia/33465-os-melhores-professores-para-as-piores-escolas.shtml>>. Acesso em: jan. 2013

SHULHA, L. M.; COUSIN, J. B. Evaluation use: theory, research and practice since 1986. *American journal of Evaluation*, v. 18, p. 195-208, 1997.

SOARES, C. R. *Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave*. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

SOARES, S. Avaliação Educacional como instrumento pedagógico. *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 23-25, ago. 2002.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. D. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. São Paulo: USP/FE/CEPPPE, 2007.

SPRINGER, M. G.; BALLOU, D.; PENG, X. *Impact of the teacher advancement Program on student test score gains: findings from an independent appraisal*. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives, 2008. (Working Paper 2008-19).

SPRINGER, M. O. (Ed.) *Performance incentives: their growing impact on american k-12 education*. Wadhington, DC: Brooking Institution, 2009. 336 p.

SPRINGER, M. G. et al. *Teacher pay for performance: experimental evidence from the project on incentives in teaching*. Nashville, TN: National Center on Performance Initiative, 2010.

WINTERS, M. A. R. et al. *The impact of performance pay for public school teachers: theory and evidence*. Harvard University, 2008. (PEPG 08-15).

NIGEL BROOKE

Professor convidado do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Game/FaE/UFMG), Belo Horizonte (MG)
n.brooke@terra.com.br

Recebido em: JANEIRO 2013

Aprovado para publicação em: JUNHO 2013

AVALIAÇÃO DOCENTE: MONITORAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

RESUMO

O estudo centrou-se na análise de documentos oficiais que versam sobre avaliação do desempenho docente emitidos pelo Ministério de Educação e Ciência de Portugal no período de 2009 a 2012. Parte-se do pressuposto de que tais documentos respondem a uma política oficial de avaliação docente de cunho somativo e meritocrático, cujos padrões de desempenho revelam uma política nacional de controle, orientação, monitoramento, supervisão do trabalho dos professores que se reflete na profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DOCENTE • PADRÃO DE DESEMPENHO • POLÍTICA EDUCACIONAL.

RESUMEN

El estudio se centró en el análisis de documentos oficiales que versan sobre la evaluación del desempeño docente, expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia de Portugal en el período de 2009 a 2012. Se parte del presupuesto de que dichos documentos responden a una política oficial de evaluación docente de carácter sumatorio y meritocrático, cuyos estándares de desempeño revelan una política nacional de control, orientación, monitoreo y supervisión del trabajo de los profesores que se refleja en su profesionalización.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL PROFESOR • ESTÁNDAR DE RENDIMIENTO • POLÍTICA EDUCATIVA.

ABSTRACT

The study focused on the analysis of official documents that deal with the assessment of teacher performance, which were issued by the Ministry of Education and Science of Portugal in the period from 2009 to 2012. The underlined assumption is that these documents respond to an official policy of teacher assessment that has summative and meritocratic nature. Besides, it is expected that standards of performance reveal a national policy of control, guidance, monitoring, and supervising the work of teachers, which is reflected in teacher professionalization.

KEYWORDS TEACHER ASSESSMENT • STANDARDS OF PERFORMANCE • EDUCATION POLICY.

INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos públicos básico e secundário está no centro das reformas educativas em Portugal como forma de se obterem informações credíveis e fiáveis da qualidade do trabalho docente e do sistema de ensino.

Se, anterior à revolução democrática de 1974, ela era desenvolvida de forma assistemática pelo poder estatal porque não era considerada uma atividade essencial para a melhoria da qualidade do ensino (ALVES; MACHADO, 2010), nos idos dos anos 90 do século passado, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo português n. 46/86, de 14 de outubro, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) reaparece de modo mais sistemático nas políticas educativas com propósitos distintos¹ tornando-a um campo mais exigente e com maiores consequências para o desenvolvimento da carreira. Assim, se em sua gênese, ainda sob a tutela de Marquês de Pombal, e em sua continuidade ao longo dos tempos, a ADD em Portugal era feita por inspetores, de forma centralizadora e marcada por uma função reguladora, atualmente

¹ Para um estudo da evolução das políticas de avaliação de desempenho docente em Portugal, suas caracterizações, finalidades, alterações e consequências, consultar: Simões (1998), Curado (2002), Pereira (2011), Formosinho e Machado (2010a, 2010b), Nunes e Rodrigues (2011).

ela é projetada com função de classificação, certificação e seleção em um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, com a qual não há nenhum efeito prático para a progressão na carreira, pois o Estado congelou a progressão nas carreiras dos trabalhadores da administração pública e, supostamente, para a melhoria da prática docente, do ensino e da escola.

O conjunto do professorado reconhece a importância da ADD quando é orientada por funções formativas tendo em vista o desenvolvimento profissional. Contudo, como não é esse o modelo em causa na realidade portuguesa, na arena social, ela tem-se revelado conflituosa, contestada pelos professores, de difícil concepção e complexa operacionalização nos últimos anos (FERNANDES, 2008; NUNES, 2011; PEREIRA, 2011), o que nos leva a acentuar que a ADD é um campo de poder e de contestação por ser um campo político em que transitam diferentes e, por vezes, antagónicos valores e juízos sobre o que caracteriza um sistema de avaliação de professores mais pertinente e adequado às finalidades que os orientam.

Este artigo² toma como material de análise documentos oficiais emitidos pelo governo português como forma de problematizar a atual política de ADD no que se refere aos Padrões de Desempenho Docente (PDD), o qual, do meu ponto de vista, assenta-se em uma lógica que serve como instrumento de controle e monitoramento do trabalho de docentes, em que estes são responsabilizados pela sua *performance* e resultados, cuja materialidade ainda está longe de contribuir para a reflexividade e o desenvolvimento profissional.

2 Decorrente do projeto de investigação "A inevitabilidade da avaliação escolar e do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios", coordenado pela autora e desenvolvido no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Uidef) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A AVALIAÇÃO DOCENTE: ENTRE DUAS LÓGICAS

O professor tem sido nos últimos tempos um profissional do qual mais se tem exigido a qualidade do trabalho, bem como a de sua formação, sob o argumento de que são campos indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, da melhoria do sistema educativo. Essa exigência torna-se mais

3 O Pisa (Programme for International Student Assessment), lançado em 1997, é aplicado em todos os países integrantes da OCDE e em 32 outros países que aderiram ao projeto, é um estudo de avaliação independente, que permite informar os governos e os cidadãos sobre o desempenho dos sistemas educativos dos países participantes. O estudo avalia as competências básicas dos alunos de 15 anos nos domínios considerados essenciais: Leitura, Matemática e Ciências.

contundente sobretudo quando os resultados de avaliações externas nacionais (exames nacionais) e internacionais, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa),³ conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), informam a baixa qualidade do desempenho desses sistemas por meio do desempenho dos alunos em que a deficiência das aprendizagens dos estudantes é atribuída à fragilidade do ensino. Como os resultados dessas avaliações têm sido utilizados por diversos governos como parâmetro para a definição e/ou refinamento de políticas educativas, não é de se estranhar que o Estado passe a consagrar especiais atenções ao aprofundamento da qualidade do trabalho dos professores e de sua formação, a quem cabe assegurar e, sobretudo, manter um ensino com melhor produtividade e resultado. Sendo assim, esses professores necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorados (VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, formação (inicial e continuada) e trabalho docente associam-se, muitas vezes, para justificar o investimento no ensino pelo ente público, pelas escolas ou pelos próprios professores, consagrando-os como campos importantes para a qualidade do trabalho dos profissionais da educação, a quem se atribui a responsabilidade de, senão exclusivamente, instituir, promover, garantir e perpetuar um ensino, também, de qualidade. Nesse processo, todavia, não linear e nem causal (boa formação resulta em boas práticas de ensino), muitos outros fatores interagem-se, entrecruzam-se e influenciam um dado trabalho docente para que se possa aferir, por meio de uma avaliação do desempenho, um mérito sobre essa qualidade. Uma das questões candentes desses processos avaliativos que aferem uma dada qualidade do sistema educativo é especificar, conforme esclarece Gatti (2011), de que tipo de qualidade está se falando e quem está decidindo o que compõe essa qualidade.

Para atender a essa lógica de avaliação dos sistemas educativos, vários países da União Europeia (Portugal, Espanha, Reino Unido, Alemanha, França, entre outros) e das Américas definiram a ADD como parâmetro para se aferir a qualidade do trabalho docente,⁴ embora não se esteja ainda

4 Para uma leitura dessa realidade, confira Murillo Javier (2007).

generalizada no continente americano como uma prática sistemática. Murillo Javier (2007), ao proceder uma análise sobre a organização dos sistemas de carreira e a ADD em 50 países situados na América e Europa, por meio de documentos oficiais emanados pelos Ministérios de Educação, detecta cinco modelos que estão presentes nessa avaliação; são eles:

- evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación;
- evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias;
- evaluación del desempeño docente como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente;
- la evaluación como base para un incremento salarial;
- la evaluación para la promoción en el escalafón docente.

A partir da análise desses modelos, conclui o autor que:

- es posible un sistema educativo de calidad sin un sistema de evaluación externa del desempeño docente;
- la evaluación del desempeño docente tiene limitaciones, pero no hay consenso sobre lo que es un docente de calidad;
- es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente (MURILLO JAVIER, 2007, p. 30).

Nessas avaliações, todavia, há algo similar nos respectivos países: o trabalho do professor pode ser avaliado satisfatoriamente ou não na medida em que corresponde (ou se afasta) a um conjunto de padrões de desempenho (perfil profissional) a serem demonstrados objetivamente pelos docentes em sua atividade laboral, predominantemente na atividade de ensino, pois esse passa a ser considerado o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos e da escola, daí porque ter atenção à qualidade do trabalho do professor (e do ensino) tornou-se a mola mestra da ADD em Portugal.

Se o ensino é entendido como a atividade nuclear e primordial do trabalho docente, os PDD traduzidos em dimensões, domínios, descritores e indicadores a serem alcançados pelos professores são, então, definidos para balizar/orientar/monitorar o trabalho docente ao longo da carreira. Destaca-se que tais padrões são reveladores de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes que o professor deve mobilizar no exercício de sua profissão, constituindo-se, sobretudo, um elemento de referência dos modelos de ADD em diferentes países. Há, portanto, um saber profissional em curso, em que se reconhece o que é ser um professor, ou mesmo o que se espera dele em termos de desempenho profissional. Nessa lógica, a especificidade da profissionalidade docente concretiza-se, nomeadamente, na função de ensinar, visto que a qualidade do sistema educativo é aferida tendo em conta as atividades desenvolvidas por professores (ensino) e alunos (aprendizagem) que efetivamente se restringem à sala de aula.

Outra similaridade a destacar, mesmo com as especificidades que são inerentes a cada país, diz respeito ao fato de que o foco da ADD são as competências (tarefas) a desenvolver e demonstrar na atividade laboral, na tentativa de responder às demandas do processo de reestruturação produtiva instalado também nas escolas, as quais impõem ao docente um novo perfil de funcionário público, cujo desempenho seja cada vez mais eficiente e eficaz. Nesse processo, a relação contratual estabelecida entre os professores e o Estado (seleção, ingresso, carreira, regime de contrato, promoção, progressão, incrementos salariais, reforma, entre outros) vem sendo, em grande medida, condicionada pelas políticas econômicas que incidem sobre o trabalho e a valorização da profissão.

É nesse sentido que carreira profissional e avaliação docente estão fortemente entrelaçadas, principalmente para manter os professores supostamente motivados durante toda a sua vida profissional. Murillo Javier (2007) constata que o investimento na revisão da carreira profissional trouxe grandes consequências positivas para a profissão docente: desenvolvimento dos professores ao longo da vida profissional; apoio e melhoramento de seu desempenho; favorecimento de adequadas condições

de trabalho; oferta de oportunidades de crescimento e satisfação laboral. Contudo, apontam os estudos desenvolvidos pelo autor que em alguns países persistem, ainda, a tendência a entender a carreira como um conjunto de regulações que normalizam administrativamente o ingresso, a promoção e a aposentadoria, cuja avaliação docente atrelada a esta continua associada ao controle e à sanção mais do que ao desenvolvimento profissional e à melhoria das escolas.

Dos estudos internacionais sobre ADD (MURILLO JAVIER, 2007; FLORES, 2010), podemos destacar, então, algumas sínteses similares que julgamos importantes para o desenvolvimento deste artigo:

- uma educação de qualidade conta com docente de qualidade;
- é importante favorecer a melhora constante do desempenho do professor como uma condição para o exercício profissional e para a melhoria da qualidade do ensino;
- é necessário apoiar, valorizar e reconhecer o trabalho docente mediante um sistema que reconheça seu esforço e bom desempenho;
- a carreira docente e a avaliação do desempenho estão fortemente entrelaçados entre si, com outros fatores do sistema educativo e com as decisões relativas à organização da função pública.

A despeito dessas similaridades, Murillo Javier (2007) sublinha que as decisões adotadas em cada país estudado têm sido radicalmente diferentes em seu planejamento e desenvolvimento, de tal forma que é possível afirmar que há mais diferenças do que analogias nos planos de carreiras e de ADD. Dependendo da teoria, dos propósitos, das perspectivas e das consequências da ADD, podemos ter processos avaliativos, conforme esclarece Gatti (2011), que se diferenciam: uns que se aproximam mais para uma natureza educativa (implica perspectivas de consenso, diálogo, troca; carrega a ideia de melhoria, de contribuição ao desenvolvimento pessoal e profissional), outros de natureza seletiva (ideia de seletividade e ranqueamento, de punição e negatividade), outros, ainda,

que tentam conjugar essas duas polaridades em um mesmo processo, por vezes não conseguida.

É suposto, todavia, que a ADD deva ser conceitualmente sólida, bem planejada e implementada. Precisa ser equitativa, transparente, negociada, justa, ética para que a sua qualidade técnica e política seja indiscutível e confiável pelos avaliados. Essa perspectiva de avaliação pode estar mais associada à avaliação formativa quando é processual, pedagógica, põe em evidência o contexto e objetiva a melhorar ou assegurar a qualidade do trabalho docente e a favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo. Subentende-se que são práticas avaliativas que contribuem para que os professores reflitam sobre as suas práticas, aprendam com elas, tendo em vista melhorá-las, superem problemas e alavanquem mudanças de concepções, atitudes, conhecimentos e práticas no interior das escolas.⁵

5 Adverte Gatti (2011) que é muito simplista a noção de que [...] um resultado numa escala avaliativa será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligadas ao trabalho profissional de professores. [...] é simplista, ainda, a concepção que resultados divulgados de avaliações diversas de redes, por si, provoquem mudanças reais. Acrescenta a autora que as avaliações que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam ganhar sentido no meio socioeducacional no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por elas, vivem. Ou seja, sem ter sentidos para esses, as avaliações caem num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas.

A ADD, entretanto, pode ancorar-se em uma avaliação somativa quando o que importa é, na perspectiva de prestação de contas, obter informações sobre a produtividade do trabalho docente para tomar alguma decisão, muitas vezes burocrática, a respeito desse profissional, como progressão na carreira, incremento salarial, atribuição de prêmios de desempenho, sanções, punições, demissões, entre outros. Combinar esses dois propósitos na ADD em um mesmo processo tem sido um dos grandes desafios dos países para a melhoria do sistema educativo, entre eles, o de Portugal, pois, para além do seu planeamento e desenvolvimento, tal avaliação, como analisa Gatti (2011), cria representações e gera consequências e efeitos nem sempre favoráveis.

Gatti (2011) reflete, em seus estudos, que a avaliação de professores é um campo complexo. Posada (2009), por sua vez, argumenta que avaliar o trabalho de qualquer profissional não é tarefa fácil, ainda mais se esse trabalho estiver dependente da sua natureza e das incertezas de seus processos e resultados, como é o campo educacional. Nessa perspectiva, adverte o autor, a avaliação dos profissionais da educação é extremamente difícil por várias razões, dentre as quais destaca: a incerteza do trabalho, processualidade do trabalho e a multidimensionalidade da ação educativa, o

que torna imponderável uma avaliação realista dos respectivos profissionais.

Nesse sentido, a fixação de padrões de desempenho, a definição de competências, objetivos e metas que serão exigidos para o eficiente e eficaz trabalho tornam-se fulcral para que um sistema avaliativo tenha elementos mensuráveis e claros, portanto confiáveis para se aferir um mérito acerca da execução das tarefas desempenhadas pelo trabalhador. É nessa perspectiva que, a seguir, centrar-me-ei em uma discussão sobre os PDD, visto ser um meio formal importante para a avaliação docente em Portugal.

PADRÕES DE DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL: CONTROLE E MONITORAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

De Ketele (2010) defende a tese de que os processos de ADD devem ser orientados por uma postura de reconhecimento em vez de uma postura de controle, visto que esta tem como consequência mais efeitos perversos do que efeitos positivos sobre a qualidade do ensino de um docente e do seu desenvolvimento profissional. Para esse autor, uma postura de controle é essencialmente um dispositivo *top-down*: é essencialmente da responsabilidade das autoridades que têm como obrigação prescrever o desenvolvimento profissional, proporcionar as condições necessárias e fazer uma avaliação pelos seus superiores hierárquicos, por meio de um exame do grau de conformidade entre o prescrito e o realizado pelos professores.

Com base nessa perspectiva tomemos a seguinte questão para reflexão: qual a finalidade dos padrões de desempenho docente adotados em Portugal? Quais as suas implicações para o trabalho de professores?

A avaliação de desempenho na administração pública tem sido tomada pelos governos como um instrumento importante de gestão da coisa pública em todos os setores no sentido de se estabelecer uma cultura de excelência e de qualidade nas instituições cujos serviços, trabalhadores e dirigentes possam ser, cada vez mais, eficientes e eficazes

evitando-se com isso o desperdício do erário público e a ineficácia da gestão, como destaca Moura (2012).

Com a crise do Estado do Bem-Estar Social em Portugal e a crença de que ele transformou o aparelho estatal em uma máquina pesada, cara e burocrática, torna-se preciso modernizar a função pública em uma lógica de governança econômica, razão pela qual se associa o valor da remuneração dos trabalhadores à sua produtividade, não mais à sua formação e ao tempo de serviço. Com base nessa lógica, entre outras, justifica-se a criação, pela primeira vez em Portugal, de um sistema de avaliação de desempenho na administração pública, considerado por Moura (2012) como adequado, idôneo, exigente, efetivo e rigoroso.

Ao objetivar a melhoria de desempenho dos trabalhadores e dirigentes e de qualidade de serviços prestados na administração pública, Portugal, por meio da Lei n. 66-B/2007, de 28 de dezembro, estabelece o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (Siadap). Gestão e avaliação, então, tornam-se instrumentos indissociáveis para o alcance de tal objetivo, pois é por meio da gestão (gestão do desempenho) que se define com precisão a natureza do trabalho (planejamento, organização, local, desempenhos, competências, tarefas e objetivos a cumprir), o que é esperado pelo trabalhador em termos de competências e habilidades (perfil dos postos de trabalho), os resultados a atingir (produtividade), entre outros.

Nesse contexto, é por intermédio da avaliação do desempenho (gestão da avaliação) que se atribui um mérito ao desempenho dos trabalhadores e dirigentes com base no cumprimento de objetivos e metas, cujos resultados alcançados permitem identificar o grau de sua produtividade em um determinado período temporal, bem como a qualidade dos serviços públicos que a instituição oferece. A definição de metas e objetivos a serem alcançados pelos trabalhadores da administração pública portuguesa é justificada pelo ente público como forma de se ter parâmetros de eficiência e eficácia, distinguindo-se pelo mérito aqueles que os alcançam dos que não logram alcançar, pois a ideia de que todos devam ser tratados da mesma forma, independente de sua

produtividade, é algo socialmente inaceitável e inconstitucional na sociedade portuguesa, como justifica Moura (2012).

A eficiência e eficácia da gestão por objetivos impõem, deste modo, uma condição incontornável ao trabalhador público tendo em vista a cultura do mérito: para aqueles que alcançam a totalidade dos objetivos e metas resta-lhes procurar sistematicamente a superação dos resultados já alcançados. Assim, a avaliação por desempenho induz o trabalhador à incessante procura da excelência, ao buscar, sempre e incansavelmente, ultrapassar seus objetivos e melhorar sua *performance*, pois sempre há algo em que se melhorar em uma lógica de trabalho competitiva e concorrencial. Nessa ótica, pressupõe-se evitar a estagnação, a desmotivação e o imobilismo do trabalhador, ou seja, a ineficácia dos serviços. Não é de se estranhar, então, que essa gestão é concebida como de responsabilização individual, coletiva e institucional, pelo que se permite (co)responsabilizar o trabalhador pelo sucesso ou insucesso dos resultados alcançados, uma vez que, como pondera Moura (2012), o emprego de fundos públicos não mais permite que não haja responsabilidade de todos os intervenientes pelos resultados.

O Siadap configura-se, então, como um sistema de avaliação de desempenho e, como tal, expressa um conjunto de determinações avaliativas, pelas quais o avaliador possa aferir, medir, classificar o mérito e a produtividade dos serviços, dirigentes e trabalhadores públicos. Se o fim imediato e primordial (MOURA, 2012) é a eficácia e a eficiência dos serviços públicos ao maximizar o grau de satisfação das necessidades dos utilizadores mediante a minimização dos meios despendidos (relação custo/benefício), o meio para que esse fim seja alcançado traduz-se pela efetivação de um rigoroso sistema padronizado de avaliação de desempenho, pois, acrescenta o referido autor, comportamentos desviantes ou improdutivos têm repercussões sobre a eficiência dos serviços e devem ser corrigidos, ou mesmo, sancionados.

Sendo o objetivo primordial do Siadap melhorar a gestão, o desempenho e a qualidade em função dos objetivos das políticas públicas e da relação custo-benefício numa lógica de produzir mais e melhor com menor custo, tendo em vista a crise econômica que acomete Portugal, todo o serviço público

teve que rever suas políticas avaliativas, adequando-as às suas normas. Dentre essas normas, a do setor educacional, razão pela qual a avaliação docente tem sido um dos grandes desafios do Estado, quer seja pelos processos instaurados até então terem recebido profundas reações e resistências por parte dos professores, quer seja pelas suas consequências em que estão em jogo progressão na carreira, melhoria salarial, prestígio e desenvolvimento pessoal e profissional.

Os Padrões de Desempenho Docente em Portugal (PDD) foram estabelecidos por meio do Despacho n. 16034/2010, em 22 de outubro. Nesse Despacho, a associação entre ADD e PDD fica explícita quando o legislador sublinha que esse aparato normativo é um documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação que se deseja justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Ressalto que o foco da atual política de ADD, estabelecida pelo Decreto Regulamentar n. 26/2012, centra-se na qualidade do trabalho dos docentes, a quem cabe assegurar um ensino com melhor produtividade e resultado, daí a sua função principal de ensinar e promover a aprendizagem dos alunos. Trabalho esse que deve corresponder a um conjunto de padrões de desempenho a ser demonstrado pelos professores em sua atividade laboral.

Tais padrões foram definidos no âmbito nacional com o intuito de contribuir para a orientação do trabalho docente; para possibilitar a autorreflexão dos professores e, especialmente, para articular a avaliação de seu desempenho assentada fundamentalmente no grau de concretização de objetivos e metas, sendo determinante para renovação de contratos; nomeações; progressão e promoção na carreira; atribuição de prêmios de produtividade/desempenho; melhoria salarial; gozo de período sabático; estágios e ações de formação; acréscimo de dias no período de férias, entre outros. Esses padrões definem as “características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (PORTUGAL, 2010), por isso eles são considerados pelo legislador como um elemento de referência e orientador da ADD, os quais, presumidamente, permitam (re) orientar a prática docente. Assim, ao se definir PDD

nacionalmente, o referido documento expressa o que se espera do professor em termos de atribuições e desempenhos profissionais ao elencar um conjunto de tarefas as quais serão checadas se foram ou não realizadas pelos docentes quando avaliados.

Com efeito, a avaliação da *performance* dos professores surge como um importante instrumento de controle e monitoramento de suas práticas, que passam a ser orientadas mais pelos resultados e produtividade que alcançam. É por meio dela que se obtém a informação se o docente pode ser considerado ou não eficiente e eficaz na medida em que o grau de concretização dos objetivos alcançado possa explicitar de maneira inequívoca a demonstração das competências, visto que é nesse confronto que se distinguirá o mérito (desempenho) dos avaliados. Quanto mais próximos ao padrão desejável, e superá-lo, mais eficiente será considerado esse professor, contudo as consequências dessa avaliação podem ter efeitos positivos (premiação/bonificação/assegurar direito trabalhistas) ou negativos (penalização/sanções/mal-estar). É nessa distinção (efeitos positivos/negativos) que reside um dos grandes dilemas do professorado público português, pois se os resultados alcançados pelos docentes não forem satisfatórios a ameaça se instaura, como preconiza Moura (2012), ao afirmar que se torna “insustentável em qualquer administração pública moderna continuar a assegurar o mesmo tratamento a todos os trabalhadores públicos, independentemente do seu rendimento e atitude perante o serviço.

Destaca-se que o legislador preocupado com uma provável interpretação equivocada das escolas e dos professores portugueses sobre as normas do PDD ou mesmo pelo não cumprimento das mesmas adverte, de antemão, que tais padrões “devem ser lidos em contexto, de acordo com o projeto e característica de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere” (PORTUGAL, 2010), recomendação, ao que tudo indica, pelas reações dos docentes à ADD em causa, sem efeito prático.

Avaliar o trabalho de professores é complexo e difícil, como já referido anteriormente, pois há nesse processo uma cultura docente, um *ethos* profissional, em que o saber e a prática profissional são (re)construídos em contexto mediante

a forma como o professor se vê, é reconhecido e valorizado pela sociedade, pelo Estado e pela escola, e como se relaciona com o seu próprio trabalho, o que gera diferentes e, por vezes, antagônicos valores: concepções e práticas de educação, docência, ensino, aprendizagem, avaliação. É nesse sentido que as reflexões de Gatti (2011) nos ajudam a compreender que a ADD de natureza educativa pressupõe colocar em evidência: a) as realidades locais específicas para o exercício da docência; b) a formação dos docentes e avaliadores; c) a cultura regional/local, ao que nos parece, o terreno onde deve assentar-se tal avaliação em uma perspectiva formativa.

Na força da lei, os padrões de desempenhos são entendidos como o desempenho eficiente e eficaz que é exigido do trabalhador pelo Estado, tendo em vista a melhoria do funcionamento dos serviços prestados em razão das necessidades dos seus clientes e do próprio Estado, cujo fim desejado é o de fazer mais e melhor com menos, com um custo reduzido ou com um menor custo possível, uma vez que, como diz Moura (2012), as sociedades contemporâneas não se compadecem com o “esbanjamento” de recursos coletivos.

Para o corpo do professorado, tais padrões foram organizados inicialmente em 4 dimensões⁶ desdobradas em domínios,⁷ decompostos em indicadores,⁸ que, por sua vez, são pormenorizadas em um conjunto de descritores⁹ para cada nível¹⁰ em que se busca atribuir o mérito dos professores e distingui-los com base em evidências explicitamente demonstráveis. Medir e diferenciar o desempenho dos professores constituiu-se, em Portugal, no principal objetivo a alcançar por meio de uma avaliação de natureza seletiva, contestada de forma contundente pelos docentes (COUTO, 2010; NUNES, 2011; NUNES; RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2012).

Foram, então, definidas quatro dimensões que constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional docente, as quais, como recomenda o dispositivo, devem ser trabalhadas articuladas e integradas: 1) vertente profissional, social e ética; 2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) participação na escola e relação com a comunidade educativa; 4) desenvolvimento e formação profissional ao longo da

6 Constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente, estruturantes do perfil profissional desejado.

7 Os domínios operacionalizam as dimensões em planos mais restritos permitindo descrever de forma clara os aspectos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais.

8 Traduzem a operacionalização do desempenho docente em evidências nos domínios, contribuindo para orientar a ação profissional.

9 A definição de níveis de desempenho tem por objetivo a descrição pormenorizada do desempenho docente por forma a clarificar o que deve ser avaliado. A formulação dos níveis descreve comportamentos passíveis de serem observados ou documentados e de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização.

10 São cinco níveis de avaliação de desempenho docente: excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente.

vida. Elas foram definidas com esses teores porque, segundo a ótica do legislador, consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão docente e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que esse professor deve demonstrar, estabelecendo-se, assim, um conhecimento profissional¹¹ indispensável à construção de um dado perfil de trabalhador. Conhecimento esse que precisa ser, ao longo da carreira, permanentemente reconstruído e avaliado.

Essas dimensões, contudo, não têm o mesmo peso e importância para o trabalho e ADD, visto que o legislador deixa claro que a segunda dimensão deverá ocupar um lugar central na escola, pois a *função principal desse profissional é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos*, sendo as demais complementares a ela. O que se deduz que o ensino (concepção, planejamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem) constitui o cerne da atividade docente e a missão central da escola porque dele resulta uma dada qualidade da aprendizagem dos estudantes a ser medida, sobretudo, em avaliações nacionais e internacionais. Acrescenta o diploma que as demais dimensões não podem ser olhadas isoladamente, as quais devem refletir-se no ensino realizado, na qualidade das aprendizagens e na formação dos alunos.

Os PDD, recomendados pelo legislador para serem vistos de forma integrada e global, apresentam e descrevem separadamente cada dimensão e domínio que se espera desse desempenho. Veremos agora o que se espera para cada dimensão.

A dimensão vertente profissional, social e ética, de responsabilidade individual do professor, representa em seu conjunto um código deontológico onde são firmados os compromissos que esse profissional deve honrar: compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; compromisso com a promoção da aprendizagem do desenvolvimento pessoal e cívico dos estudantes e compromisso com o grupo de pares e com a escola. Sendo um acordo formal entre partes, o docente compromete-se com a sua profissão, alunos, pares e escola a realizar um trabalho que favoreça, em última instância, a qualidade do ensino e da escola. Em seus indicadores, expressões como: reconhecimento, reflexão, atitude e responsabilização são destacadas

11 Entendido como o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

como forma de chamar a atenção dos professores de que é necessário ele reconhecer a importância de se estar em permanente estado de reflexão sobre o seu trabalho, o que demonstraria uma atitude pró-ativa e de responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional e pelo projeto educativo da escola. A dimensão ética é requisitada quando o docente deve “empenhar a palavra e comprometer-se a realizar algo”, questões que na ótica dos professores portugueses não são tão objetivas a desenvolver, demonstrar e a avaliar, como analisa Nunes (2011). Por essa dimensão estar relacionada a questões de valores, atitudes e ao desempenho profissional do docente face à profissão, ela é considerada transversal, devendo abarcar as outras três dimensões. Tal dimensão busca dar vazão ao conhecimento profissional que o professor já traz e (re)constrói ao longo da carreira.

A dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é compreendida como o eixo central da profissão, do trabalho a desenvolver e da avaliação do desempenho docente, daí porque o planejamento, operacionalização, regulação do ensino e das aprendizagens dos alunos constituem-se em tarefas fundamentais do docente. Nessa perspectiva, o conhecimento científico e pedagógico-didático do professor ganha destaque para subsidiar com rigorosidade, profundidade e eficácia tais tarefas, especialmente a da transmissão dos conteúdos de ensino, considerada pelo Estado como o elemento essencial do currículo, pois é por meio da apropriação dele pelos alunos (aprendizagens) que os mesmos serão avaliados.

Logo, não é qualquer conteúdo que interessa. A seleção e escolha dele devem ter como princípio a objetividade, ou seja, centrado em aspectos fundamentais daquilo que se julga como “conhecimento essencial” que precisa ser ensinado aos alunos ao longo das várias etapas de escolaridade, conforme orienta o Despacho n. 17169/2011 (PORTUGAL, 2011). A compreensão de “não se desviar a atenção” e, por conseguinte, focar no ensino dos conteúdos estritamente necessários e fundamentais para evitar o desperdício de tempo e de conteúdos desnecessários tem uma lógica para a ADD, pois implica uma organização e ministração do ensino mais objetiva, mais passível de controle e disciplina ao se prever o que se pretende

alcançar de forma mais clara e ordenada, permitindo que professores e alunos concentrem-se no que é essencial, o que, em última instância, implica uma avaliação mais objetiva sobre o resultado do trabalho do docente e o do desenvolvido pela escola, ambas as avaliações podendo ser realizadas primordialmente por intermédio da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes (PORTUGAL, 2011).

A ênfase da avaliação nessa dimensão está umbilicalmente ligada à concepção de que, por meio de um processo de ensino planejado, organizado, trabalhado com rigor, eficiência e eficácia, os alunos supostamente desenvolveriam suas aprendizagens com mérito, alcançando sucesso em seus resultados avaliativos decorrentes de exames nacionais e internacionais. Tal assertiva encontra amparo, entre outros, nos argumentos do Ministério da Educação e Ciência, presentes no documento que dá amparo legal à revisão do currículo nacional que tem como objetivo central “elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal” (PORTUGAL, 2012a), tendo em vista atender às prioridades estabelecidas no Programa do XIX Governo Constitucional¹² para o setor da educação. Assim, mediante essa dimensão, espera-se dos professores uma participação ativa para a construção de uma escola eficaz cujo ensino seja o elemento decisivo para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A participação na escola e a relação com a comunidade educativa é uma outra dimensão em que o professor é visto como corresponsável pelo trabalho pedagógico da escola como um todo, cujas tarefas de gestão, supervisão, coordenação, avaliação, investigação e inovação se juntam às de ensinar. Sua função deve contribuir para dar visibilidade ao serviço que a escola oferece, assumindo um papel ativo na relação desta com a comunidade, aproximando-as. A quarta dimensão, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, conhecimento específico e reconstrução do conhecimento profissional, dedica-se a perceber o grau de envolvimento dos docentes no que se refere ao investimento em seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Os domínios¹³ por dimensões podem ser visualizados pelo seguinte quadro:

12 Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho, empossado em 21 de junho de 2011.

13 Com a promulgação do Decreto-Lei n. 41/2012, em 21 de fevereiro, a ADD passa a ser incidida sobre três grandes dimensões, somente: a) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; b) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e c) a formação contínua e o desenvolvimento profissional, que de forma transversal, destaca o referido Decreto, são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente.

QUADRO 1: Domínios e dimensões da Avaliação do Desempenho Docente

DIMENSÕES	DOMÍNIOS
1. Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção e uso do conhecimento profissional. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
2. Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	2.1 Preparação e organização das actividades lectivas. 2.2 Realização das actividades letivas. 2.3 Relação pedagógica com os alunos. 2.4 Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
3. Participação na escola e relação com a comunidade educativa	3.1 Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Actividades. 3.2 Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão. 3.3 Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
4. Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	4.1 Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Fonte: Portugal (2010).

Para cada dimensão e seus domínios um conjunto de indicadores foram pensados, para os quais foram definidos um elenco de cinco níveis em que se atribui o mérito do desempenho docente (excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente) em uma escala que determina o grau de concretização dos descritores (tarefas realizadas ou não). A apreciação final deve resultar da articulação dos vários desempenhos descritos em cada domínio, bem como da relação entre as quatro dimensões.

Quanto mais próximo estiver o docente ao grau superior (“excelente” ou “muito bom”) mais ele se situa no patamar de desempenho de níveis mais elevados, situação em que se reconhece a sua influência e o papel de referência dele na escola e na profissão. Os que transitam em níveis de “regular” e “insuficiente” correspondem a desempenhos com limitações ou grave limitações, e os que se situam em níveis “bom” demonstram um desempenho que corresponde ao enunciado dos descritores sem limitações. De qualquer forma, são níveis que objetivam diferenciar e destacar os melhores profissionais daqueles que, porventura, precisam de supervisão e monitorização, tendo em vista a melhoria de sua prática pedagógica. Nessa lógica, distinguir o mérito, para muitos, é uma forma de contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente, contudo há de se perguntar se tal perspectiva alimenta um processo de trabalho em

que a produtividade, competitividade e concorrência são estimuladas como elementos diferenciais do trabalho docente.

É neste cenário que os descritores anunciam objetivamente os comportamentos passíveis de serem demonstrados pelos professores e observados ou documentados pelo avaliador no sentido de objetivar a apreciação do desempenho, tornando a avaliação supostamente mais fiável, credível, inequívoca e incontestável. Assim, é visível que qualquer apreciação seja orientada por critérios objetivos de avaliação de desempenho, ou seja, a objetividade deve basear-se em indicadores mensuráveis comprovados empiricamente, cujo grau de concretização nada pode ter de subjetivo visto que tal procedimento é uma forma de garantir que a avaliação não correrá o risco de ser questionada, levantando-se suspeita sobre a idoneidade dos avaliadores e dos resultados alcançados (MOURA, 2012). Lembrando Couto (2010), Moreira (2011), Nunes (2011) e Santos (2012), tais descritores acabaram por ser tornar, na maioria das escolas, uma bateria/lista de aspectos e tarefas infundáveis a serem desenvolvidos pelos professores constituindo-se em mais um elemento de controle, regulação e monitoração do trabalho docente, na medida em que definem o que constituirá a natureza desse trabalho e disciplinam os eventuais desvios a ele.

Medir *performances* de professores sem considerar suas histórias, contextos e situação de profissionalidade não é tarefa fácil! Daí porque os PDD de referência nacional (perfis profissionais) precisam ser vistos, correspondidos e avaliados com cautela devido a sua subjetividade e complexidade. Deles se depreende que há um conjunto de obrigações relativas à conduta do professor que tende a regular o trabalho docente na sua universalidade. Produz-se, assim, um discurso único sobre o exercício da profissão docente quando se formata um possível padrão de desempenho que o professor se vê obrigado a corresponder tendo em vista a avaliação de sua prática pedagógica.

Fica patente na análise dos PDD em Portugal que está em jogo um dado perfil profissional nacional que precisa ser garantido uniformemente pelo governo, tendo em vista responder a complexidade do processo ensino aprendizagem

cada vez mais distante de melhores resultados. A padronização do trabalho docente é então concebida como uma forma de evitar o trabalho desnecessário, desperdício de esforço e de energia, numa lógica em que nada pode fazer com que os professores se distraiam e, logo, se distanciem das metas estabelecidas pelo próprio e pelas escolas no alcance de melhores resultados.

Nesses perfis são incorporadas exigências laborais que vão para além do conhecimento e destrezas inerentes ao ato de ensinar (componente letivo), mas também incluem-se parâmetros que dizem respeito a gestão, investigação, supervisão, inspeção e avaliação (componentes não letivos), alargados, ainda, com outras destrezas que revelem atitudes e compromissos, atribuindo maior responsabilização aos professores frente à mudança dos indicadores de qualidade, razão pela qual “un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla, es, fundamentalmente, un profesional comprometido con su labor y su mejora” (MURILLO JAVIER, 2007, p. 31).

Para caracterizar de forma mais clara a atividade laboral do professor e ter-se parâmetros mais visíveis para proceder uma dada ADD, as atividades profissionais dos docentes em Portugal são desenvolvidas em uma jornada de trabalho de 35 horas semanais de serviço, distribuídas em atividades de componentes letivo e não letivo. As atividades relacionadas ao primeiro componente, muito valorizada pela ADD, variam conforme o nível de ensino em que atuam os professores: 25 horas para os docentes da educação infantil e do 1º ciclo (1º ao 4º ano do ensino básico) e 22 horas para os demais professores (2º e 3º ciclos e ensino secundário), que podem ser reduzidas em até no máximo 8 horas dependendo do tempo de serviço. O que resta nessa contabilidade da carga horária de trabalho do professor destina-se às atividades não letivas, subvalorizadas para efeitos de ADD.

É, portanto, na distribuição dos serviços em atividades letivas e não letivas que o professor desenvolve seu trabalho e que por ele será avaliado, tendo como instrumento de registro das informações obtidas as grelhas. Portanto, estas, como instrumentos avaliativos, são uma fonte de comprovação dos

resultados efetivamente alcançados, permitindo, objetivamente, o confronto de desempenhos entre os avaliados. Na prática, tais padrões de desempenho ganharam visibilidade em inúmeras grelhas e subgrelhas altamente pormenorizadas, com os mais diferentes descritores, tornando-se uma parafernália avaliativa, um procedimento meramente burocrático que tinha que ser preenchido sem qualquer significado e conteúdo aos professores, como nos informam Couto (2010), Moreira (2011) e Santos (2012). Ademais, ressalta Couto (2010) que as escolas tiveram grandes dificuldades em definir claramente objetivos e padrões de desempenho profissional, bem como em construir instrumentos adequados de recolha de informação, agravando o clima de mal-estar entre os professores, entre avaliadores e avaliados em função do modelo de ADD posto em vigor.

Destaca-se que, na maioria das grelhas avaliativas de ADD, formuladas pelas escolas portuguesas, o componente letivo abrange um trabalho que diz respeito à tarefa de ensinar propriamente dita, restrita ao ambiente de sala de aula e desempenhada por meio de uma relação pedagógica exclusivamente com os alunos, ou seja, tal tarefa é contabilizada pelo número de horas lecionadas em uma dada disciplina. Esse componente, por ter maior carga horária destinada a ele e ter maior extensão e peso no processo de trabalho do professor e no de ADD, é uma tentativa do governo e das escolas portuguesas em pôr o ensino como centralidade pedagógica e, conseqüentemente, avaliativa. O que está em causa nessa lógica é o fato de os professores e os estabelecimentos de ensino focarem-se naquilo que julgam ser o essencial de seu trabalho: o ensino, pois é por meio da avaliação dele e de quem o ministra que é possível a melhoria dos resultados escolares. Ora, se o foco da ADD é o ensino, há conseqüências previsíveis para o trabalho docente.

O componente não letivo abrange a realização de trabalho de cunho individual (planejamento, organização e preparação de aulas; avaliação do processo ensino-aprendizagem; estudos, etc.) e de tarefas a serem desempenhadas sob a solicitação e coordenação da escola, podendo compreender atividades diversas como, por exemplo: aquelas relacionadas

ao desenvolvimento curricular; atendimento, acompanhamento e supervisão de alunos, pais e comunidade escolar; enriquecimento cultural; participação em reuniões, conselhos/colegiados, ações de formação continuada; realização de estudos e investigação; assessoria técnico-pedagógica; acompanhamento, apoio e tutoria aos demais docentes; coordenação pedagógica; produção de material pedagógico e de inovação, entre outros.

A multiplicidade de tarefas que agora aos professores são exigidos implica, para efeito de ADD, construção por parte das escolas em inúmeras grelhas avaliativas em que o trabalho docente aparece demasiadamente pormenorizado, parcelado e fragmentado. Ou seja, para obterem melhores classificações e menções avaliativas que correspondam aos padrões de excelência os professores precisam desmultiplicar-se por pequenas atividades parcelares e rotativas; fragmentar e priorizar o seu tempo de trabalho itinerante; permanentemente saltitar de tarefa para tarefa em um tempo intenso e extenso de trabalho, muito dele gasto para além do ambiente escolar, constituindo-se em um problema para os professores, cuja queixa revela-se pela pouca oportunidade para refletir, debater e inovar com seus pares acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por eles e pela escola, como constataram Couto (2010), Moreira (2011), Santos (2012).

Vieira e Moreira (2011), entre outros autores, analisam que o trabalho docente português na atualidade caracteriza-se frequentemente pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, sacrificando a reflexão e a procura de respostas políticas e éticas para os problemas complexos da profissão. Sugerem as autoras que é necessário, no espaço escolar, lutar contra a burocratização crescente e asfixiante do trabalho docente bem como contra a falta de um tempo público, como compreende Giroux (2007), em que se possam travar discussões na esfera pública que privilegiem o trabalho colaborativo e os valores democráticos.

Nessa condicionalidade os professores tentam manter-se empregados, satisfeitos e motivados pelo menos por algum tempo, considerando a precariedade do trabalho escolar, cujos estudos de Sampaio e Marim (2004) e Dalila (2004) nos

ajudam a compreender a sua gênese e consequências em um contexto de mundialização do capital. No entanto, é compreensível, também, a atitude de professores quando, ao se verem ameaçados pela ADD, e para se sentirem protegidos dos efeitos da avaliação a que estão a sujeitar-se, ocultam dilemas, tensões, conflitos, problemas e insucessos (VIEIRA; MOREIRA, 2011), demonstrando com essa atitude terem clara noção das relações hierárquicas e de poder que estão presentes no jogo avaliativo que em nada contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Verificamos, ademais, na análise de tais grelhas, a possibilidade de penalizar os docentes no momento em que seu trabalho, ao ser avaliado, não corresponder aos PDD, seja porque determinadas atividades não foram atribuídas a eles ou mesmo porque elas são inadequadas ou inacessíveis ao docente devido, por exemplo, à sua formação ou ao escalão¹⁴ em que se encontra. Vieira e Moreira (2011) refletem acerca das principais consequências da ADD para os professores:

[...] fortalece as hierarquias e as relações de poder; sujeita o indivíduo a uma grelha geral de competências que faz dele uma entidade comparável, homogeneizada por padrões que valem para todos, ou seja, neutraliza a singularidade; legitima, através desses padrões, o grau máximo de saber e de poder, gerando no indivíduo sentimentos de inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado, favorecendo, desse modo, lógicas de exclusão e autocondenação. (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 35)

A ADD em análise, em regra, tem seu foco em uma questão central: verificar se o professor demonstra ter capacidades, competências e conhecimentos reclamados pelo seu posto de trabalho. A demonstração de comportamentos, indispensável ao correto, eficaz e eficiente desempenho da função docente, é medida, nessas circunstâncias, pelo grau de concretização dos objetivos alcançados e, sobretudo, ultrapassados. Desse modo, os PDD, ao se basearem em indicadores de medida, permitem diferenciar méritos, distinguir desempenhos e graduar os resultados alcançados pelos professores em termos de não cumprimento, cumprimento ou

14 A carreira docente em Portugal possui 10 escalões, os quais correspondem a índices remuneratórios diferenciados.

superação dos objetivos propostos, o que tornaria o trabalho docente, cada vez mais, disciplinado, regulado, monitorado, supervisionado tendo em vista maximizar sua produtividade. Não é sem razão que a linguagem dos PDD presente nos documentos oficiais é reveladora de que a ADD teria um grande contributo ao sistema de ensino como instrumento para alavancar a qualidade do desempenho dos professores, dos alunos, das escolas e do sistema de ensino português.

CONCLUSÃO

Todo processo avaliativo tem consequências, causa impactos, quer positivos ou negativos para aqueles que são avaliados. No caso da avaliação do desempenho docente, seus resultados, se insatisfatórios na ótica dos avaliados, podem trazer repercussões “duras” para a vida profissional, na medida em que seu saber, competência e prestígio estão em xeque, sofrimento que pode incidir sobre seu trabalho, autoestima e produtividade.

Podemos afirmar, tendo como referência a questão central orientadora deste artigo, que os PDD em curso em Portugal revelam aquilo que o sistema de ensino oficial mais valoriza em termos de perfil profissional e tornam mais exigentes o desempenho e refinamento profissional, visto que obriga os professores a desenvolverem melhor novas e antigas tarefas, responsabilizando-os de forma mais contundente acerca do seu desenvolvimento profissional, qualidade do trabalho e do processo de ensino-aprendizagem e, em última instância, a serem recompensados por isso (menções, méritos, progressão na carreira, incremento salarial, entre outros). Com efeito, os PDD podem ser entendidos como indicadores de avaliação, os quais pressionam os docentes a um desempenho profissional de excelência, portanto mais produtivo em termos de alcance de resultados, quiçá em menos tempo e com menos recursos. Tal pressão é consequência de uma nova configuração do trabalho docente em que o professor se vê obrigado a corresponder, tendo em vista as exigências avaliativas que poderá gerar consequências para o seu prestígio e

reconhecimento profissional, autoestima, progressão na carreira e melhoria salarial, entre outros.

É preciso ter a clareza que o elenco de padrões de desempenhos de referência nacional (perfis profissionais) estabelecidos para a categoria docente pouco dão conta da complexidade, variedade, historicidade e natureza do trabalho de professor, por isso tais padrões podem ser entendidos como fruto de uma seleção arbitrária daquilo que, em determinados contextos e sociedades, julga-se o mais adequado para regular e monitorar a profissão docente e definir o que seja “um docente de desempenho excelente” ou um docente de qualidade, que na ótica do legislador seria aquele que não só alcançaria todos os objetivos propostos como também os ultrapassaria, gerando impacto positivo no serviço prestado. Tal conduta do professor demonstraria não só possuir competências a um nível mais elevado como também o levar a pensar e a comportar-se à imagem de um ideal de professor, legitimando o grau máximo do saber e do poder, portanto, da excelência. Assim, há de se destacar que tais padrões, embora partam de uma definição do que é ser um docente de desempenho excelente na ótica do governo, revelam uma expectativa/previsão de trabalho padronizada em que os docentes devam corresponder, os quais são limitados, redutores, a-históricos, pois não há como aplicá-los de forma universal em cenários escolares tão diversos, singulares e conflituosos, desconsiderando o projeto educativo da escola, o entorno em que se insere e seus sujeitos.

A investigação no campo da avaliação docente chama a atenção, como adverte Flores (2010), de que esta encontra-se associada a determinadas visões de ensino e de professor e ao modo como estas são traduzidas em padrões, critérios e indicadores de avaliação. Inevitavelmente, e como acontece em tantos outros países, os perfis profissionais exigidos na ADD em Portugal revelam que a concepção que subjaz a essa avaliação diz respeito à comparação de conhecimentos, destrezas, atitudes e responsabilidades a um ideal de professor, que na ótica do legislador, seria a de um docente de desempenho excelente, ou a do professor necessário para intervir positivamente na realidade portuguesa. Validar competências,

regular a prática docente, avaliar o desempenho profissional são mecanismos de que o Estado lança mão para distinguir desempenhos, diferenciar méritos e discriminar qualidade (de forma positiva ou negativa) daqueles professores que demonstrem um maior nível de excelência, compromisso, responsabilidade, eficiência e eficácia em situação de profissionalidade, embora pouco se tenha fiabilidade de que essa avaliação vai, de fato, converter-se em melhoria da prática docente, do ensino e das aprendizagens dos alunos. Esse ainda é o grande desafio da ADD em Portugal. Nesse sentido, podemos afirmar:

- o elenco de padrões de desempenho docente não tem como prever determinadas circunstâncias possíveis em que o trabalho do professor se realiza e por ele é avaliado;
- pergunta-se se faz sentido padrões de desempenho docente de referência nacional, aplicável de forma universal a todos os professores, se a realidade educativa vivida em cada escola é contextual, histórica e singular, o que faz com que o trabalho docente oscile mediante a ela;
- os padrões de desempenho docente podem ser interpretados como uma forma de controle, regulação e monitoramento nacional da profissão docente pelo estado;
- a avaliação docente, baseada em padrões de desempenho, não pode garantir e nem assegurar que se produza um tipo de resultado positivo (ou não) junto aos professores em termos de melhoria de suas práticas e da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a ADD é complexa, pois transita em um campo de subjetividades e concepções cujas práticas em Portugal têm revelado seus dissensos e conflitos, todavia é possível, e, sobretudo, desejável, quando é orientada por princípios avaliativos de natureza educativa, e não seletiva. A análise dos PDD como referência para a ADD em Portugal revela que há uma teoria educacional em causa, embora não esteja lá claramente explicitada, que orienta a efetivação de

um trabalho docente numa perspectiva de competências cuja referência máxima é o grau de excelência que pode ser alcançado pelo professor. Isso implica considerar em uma dada teoria educacional quais as finalidades do ensino, da escola, da sociedade e do homem que o projeto educacional pretende desenvolver. Entender quais projetos educacionais estão na ordem do dia no cenário português, identificando suas contribuições para uma sociedade mais justa e igualitária, nos ajudaria melhor a construir ou fazer opções por projetos educacionais que visem a tais objetivos. Assim, questiona-se: que formação e profissionalização se esperam para o professor português nesse contexto de profundas mudanças na base produtiva do país?

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 2010.

COUTO, Lúcia de Fátima Monteiro. *Implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente*. A perspectiva de professores de uma E.B. 2/3 Ciclos entre 2001 e 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CURADO, Ana Paula. *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DALILA, Andrade Oliveira. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade* – Cedes, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

DE KETELE, Jean-Marie. A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controle ou postura de reconhecimento. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 2010.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores, 2008.

FLORES, Maria Assunção. *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, 2010.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Os professores e a diferenciação docente: da especialização de funções à avaliação de desempenho. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010a.

_____. Desempenho, mérito e desenvolvimento: para uma avaliação mais profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, 2010b.

GATTI, Bernardete. Avaliação de professores: um campo complexo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

GIROUX, Henry. *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Pedago, 2007.

MOREIRA, Maria Alfredo. O lugar da observação na avaliação docente: o que vale o que observamos. In: ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção; MACHADO, Eusébio André. *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2011.

MOURA, Paulo Veiga. *A avaliação do desempenho na administração pública: comentário à Lei n. 66-B/2007, de 28 de dezembro*. Coimbra: Coimbra, 2012.

MURILLO JAVIER, Torrecilla. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: Unesco/Orealc, 2007.

NUNES, Cely do Socorro Costa. As reações dos professores portugueses frente à política de avaliação do desempenho docente: tensões e desafios. *Ver a Educação*, Belém, UFPA, v. 12, p. 199-212, 2011.

NUNES, Cely do Socorro Costa; RODRIGUES, Pedro. A (in)evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios. In: FERNANDES, Domingos (Org.). *Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. 1. ed. Pinhais, PR: Melo, 2011. v. 1, p. 167-184.

PEREIRA, Íris Susana Pires. Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In: ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção; MACHADO, Eusébio André. *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso, DE FACTO Editores, 2011.

PORTUGAL. Assembleia da República. *Lei n. 66-B/2007, de 28 de dezembro*. Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação de desempenho na Administração Pública.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. *Despacho n. 16034/2010*. Estabelece padrões de desempenho docente.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Ministro. *Despacho n. 17169/2011*. Decreta que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de se constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Ministro. *Despacho n. 5306/2012a*, que cria o grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

_____. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n. 41/2012b*, de 21 de fevereiro. Altera o Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

_____. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto Regulamentar n. 26/2012c*, de 21 de fevereiro. Institui um novo regime de avaliação do desempenho docente aos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

POSADA, Juan A. Castro. La evaluación de los profesores: trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? In: RUIVO, João; TRIGUEIROS, António. *Avaliação de desempenho de professores*. RVJ Editores, Associação Nacional de Professores, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade – Cedes, Campinas*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Albertina Lopes Pires. *Avaliação do desempenho docente em Portugal: que impactos? Perceção dos professores de uma escola do 3º ciclo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SIMÕES, G. A. *A avaliação dos professores como estratégia de desenvolvimento profissional e organizacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério de Educação. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Cadernos CCAP-1. 2011.

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

Doutora em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal
csnunes@ie.ul.pt

Recebido em: FEVEREIRO 2013

Aprovado em: JUNHO 2013

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE ALUNOS DE PEDAGOGIA NO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO¹

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os principais resultados de uma pesquisa que buscou compreender o processo de formação docente de alunos de Pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Para tal, buscou-se analisar como esses alunos reconfiguram o agir do professor-regente nos/pelos relatos reflexivos que eles produzem no âmbito do programa. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as análises são do interacionismo sociodiscursivo. Os resultados apontam a necessidade de ampliação da formação do alfabetizador para os estudos de didática das línguas, que aborda a análise das práticas de sala de aula privilegiando as formas de adequação do ensino às capacidades dos alunos, às interações, às tarefas realizadas, aos objetos efetivamente ensinados na aula, e às ferramentas/instrumentos de ensino.

¹ Este trabalho é resultado de uma pesquisa de estágio pós-doutoral realizado na Fundação Carlos Chagas.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
ALFABETIZAÇÃO • PRÁTICA DE ENSINO.

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto presentar y discutir los principales resultados de una pesquisa que trató comprender el proceso de formación docente de alumnos de Pedagogía participantes del Programa Bolsa Alfabetização. Para eso, se trató analizar como esos alumnos (re)constituyen el actuar del profesor-regente en los/por los relatos reflexivos que ellos producen en el ámbito del Programa. Los presupuestos teórico-metodológicos que orientan el análisis son de la Interacción Socio-discursiva. Los resultados del análisis demuestran la necesidad de ampliación de la formación del alfabetizador hacia los estudios de la didáctica de las lenguas, que aborda la análisis de las prácticas del Aula de Clase, privilegiando las formas de adecuación de la enseñanza a las capacidades de los alumnos, a las interacciones, a las tareas realizadas, a los objetos efectivamente enseñados en la clase, a las herramientas/instrumentos de enseñanza.

**PALABRAS-CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES •
ALFABETIZACIÓN • PRÁCTICA EDUCATIVA.**

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the main results of a survey that sought to understand the teacher training process of Pedagogy students who participate in the Bolsa Alfabetização Program. In order to achieve this goal, we analyzed how these students reconfigure the teacher's acting by means of the reflexive reports they produce under the Program. The theoretical-methodological assumptions that guide the analyses are based on Socio-Discursive Interactionism. The results indicate the need to expand the literacy teacher's training toward studies of language teaching which deal with the analysis of classroom practices that emphasize ways of making teaching appropriate to students' abilities, interactions, tasks performed, objects effectively taught in the classroom, and also to the teaching tools.

**KEYWORDS TEACHER EDUCATION • LITERACY •
EDUCATIONAL PRACTICE.**

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos e discutimos os principais resultados de uma pesquisa em que buscamos compreender mais detalhadamente o processo de formação docente de alunos de Pedagogia, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), participantes do Programa Bolsa Alfabetização implantado pelo governo do Estado de São Paulo.

Em linhas gerais, o Bolsa Alfabetização é um programa que, por uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Instituições de Ensino Superior² (IES), oferece oportunidades a universitários, que frequentam cursos de Pedagogia ou Letras, de vivenciar, com professores da rede pública estadual, em sistema de colaboração, a prática de uma escola real, objetivando a ampliar o significado da teoria estudada no âmbito acadêmico.

Desse modo, a tarefa dos universitários participantes do programa, denominados “alunos-pesquisadores”,³ é auxiliar os professores-regentes de 2º ano (antiga 1ª série) a realizarem a alfabetização e, além disso, transformar a experiência em

2 Firmada a parceria, a SEE repassa às IESs os recursos necessários ao atendimento das despesas com a concessão de bolsas-auxílio aos alunos participantes do programa.

3 Neste trabalho chamaremos de alunos-bolsistas, para evitar confusões terminológicas.

temário de análise e discussão na IES, onde são acompanhados e orientados por um professor orientador, com vistas a desempenharem com sucesso o trabalho de alfabetização e desenvolverem trabalhos de pesquisa sobre temas relacionados à alfabetização. A esse professor orientador, indicado pela IES, cabe realizar encontros semanais com os alunos-bolsistas (AB), visando orientar, discutir e refletir sobre o trabalho desses nas escolas. Uma das propostas da Equipe da SEE/FDE aos professores orientadores, para o acompanhamento desse trabalho, é que motivem e orientem os ABs a registrarem diariamente as observações e intervenções realizadas na sala de aula em que atuam, considerando-se que a produção e análise dos registros escritos é um importante recurso de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, o envolvimento demonstrado pelos ABs da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, com relação às experiências vivenciadas nas salas de aula em que atuam, chamaram-nos a atenção e nos levaram a refletir sobre a possibilidade de construção de um diálogo diferente, provocado pelo Bolsa Alfabetização, entre a instituição de formação docente e a instituição escolar. Diferente, sobretudo, em comparação à assimetria do diálogo entre essas mesmas instâncias, tradicionalmente instaurado pelo Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores.

Ao tomar a escola como palco central da formação inicial, da formação continuada e da prática de sala de aula, o Bolsa Alfabetização tende a instaurar um espaço real em que as questões da educação possam ser discutidas colaborativamente pela universidade e pela escola, permitindo a construção de novas formas de interação no processo de formação docente, inclusive com a participação de novos papéis e atores nesse processo, tais como: o professor-regente, o aluno-bolsista, o professor orientador.

Foram, então, essas reflexões que nos instigaram a realizar uma pesquisa que teve como foco o processo de formação dos ABs e, como objeto de análise, os relatos reflexivos desses alunos, oriundos de suas observações, indagações, intervenções, realizadas na sala de aula de alfabetização em que atuam com o professor-regente.

Estamos considerando “relato reflexivo” como um gênero textual de cunho autobiográfico que, de acordo com Signorini (2006), incorpora as duas funções principais que têm sido atribuídas a relatos de experiência pessoais escritos por professores em contextos de interlocução orientada para atuação no ensino – interlocução essa realizada com os seus pares e/ou com o professor formador. Nos termos da autora,

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através do “relato reflexivo”, são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades autorreferenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo. (SIGNORINI, 2006, p. 55)

Nesse sentido, consideramos que os relatos reflexivos produzidos por ABs do Programa Bolsa Alfabetização constituem um importante objeto para estudo, uma vez que, ao possibilitar a esses alunos refletir na/pela escrita sobre as práticas docentes observadas, as suas próprias ações e práticas, trazem indícios de como estão compreendendo essas práticas e constituindo-se professores. Assim, na análise que realizamos, buscamos evidenciar e compreender como os ABs “(re)configuram”⁴ o agir do professor-regente nos pelos relatos reflexivos que produzem no âmbito do Bolsa Alfabetização. Com isso, como veremos mais adiante, foi possível desenvolver algumas reflexões sobre a formação docente dos licenciandos em Pedagogia participantes desse programa, como também sobre a formação de professores em geral.

Neste artigo, apresentamos, primeiramente, os pressupostos e características gerais do programa, com um breve histórico de sua operacionalização na USCS. A seguir, explicitamos os aportes teórico-metodológicos que fundamentaram

⁴ Neste estudo, utilizo os termos “(re)configurar” e “(re)configuração”, com base em Bronckart (2008, p. 35.), no sentido de que dizer o mundo é uma constante atividade de configuração e refiguração. Assim, para Bronckart, “qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir no processo de reconfiguração do agir humano”.

nossa pesquisa, apontando as categorias de análise dos dados. No final, apresentamos os resultados das análises e as conclusões do estudo.

PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS E CARACTERÍSTICAS GERAIS

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização – conhecido como Programa Bolsa Alfabetização – foi inicialmente implantado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2006. Em 2007 foi incorporado pela SEE-SP integrando o Programa Ler e Escrever, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade das escolas estaduais, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos).

O Ler e Escrever engloba um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo, dessa forma, uma política pública para as séries iniciais do Ensino Fundamental que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

Considerando que a formação inicial dos professores não tem contemplado adequadamente a didática da alfabetização e, também, não, outros conhecimentos sobre a prática (GATTI et al. 2008; GATTI; NUNES, 2009), e se somando ao fato de que o grande número de alunos por sala de aula (geralmente em torno de 40) dificulta o trabalho individualizado do professor-regente, sobretudo, com as crianças que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização, é que a SEE-SP, em parceria com a FDE, estruturou o Programa Bolsa Alfabetização. Assim, o propósito principal desse programa é o de trazer à tona, em parceria com as IES envolvidas, questões que envolvem a didática da alfabetização, tendo como referência a prática educativa real da sala de aula, na busca de constituição/construção de conteúdos mais adequados para a formação inicial de professores.

Assim, o Bolsa Alfabetização intenciona aprimorar a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, possibilitando-lhes atuar, diariamente, com os professores alfabetizadores da rede pública de ensino, tendo maior conhecimento dessa realidade e, conseqüentemente, contribuir para que todos os alunos do 2º ano ou de classes do mesmo ciclo, voltadas à recuperação da aprendizagem como as classes de Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), sejam capazes de ler e escrever convencionalmente. Além disso, espera-se que as IES comprometam-se com a causa do ensino público, buscando estabelecer uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, por uma interação permanente do AB com o professor-regente e com o professor orientador da IES. Como ressalta Telma Weisz, o Programa Ler e Escrever,

[...] diferentemente dos anteriores, foi oficialmente assumido como política pública desde o seu início. Isto é, não era mais um grupo de educadores que se dispunha a, voluntariamente, fazer a diferença. Houve, por exemplo, a necessidade de mudar normas e legislação para garantir as condições de funcionamento minimamente necessárias. Só uma política pública poderia produzir material didático impresso (a tradição no Brasil é o Estado comprar material didático das editoras privadas para distribuir gratuitamente) para professores e alunos, tanto os das escolas estaduais como os das escolas municipais que se integraram ao Programa. E, como cabe a uma política pública, o Ler e Escrever não está focado na formação em serviço dos professores individualmente, mas foi pensado como um conjunto de ações cujo objetivo é fazer avançar a qualidade do ensino oferecido em cada escola. (2010, p. 21)

Com relação ao embasamento teórico, no entanto, o Programa Ler e Escrever e o Bolsa Alfabetização mantêm a orientação construtivista de alfabetização, assumida há pelo menos 25 anos pelo Estado de São Paulo, embasada nas contribuições teóricas e metodológicas, inicialmente publicadas em *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), amplamente divulgadas e recomendadas aos professores.

Nessa obra, amparadas nas ideias de Piaget sobre a construção do conhecimento, as autoras demonstram como a criança constrói diferentes hipóteses acerca da escrita, antes de chegar a compreender a base do sistema alfabético.

Com essa premissa, o Programa Bolsa Alfabetização alinha as concepções de língua, de alfabetização e letramento, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, assumindo a ideia de que alfabetizar significa muito mais do que ensinar a codificar e decodificar textos simples e, por isso, estar alfabetizado significa saber usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua nas diferentes situações.

Considerando que as crianças refletem sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema, as orientações do programa salientam que os conhecimentos construídos pelas crianças não surgem espontaneamente, é preciso que lhes sejam dadas, nas diversas situações de leitura e escrita, oportunidades de refletirem sobre o sistema de escrita. Dessa forma, a escola e, sobretudo, o professor são responsáveis por inserir os alunos no universo da cultura escrita, ressaltando ser necessário, para o sucesso na alfabetização, ter uma rotina de leitura e de escrita na escola, assim como, realizar projetos e sequências didáticas que levem os alunos a refletir não apenas sobre o funcionamento do sistema de escrita, mas sobre os usos e funções da língua.

No que se refere ao processo de formação docente, a grande inovação do programa, está, a nosso ver, na adoção da investigação didática que busca instigar os ABs a observarem mais atentamente as situações de ensino e aprendizagem que vivenciam e a refletirem sobre como as práticas pedagógicas de alfabetização podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula.

De acordo com Lerner (2002), a pesquisa didática elege as práticas de sala de aula como objeto de análise, considerando as situações de classe, as diferentes formas de registros sobre essas situações e as discussões feitas sobre esses registros com os professores envolvidos, transformando tudo em ferramentas essenciais para se construir e divulgar conhecimentos próprios da área e para ela.

Essa perspectiva de adotar como objeto de análise a própria prática do professor é defendida por Lerner (2002) com base na ideia de que, para a inovação/mudança de práticas em sala de aula, não basta somente a capacitação dos professores. Nos termos da autora:

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque ela não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que estejam – significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita [...] Ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional. (LERNER, 2002, p. 33)

É, pois, nesse sentido, que a autora aponta a necessidade de investigações didáticas específicas, como na área da leitura e da escrita, para que se produzam conhecimentos resolvendo problemas específicos da área, de tal modo que a didática da leitura e da escrita deixe de ser matéria “opinável” para constituir um corpo de conhecimentos de reconhecida validade. Pois, de acordo com Lerner (2002), o conhecimento didático de língua materna, por exemplo, não pode ser deduzido simplesmente das contribuições da psicologia ou da linguística. “É necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula” (LERNER, 2002).

Assumindo essa abordagem para nortear o processo de formação dos ABs, o Programa Bolsa Alfabetização busca envolvê-los com os problemas próprios das ações didáticas na alfabetização. Para isso, a orientação é que os ABs participem do cotidiano do processo de alfabetização de crianças, observando e atuando com os alunos, e a devida orientação do professor-regente e supervisão do professor orientador, produzindo registros escritos e/ou audiogravados das situações

observadas/vivenciadas nesse contexto. Registros esses que devem servir para orientar o olhar investigativo do AB, bem como o foco da investigação didática a ser realizada, mediante a seleção de um, dentre os quatro temas propostos: Rotina de leitura e de escrita; Leitura feita pelo professor; Produção oral com destino escrito; Cópia e ditado (ressignificação da cópia).

Os conteúdos e metodologias relativos a esses temas devem ser sistematicamente trabalhados e estudados nos encontros de formação da IES, ao longo do ano, conforme o Plano de Trabalho aprovado pela FDE.

O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA USCS

Na USCS, o Bolsa Alfabetização teve início em agosto de 2008, quando foi firmado o primeiro convênio desta IES com a SEE/FDE⁵, mediante aprovação do Plano de Trabalho elaborado pelo Curso de Pedagogia. Nesse ano, o programa contou com a participação de aproximadamente 30 ABs. De 2009 até o primeiro semestre de 2012, o número de participantes do programa tem-se mantido em aproximadamente 50 ABs por ano. Desde o início do programa na USCS, os ABs atuam em classes de 2º ano ou em classes de PIC, de escolas das Diretorias de Ensino de Santo André, Mauá e Diadema, e das Diretorias de São Paulo que se avizinham a São Caetano do Sul: Leste 4, Leste 5 e Centro Sul. Nesse período de quatro anos, aproximadamente 200 alunos da pedagogia da USCS já participaram, pelo menos durante um semestre, do Bolsa Alfabetização.

Para a formação, orientação e acompanhamento desses alunos, a USCS designou em 2008, permanecendo até hoje, duas professoras do Curso de Pedagogia, sendo eu uma delas,⁶ por lecionar as disciplinas fundamentos e metodologia da alfabetização e metodologia e prática do ensino de língua portuguesa no referido curso; disciplinas que evidentemente tratam, entre outros aspectos, dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita durante o período de alfabetização.

Um procedimento que adotamos, nesse processo de formação – que merece ser mais detalhado aqui em razão de

5 O contrato tem a duração de um ano, por isso, a cada ano, a IES tem de apresentar um novo Plano de Trabalho para ser avaliado, com a devida documentação. Sendo aprovado, firma-se novo contrato.

6 A outra professora designada para a função de professor orientador é responsável pelas disciplinas didática e prática de ensino, didática para Educação Infantil e didática para o Ensino Fundamental, tendo em vista que essas disciplinas abordam questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem na alfabetização.

melhor esclarecer o contexto de produção do nosso objeto de pesquisa – é a orientação ao AB para a produção sistemática dos relatos reflexivos, em que expresse suas observações, impressões, experiências, indagações, conflitos, autorreflexões sobre o que observa e o que vivencia na classe de alfabetização em que atua. Trata-se, portanto, de um texto de caráter mais subjetivo, em que se descreve não só os movimentos do mundo exterior como também do mundo interior, da consciência. Nesse tipo de escrita, o autor do texto deixa transparecer o seu pensamento na procura de explicações para suas observações, constituindo, assim, um lugar de reflexões sistemáticas, constantes, ou seja, um espaço em que o autor conversa consigo mesmo, anota questionamentos, opina sobre o processo de aprendizagem das crianças, sobre as intervenções do professor e possíveis encaminhamentos.

É importante lembrar também que para a produção inicial dos relatos reflexivos foram lidos e discutidos diferentes textos desse gênero, abordando temáticas variadas (relatos de licenciandos em formação, de professores-regentes, de professores em formação continuada, entre outros) e, assim, os ABs foram sendo estimulados a produzirem os próprios textos.

É, portanto, considerando essas possibilidades, que elegemos os relatos reflexivos como objeto de discussão e análise na formação do AB na USCS, pois, acreditamos que, assim, possibilita-se construir uma relação mais consciente da prática com a teoria, uma vez que permite que o futuro professor tenha nas mãos o processo de fazer e o de aprender com o fazer. Como afirma Telma Weisz:

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. (2002, p. 129)

Cabe lembrar que os relatos reflexivos produzidos ao final de cada mês pelos ABs são entregues às professoras orientadoras, para a realização de devolutivas aos ABs e

também para que possamos (re)pensar nossas ações de formação e (re)orientar a atuação desses alunos. Os relatos reflexivos também nos ajudam nas reflexões que apresentamos nos relatórios pedagógicos trimestrais entregues à equipe da SEE/FDE gestora do programa.

Certamente, essas produções escritas dos ABs ainda permitem muitas análises e interpretações. Uma das possibilidades é a que procuramos realizar em nossa pesquisa, quando analisamos os relatos reflexivos produzidos pelos ABs da USCS, com o objetivo de compreender como, na/pela escrita, eles (re)configuram modos de agir do professor-regente e, assim, vão se constituindo professores.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A reflexão na/sobre a prática passou a ser palavra de ordem não apenas nas ações de programas de formação inicial e continuada de professores, mas também como tema de muitos estudos e pesquisas da área de formação docente. Na perspectiva de estudos que relacionam linguagem e trabalho educacional, realizados sobretudo no campo aplicado dos estudos da linguagem, essa reflexão é enriquecida pelas abordagens de análise das práticas de linguagem que emergem nos contextos de ensino, abordagens essas que têm em comum uma concepção de linguagem como atividade social, em que a interação é objeto básico e privilegiado para se chegar a conhecer a prática social (BAKHTIN, 1981).

Dessa forma, o objeto de análise não é apenas o conteúdo temático, mas também a própria linguagem, ou seja, as práticas de linguagem construídas em diferentes situações de ensino/aprendizagem, tais como as salientadas por Kleiman:

[...] alunos e alunos-professores em formação nas suas interações com docentes universitários; professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; professores refletindo sobre suas práticas; professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar [...]. (2001, p. 21)

Tendo isso em vista, para a análise dos relatos reflexivos, adotamos como referenciais teórico-metodológicos as contribuições do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008; MACHADO, 2004, 2008, 2009, entre outros), que assumem o papel fundador da linguagem e do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano, enfatizando a dimensão interacional da linguagem e permitindo analisar o conteúdo e as condições de produção dos enunciados: o que é dito e os modos de dizer.

Tais referenciais, além de dar suporte para a compreensão dos diferentes aspectos que compõem a profissão docente, fornecem uma visão clara da importância da linguagem verbal no desenvolvimento e na interação humana, bem como um modelo de análise de texto que possibilita compreender a relação entre os textos e o agir docente no processo do desenvolvimento humano e profissional.

O trabalho do professor em sala de aula é uma realidade social complexa, no sentido definido por Morin (1996), de um todo que comporta um emaranhado de ações, de interações e de retroações. Na tentativa, então, de apreender, nos relatos reflexivos dos ABs, aspectos da formação desses alunos, quando expostos ao trabalho de um professor (o professor-regente), consideramos necessário assumir uma concepção do trabalho de ensino que busca compreender a complexidade dessa tarefa, levando em conta as diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor, aliadas a uma abordagem discursiva.

Para isso, adotamos também referenciais de abordagens que compreendem o ensino como trabalho, desenvolvidas no campo das ciências do trabalho, principalmente em países francófonos e, mais recentemente, incorporadas por grupos de pesquisa no Brasil, que atuam no campo dos estudos da linguagem e/ou no campo da educação (MACHADO, 2004). São abordagens que concebem o trabalho como um tipo de agir humano, tendo o coletivo de trabalho sempre presente, mesmo *in absentia*, uma vez que há uma memória profissional onipresente; além disso, o trabalho é situado em um dado contexto, estruturado por regras, convenções, culturas, havendo uma interação

entre o trabalhador e o ambiente físico e social, mediado por instrumentos materiais ou simbólicos/discursivos. O trabalhador age, assim, direta ou indiretamente, utilizando artefatos/instrumentos, sobre o meio da atividade de trabalho, transformando-os e sendo transformado por ele (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

Tendo em vista que nosso interesse era analisar textos descritivos/interpretativos/reflexivos (os relatos reflexivos) produzidos por observadores e participantes (os ABs) da atividade educacional, abordamos especificamente questões, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), referentes ao agir humano e ao conjunto de procedimentos semânticos de análise de texto, buscando detectar as formas de agir construídas em um texto.

Para o estudo do agir, Bronckart e seus seguidores consideram dois níveis de análise: o contexto imediato e sócio-histórico da produção do texto; e o textual/discursivo. No nível de análise do contexto de produção, são levados em conta parâmetros físicos (o lugar físico do contexto de produção; quem é o emissor, o receptor; qual é o espaço-tempo da produção) e parâmetros socio subjetivos, em que se levantam hipóteses para compreender o local social de onde fala/escreve o enunciador, para qual destinatário o texto foi provavelmente produzido, em qual local social ele foi produzido, quais os objetivos da interação e que efeitos o enunciador queria produzir no destinatário.

No nível de análise textual/discursiva, são consideradas três dimensões que compõem a arquitetura interna dos textos, denominada por Bronckart (1999) “folhado textual”: a organizacional, composta pela infraestrutura geral do texto; a enunciativa, constituída pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, isto é, as modalizações e as vozes presentes no texto; e a semântica, que permite identificar elementos semânticos ou categorias do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Como na análise que realizamos interessaram mais especificamente os procedimentos do nível organizacional e semântico, apresentamos aqui aspectos relacionados a esses dois níveis de análise, explicitando o sentido de alguns

termos conceituais e categorias do agir utilizados nas análises dos relatos reflexivos, tomando por base estudos de Bronckart (2006); Bronckart e Machado (2004); Mazzillo (2006); Barricelli (2007); Bueno (2007) e Muniz-Oliveira (2011), que buscam identificar o agir (re)configurado nos textos.

No contexto do ISD, o termo “agir” designa genericamente qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, os quais são nomeados como “actantes”, ou seja, qualquer pessoa ou instituição implicada no agir. Por exemplo, podemos nos referir ao agir do professor-regente das classes de alfabetização, ao agir do AB, ao agir do aluno, podendo, portanto, ser actantes o professor-regente, o AB, os alunos, entre outros implicados no agir. Trabalhos dos autores citados têm evidenciado que, pela interpretação do agir, é possível dar-lhe significação, dizendo ao outro o que fazemos, como fazemos e, ainda, analisar o agir de outro ou o nosso próprio agir.

Tendo em vista nossos objetivos, analisamos os relatos reflexivos dos ABs com base em categorias identificadas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007) na interpretação do agir do professor em situações de ensino-aprendizagem e de formação docente. Os trabalhos dessas autoras evidenciam que o professor aparece quase sempre na posição de sujeito das orações, seguido por um predicado. Ou seja, nessa situação, podemos dizer que o agir do professor é representado na linguagem por predicados que têm o professor como sujeito. Analisando esses predicados, as autoras identificaram os seguintes modos de agir, os quais exemplificamos com trechos dos relatos reflexivos produzidos pelos ABs:

Agir linguageiro: identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer (“explicar”, “perguntar”, “responder”, “dizer” etc.). Essa figura do agir foi distribuída em três grupos de agir que:

- a) implica uma ação imediata dos alunos. Por exemplo: “A professora *pede* que as crianças *cantem* junto com ela”;
- b) não implica uma resposta imediata. Por exemplo: “A professora *explicou* a atividades aos alunos”;

c) está em relação ao agir dos alunos. Por exemplo: “Os alunos *apresentaram dificuldades* em realizar os problemas e a professora *explicou mais uma vez*”.

Agir com instrumento/instrumental: identificado nos predicados que representam um agir verbalizado ou não do professor, com o uso de verbos que implicam a ideia de instrumento material como “pintar”, “colar”, “escrever”, “xerocar”, “imprimir”; ou simbólico como “ler”, “separar”, “cantar”. Por exemplo: “A professora *lê* e os alunos respondem na folha”.

Agir mental/cognitivo: identificados nos predicados que indicam uma atividade mental ou capacidade das professoras. Por exemplo: “A professora *criou* um dia especial para as crianças levarem os livros para casa (mental); A professora *tem domínio* da organização da sala” (capacidade).

Agir prescritivo: envolve as prescrições para o agir do professor, marcado pelas relações predicativas indiretas deônticas, que envolvem valores como obrigação, dever (“dever”, “ser preciso” etc.) e espistêmicas, que envolvem valores como verdade, probabilidade, certeza, crença (“poder”, “ser verdade” etc.). Por exemplo: “O professor *deve* programar sua prática a partir do uso do material 'Ler e Escrever', assim ele *poderá* ter uma visão mais social”.

Agir afetivo: implica um agir emocional que é marcado por verbos como “gostar”, “apreciar”, “adorar”, entre outros. Por exemplo: “O que mais me chama a atenção na professora é o *carinho, a dedicação e o amor que ela sente* pelos alunos.”

Agir corporal: implica um agir físico, que é marcado por verbos como “abraçar”, “andar”, “circular”, “caminhar”, “dirigir-se a” etc., relacionado, portanto, a gestos e movimentos corporais. Por exemplo: “A professora da sala tem me dado liberdade para atuar dentro desse espaço. Posso *caminhar por toda a sala* a qualquer momento”.

Essas categorias permitem ao pesquisador evidenciar as (re)configurações que os observadores/participantes (alunos

em formação; professores em formação) possuem das ações dos professores em situação de trabalho, que modos de agir do professor eles identificam em seus textos. Assim, utilizando essas categorias, buscamos identificar modos de agir do professor-regente (re)configurados pelo AB em seus relatos reflexivos.

Explicitamos os referenciais teórico-metodológicos e as categorias utilizadas na análise dos dados da pesquisa. A seguir trataremos dos procedimentos metodológicos e da análise propriamente dita dos relatos reflexivos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para a seleção dos relatos reflexivos que compõem o *corpus* da pesquisa, consideramos os que foram produzidos pelos alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização na USCS desde o seu início (agosto 2008) até julho de 2011. A adoção desse critério de seleção deve-se ao fato de que, provavelmente, os ABs que permanecem no programa por mais tempo, possam explicitar melhor suas observações/interpretações do trabalho que vivenciam nas classes de alfabetização.

Seguindo esse critério, primeiramente, identificamos os alunos que permaneceram mais tempo no Programa⁷: 7 ABs. O passo seguinte foi separar os relatos produzidos por esses alunos entre agosto de 2008 e julho de 2011, obtendo 75 relatos ao todo.

Para a organização do *corpus*, e considerando que os relatos selecionados foram produzidos ao longo de três anos, entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2011, optamos por trabalhar com os relatos reflexivos, organizados em três períodos: textos produzidos no primeiro ano do Programa (Período 1); no segundo ano (Período 2) e no terceiro ano (Período 3). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, selecionamos, para a análise textual, 47 relatos produzidos pelos ABs no primeiro e no terceiro ano do programa.

Os 7 ABs produtores desses relatos são todos do sexo feminino, com idade entre 19 e 25 anos, provenientes da escola pública, pertencentes à classe média baixa e habitantes de regiões circunvizinhas da USCS. A maioria trabalhava

⁷ Cabe lembrar que, durante todo esse tempo no programa, nem sempre o AB permaneceu na mesma escola ou com o mesmo professor-regente, pois, como o encaminhamento do AB é realizado anualmente, sempre ocorrem mudanças.

como estagiárias, em escolas de Educação Infantil, no período inverso ao que atuavam no Bolsa Alfabetização, e no período noturno frequentavam o Curso de Pedagogia. Todas elas tinham um bom desempenho no curso e eram assíduas. De modo geral, são alunas que apresentam um domínio linguístico mediano, como poderá ser observado nos trechos dos relatos. Para a análise dos relatos reflexivos, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. *Análise pré-textual*: trata da situação de produção dos relatos reflexivos (o contexto físico e o contexto socio-subjetivo).
2. *Análise textual*: trata do
 - a) do plano global dos conteúdos temáticos dos relatos reflexivos;
 - b) do nível semântico (semiologia do agir), que diz respeito à identificação:
 - dos actantes principais postos em cena nos/pelos textos relatos reflexivos (professor-regente, AB, alunos, pais etc.);
 - dos modos do agir do professor-regente (re)configurados nos textos do AB, ou seja, dos modos de agir que os ABs atribuem ao professor-regente;
 - por meio dos adjetivos, substantivos, advérbios, avaliações/apreciações do AB sobre um determinado modo de agir ou sobre elementos do trabalho docente na alfabetização.

A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS RELATOS REFLEXIVOS

Ao assumir que os pré-construídos histórico-culturais exercem influência no agir humano e profissional, sendo cristalizados e sedimentados socialmente (BRONCKART, 2008), é preciso considerar que as representações sobre a situação de produção que os ABs mobilizam para a produção dos relatos reflexivos. Para isso, levantamos algumas hipóteses sobre essa situação de produção, em relação aos elementos do contexto que podem influenciar o texto, tanto sobre o contexto físico (lugar de produção/momento de produção), quanto sobre o contexto socio-subjetivo: instituição social, posição

social dos interlocutores, relações de hierarquia ou poder institucional dos interlocutores, efeitos desejados sobre os destinatários etc.

Dessa forma, para compreender o contexto de produção dos relatos reflexivos, é preciso também levar em conta elementos que possam ser considerados como pré-construídos no decorrer da história que contribui para a constituição do trabalho do AB. Já apresentamos alguns desses elementos na caracterização do programa de modo geral e de sua operacionalização na USCS. Focalizamos, agora, mais especificamente, algumas hipóteses sobre a situação imediata de produção de linguagem, no que diz respeito aos elementos do contexto sociossubjetivo que podem ter influenciado na produção dos seus relatos reflexivos.

Os relatos reflexivos são textos concebidos na esfera acadêmica, produzidos conforme os objetivos e orientações passados nos encontros de formação na USCS. O AB sabe que os seus relatos são lidos apenas pelas professoras orientadoras, e que servem de referência para as discussões nos encontros de formação e para os nossos relatórios enviados à FDE,⁸ mas sabem também que as professoras não vão revelar publicamente/nominalmente o que um determinado AB relata. Com isso, é possível que os ABs tenham assumido, nos relatos, uma forma de escrita bastante subjetiva, estabelecendo um contrato de confiança com o destinatário, o que permite inferir que haja um alto grau de franqueza, pelos locutores (ABs), em relação ao discurso que produzem. Os destinatários-alvo dos relatos são, nesse caso, as professoras orientadoras, podendo figurar, para o AB, a posição tradicional do professor avaliador, que valida a sua permanência no programa, como “bolsista” (no sentido financeiro mesmo, ou seja, do aluno que necessita dessa bolsa para continuar no curso). Além disso, os ABs também são alunos dessas professoras no Curso de Pedagogia, o que pode configurar a produção do relato como mais uma forma de avaliação de seu desempenho como “aluno da pedagogia” (futuro professor).

Outras posições que esses alunos podem assumir, na produção dos relatos, referem-se às funções que, comumente, são assumidas pelo AB: pesquisador/observador, avaliador, segundo professor/professor auxiliar. Assumindo essas posições,

8 A partir do segundo semestre de 2010, quando iniciamos esta pesquisa, os ABs tomaram conhecimento de que seus relatos seriam objeto da pesquisa.

é possível hipotetizar que esse aluno vai procurar passar uma boa imagem de sua atuação, em uma produção escrita de “pesquisador” para “orientador” ou até mesmo de “professor” para “professor”. Nesse sentido, é possível que uma posição que esse aluno (o AB) tente apagar é a de “estagiário”, no sentido mais convencional do termo e da função. O que significa que o AB vai querer demonstrar que está desempenhando bem a sua função.

Levantadas algumas hipóteses sobre a situação de produção dos relatos, apresentamos, a seguir, as análises de texto, conforme procedimentos explicitados.

PLANO GLOBAL DOS RELATOS REFLEXIVOS

Para explicitar o plano global dos relatos reflexivos, procuramos identificar como os temas são desenvolvidos nos textos, observando quais são mais focalizados ou apagados; como também as sequências textuais predominantes (narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas etc.), entre outros aspectos que se referem à construção composicional dos relatos.

Com base nessas observações, verificamos que os relatos fazem referências às atividades de rotina das aulas realizadas pelo professor-regente: atividades de leitura feita pelo professor, atividades de sondagem, ditados, produção escrita compartilhada em que o professor é o escriba, entre outras características da alfabetização. Organizando-se, geralmente, com referência a essas atividades de rotina, os relatos se iniciam, quase sempre, tratando da primeira atividade da rotina do professor-regente, ou então com uma ancoragem temporal, sobre o período de observação a que se refere o relato, como no exemplo a seguir:

Exemplo 1: (R3AP)

A professora inicia a aula todos os dias pela leitura, mas sem significado algum [...]

A narrativa é a sequência textual predominante nos relatos, revelando não só as experiências particulares de cada AB,

mas também sua maneira de estruturar os componentes do relato. Contudo, para dar-lhe sentido, os autores dos relatos mobilizam seus sentimentos, impressões e conhecimentos, constituindo seus textos com a presença de diferentes sequências textuais (narração, argumentação, exposição, entre outros) e diversas vozes, tornando os relatos heterogêneos, complexos, uma verdadeira mistura de elementos, o que é característico do gênero, como se pode ver no exemplo a seguir:

Exemplo 2: (R1MA)

A professora foi ensinando aos poucos, todos os dias *ensinava* uma letrinha diferente, passava na lousa com uma letra grande e *pedia* para as crianças observarem os movimentos que ela *fazia* para desenhar aquela letra.

A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão, pois como ainda tem crianças que não são alfabéticas, vai acabar confundindo mais ainda a cabeça delas. Mas como as crianças e as próprias mães estavam insistindo ela ensinou. Agora tudo que é passado na lousa é escrito com a letra de mão, e as crianças são obrigadas a se virar.

Conclusão, uma boa parte da sala está acompanhando e fazendo direitinho, mas as crianças que não conseguem estão cada vez mais perdidas, o caderno está ficando um relaxo e as lições estão ficando incompletas, pois não conseguem acompanhar o ritmo das outras crianças.

Como se pode observar, no primeiro parágrafo, a autora do relato apresenta uma sequência narrativa de fatos, utilizando o pretérito imperfeito, distanciando-se do seu discurso, não se comprometendo, portanto, com o que é relatado. Já no segundo parágrafo, ao comentar a justificativa da professora (“A professora acha que é muito cedo para ensinar a letra de mão... mas, como as crianças e as próprias mães estavam insistindo, ela ensinou”), há maior engajamento da autora do relato com aquilo que enuncia, isto é, existe uma atenção maior do locutor ao que é enunciado, criando um comprometimento com os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso. No último parágrafo, assumindo uma posição mais pessoal

e subjetiva, a autora do relato faz apreciações/avaliações ao comentar as consequências do agir da professora no agir dos alunos, isto é, no processo de aprendizagem desses alunos.

Pode-se verificar, também, na maioria dos relatos, no início ou no final do texto, uma avaliação global sobre o que foi observado/vivenciado ao longo de um mês pelo AB, com apreciação positiva ou negativa do agir da professora, como no exemplo abaixo:

Exemplo 3: (R3AP3) – Trecho que aparece no final do relato

Minha professora [a professora-regente], uma senhora, realmente é apaixonada pelo que faz. Intercala seus métodos, porém, o faz de forma consciente, pois aplica atividades diferentes diante das dificuldades que os alunos apresentam, sendo, assim, acaba por recorrer ao método tradicional devido a dificuldade do aluno.

Por outro lado, compreende que são crianças e que estão passando pelo processo de adaptação, principalmente por ser uma escola de período integral. Tendo em vista isso, procura sempre manter um ambiente alegre e “infantil”, decora a sala de acordo com o que está trabalhando, faz brincadeiras, e dá muito carinho e atenção, demonstrando isso para os alunos mesmo quando brava ou chateada. Leva em consideração os conhecimentos de seus alunos, seus avanços e conquistas. Concluindo, ela torna o ambiente de aprendizagem divertido, prazeroso e “produtivo”.

Outro aspecto típico dos relatos são as convicções ou dúvidas dos ABs que podem aparecer em diferentes espaços do texto: na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão, fazem intercalações, perguntas, reticências que mostram suas certezas ou incertezas sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização. O exemplo a seguir evidencia essa característica.

Exemplo 4: (R1DA)

A professora pediu para que eu ficasse com cinco alunas em um canto da sala para trabalhar com o alfabeto, porque elas ainda não conheciam todas as letras. *Posso dizer que me desesperei e parei para pensar se isso era realmente o que eu queria.*

Outro conteúdo temático recorrente nos relatos é a manifestação dos ABs quanto ao ganho de experiência e à importância de sua participação no programa, como evidencia o relato a seguir:

Exemplo 5: (R1MA)

Participar desse projeto está sendo maravilhoso, pois estou podendo ver de perto o que acontece realmente em uma sala de aula, tanto as coisas boas como as coisas ruins. Além do prazer vivenciado a cada dia, podendo notar os progressos de cada aluno e o carinho em que demonstram ter com você, percebo que de certa forma estou fazendo a diferença para aquelas crianças.

Um fato que chama a atenção, com relação ao conteúdo temático dos relatos produzidos no primeiro ano de participação no programa (Período 1) e dos produzidos no terceiro ano (Período 3), é que, no início, os ABs fazem muitas referências às relações afetivas, tanto do professor-regente com as crianças e com o próprio AB, quanto deste com as crianças, tema pouco frequente nos textos produzidos no Período 3. Além disso, no Período 1, o agir do professor é o foco principal das reflexões; já no Período 3 amplia-se a referência nos relatos ao agir dos alunos.

É importante ressaltar também que, embora os ABs tenham o compromisso de entregar os seus textos para as professoras orientadoras, quase não se observa nos relatos referência a esses interlocutores. Certamente, isso ocorre porque não há uma preocupação dessa ordem por parte dos ABs, o que, aliás, é uma característica, de modo mais amplo, do gênero relato reflexivo.

Em síntese, o conteúdo temático dos relatos reflexivos selecionados para análise e, conseqüentemente, o seu plano global, se relaciona às diferentes fases de uma aula de alfabetização, podendo ser representado, de modo geral, pela rotina das aulas do professor-regente, no que se refere à leitura e escrita, com descrição, comentários e avaliação

pelo AB das atividades que ele considera relevante tematizar em seu relato, seja para uma apreciação positiva e/ou negativa.

A seguir, tratamos da identificação dos actantes (protagonistas do agir) constantes dos relatos reflexivos selecionados para análise.

OS ACTANTES POSTOS EM CENA NOS/PELOS RELATOS REFLEXIVOS

A partir da análise do plano global, procuramos identificar os actantes postos em cena nos/pelos textos produzidos nos Períodos 1 e 3, para observar melhor se/como os ABs vão (re)construindo seu foco de observação das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas ao longo da participação no Programa Bolsa Alfabetização. Nessa identificação, por meio dos marcadores de pessoa, ainda buscamos detectar o estatuto individual ou coletivo atribuído ao agir do professor-regente (PR) e do AB, isto é, quando esses são postos em situação individual ou conjunta (PR e AB), ou PR e outro(s) professor(es). Na tabela 1 é apresentado o número de ocorrências por actante nos relatos produzidos nos Períodos 1 e 3.

TABELA 1 – Número de ocorrências por tipo de actante, identificados em relatos reflexivos nos Períodos 1 e 3

ACTANTES IDENTIFICADOS NOS RELATOS REFLEXIVOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS		TOTAL
	Período 1	Período 3	
Professor-regente	385	306	691
Aluno-pesquisador	92	164	256
Aluno(s)/criança(s)	130	208	338
Professor-regente e aluno-pesquisador	5	18	23
Professor-regente e outro(s) professor(es)	1	5	6
Pais dos alunos	3	8	11
Professoras orientadoras da USCS	0	2	2
Diretor/coordenador da escola	2	4	6
Diretoria de ensino/SEE/FDE	1	2	3
Professores da pedagogia da USCS	1	2	3

Fonte: Elaboração da autora.

Como se pode verificar na Tabela 1, no primeiro e terceiro ano de participação no programa, o professor-regente é o actante mais referenciado nos relatos (385 e 306 ocorrências respectivamente); embora no terceiro ano haja uma diminuição das referências ao agir do professor-regente e um aumento das referências às crianças (130 e 208 ocorrências respectivamente). Com isso, pode-se justificar, a nosso ver, que a maior ocorrência do actante “professor” nos relatos deve-se à concepção de ensino dos ABs estar centrada em “como se ensina” em detrimento de “como se aprende”. Por isso, inicialmente, o AB considera o agir dos alunos como secundário. Observa-se, contudo, nos relatos produzidos no terceiro ano, uma elevação da referência ao actante “aluno” (208). O que pode indicar uma (re) elaboração de concepções de ensino, com maior preocupação do AB de observar como as crianças aprendem. Vale lembrar que esse é um aspecto bastante debatido na formação dos ABs na USCS, a discussão sobre a análise dos registros de situações de sala de aula que vivenciam. Insistimos sempre que os ABs observem e reflitam não apenas sobre como o professor ensina, mas também e, principalmente, como os alunos constroem conhecimentos sobre a língua no processo de alfabetização.

Outro dado relevante nesse levantamento refere-se à ocorrência do actante AB, que aumenta de 92 (no primeiro ano) para 164 (no terceiro ano), o que pode ser justificado pelo próprio processo de construção pelo licenciando de seu espaço na sala de aula, de sua função como AB. Inicialmente, ele atua mais como observador e, aos poucos, assume algumas tarefas em relação os alunos, ressaltando-se que essa é a orientação do próprio programa. Obviamente, esse processo também depende da boa interação do professor-regente e do AB. Pode-se indicar que os professores-regentes, à medida que vão compreendendo melhor o papel do AB, passam a dar mais espaço para a atuação dele na sala de aula.

Os dados indicam, no entanto, que o actante AB aparece, nos dois períodos, muito mais com o estatuto de um agir individual do que coletivo, em parceria com o professor-regente. Isso pode indicar que o AB atua na sala de aula separadamente do professor, com mais frequência do que em parceria.

Conforme orientações do programa, cabe ao AB assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor-regente e com o professor-coordenador, algumas funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades de sala de aula, sendo que crianças com maior grau de dificuldade não podem ficar sob a responsabilidade do AB, uma vez que esse ainda não possui embasamento teórico-metodológico e amadurecimento profissional. Contudo, os relatos reflexivos evidenciam que os ABs têm atuado individualmente (sozinhos), sobretudo com os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização.

Quanto aos outros actantes que aparecem nos relatos, há algumas referências ao agir coletivo do professor-regente com outros professores da escola, principalmente em situações de atividades de projetos culturais da escola. Já quando aparece a direção e/ou coordenação da escola, assim como Diretoria de Ensino, FDE/SEE, a referência é, geralmente, em situações de reunião na escola.

Quanto aos professores orientadores do Programa, as poucas vezes em que aparecem nos relatos, as referências são com relação ajuda/orientação desses professores para

a atuação do AB nas classes de alfabetização. No caso dos professores da Pedagogia, estes são referenciados quando o AB faz uma comparação, positiva ou negativa, com o que diz(em) o(s) professor(es) e o que o AB vivencia na escola.

A seguir, trataremos dos modos de agir do professor-regente (re)configurados pelo AB nos/pelos relatos reflexivos.

MODOS DO AGIR DO PROFESSOR-REGENTE (RE)CONFIGURADOS NOS/PELOS RELATOS REFLEXIVOS

Para a análise de como os ABs (re)configuram, em seus relatos reflexivos, os modos de agir do professor-regente, fizemos, primeiramente, um recorte, selecionando os relatos produzidos no Período 3, identificamos e quantificamos os modos de agir do professor-regente (re)configurados pelos ABs nesses textos.

Os resultados desse primeiro levantamento ajudaram na seleção dos dados para a análise dos modos de agir detectados mais recorrentes nos relatos reflexivos. Assim, investigamos com cuidado os textos selecionados para análise, buscando identificar nas referências ao agir do professor-regente, marcas linguístico-discursivas (modalizações, adjetivos, verbos, advérbios etc.) que evidenciem como os ABs interpretam e avaliam um determinado modo de agir do professor-regente.

A seguir, a Tabela 2 que evidencia os modos de agir do professor, acompanhado de um exemplo, para melhor compreensão de cada modo, e o número de ocorrências.

TABELA 2 – Número de ocorrências por modo de agir do professor-regente (re)configurado nos relatos reflexivos do Período 3

MODOS DE AGIR	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	UM EXEMPLO
Linguageiro	69	Ela [a professora] <i>explicou</i> para eles [alunos] por que a Marcela (personagem da história) é especial; porque ela é cega
Com instrumentos (materiais e/ou simbólicos)	146	Primeiro ela [a professora] <i>mostra</i> o desenho da letra na tabela, por exemplo, a letra "a", logo após <i>mostra</i> para a classe como se faz o desenho da letra no modo cursivo
Cognitivo/capacidade	42	A professora <i>não dava tempo</i> para os alunos pensarem e fazerem com calma a atividade
Prescritivo	21	A professora <i>segue uma rotina diária determinada</i> pela direção da escola
Afetivo	23	Percebo que a professora <i>gosta</i> dos alunos, mas ao mesmo tempo <i>está descontente</i> com a escola e os métodos
Corporal/físico	05	Outro dia vi a professora <i>pegar no braço de um aluno com força</i> , provocando o choro

Fonte: Elaboração da autora.

Como pode ser observado, o maior número de ocorrências dos modos de agir do professor tematizados nos relatos refere-se ao “agir com instrumentos” (146 ocorrências). Por isso, é importante nos determos na análise dos segmentos que tematizam esse modo de agir do professor-regente.

As (re)configurações dos modos de agir com instrumento envolvem a referência ao uso pelo professor-regente de instrumentos materiais e/ou simbólicos característicos do trabalho do alfabetizador, tais como a escrita, as letras, cartazes, alfabeto móvel, imagens, desenhos, objetos e materiais didáticos, livros infantis, materiais do Ler e Escrever, móveis da classe, entre os diversos artefatos que fazem parte desse coletivo de trabalho. Em suma, esse modo de agir mostra o caráter instrumental do trabalho do professor, como no exemplo na próxima página:

Exemplo 6 (R3JA)

A professora *organiza* a sala de aula possibilitando aos alunos as consultas espontâneas, há o *alfabeto com ilustrações, numerais e um cartaz com o nome das crianças, cantos* onde as crianças dispõem de *livros de histórias* para levar pra casa e, nesse mesmo local, são guardados os *livros didáticos* que as crianças utilizam em sala. Assim, o espaço da própria sala de aula oferece incentivos à leitura. [...] Com as observações acima citadas verifica-se o esforço da professora para que os alunos tornem-se excelentes escritores e leitores capazes de interagirem adequadamente nas funções sociais das duas práticas (leitura e escrita).

Esse destaque para o agir instrumental do trabalho do professor-regente sinaliza também que o AB atenta para as formas de apropriação, pela professora, dos instrumentos mediadores do trabalho prescrito pelas orientações/propostas curriculares de alfabetização – divulgadas pela SEE/FDE, Programa Ler e Escrever, Diretoria de Ensino, Coordenação da escola etc. –, para atender ao objetivo principal que é ensinar as crianças a ler e a escrever. São esses instrumentos: livros de histórias, livros didáticos, alfabeto, cartazes, textos de diversos gêneros, figuras, parlendas, cruzadinhas, listas, músicas etc.

Interessante observar ainda que os ABs, ao focalizarem os modos de agir com instrumento, fazem mais comentários apreciativos – positivos e/ou negativos – a respeito dos modos de agir do professor-regente. Como se pode ver no Exemplo 6, há uma descrição do agir com instrumentos da professora, acompanhada de uma interpretação e avaliação pelo AB desse agir. Além disso, constatamos que esses comentários apreciativos são mais recorrentes ainda quando os ABs se referem à atividade de leitura feita pelo professor. O interesse por essa atividade também é evidenciado quando, dentre os temas que o Bolsa Alfabetização propõe para a realização da investigação didática, “leitura feita pelo professor” é o mais abordado pelos ABs da USCS em seus trabalhos. Uma explicação para isso pode ser o fato de essa leitura, assim como os diferentes procedimentos para realizá-la, é uma prática

bastante valorizada, utilizada e discutida na Educação Infantil, em que a maioria desses ABs já atua, inclusive realizando a leitura para as crianças.

No quadro a seguir, interpretações do AB do agir instrumental do professor-regente na atividade de leitura feita pelo professor, em dois trechos: um com apreciação positiva e outro com negativa.

QUADRO 1 - Interpretações/avaliações dos modos de agir do professor-regente em atividades de leitura feita pelo professor

TRECHO DO RELATO	ELEMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DA INTERPRETAÇÃO/AVALIAÇÃO DO AB	NATUREZA DA APRECIÇÃO	CRITÉRIOS/JUSTIFICATIVAS
<p>A professora faz a leitura do gênero bilhete, com um assunto que era algo de grande interesse das crianças, o sumiço da vassoura da sala, conhecida por eles como uma bruxa, o que criou muitas expectativas nos alunos, que ao final quiseram comentar. Podemos ver através desse relato que a professora além de trazer uma leitura de bilhete escrito por alguém conhecido, usou de um assunto que também trazia muito entusiasmo aos alunos, por ser um fato que realmente aconteceu (sumiço da vassoura), o que contribuiu chamando a atenção dos alunos que ficaram prestativos na hora da leitura, e com certeza conseguiram prestar mais atenção nas características desse gênero. (R3AL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - grande interesse; - entusiasmo; - criou muitas expectativas; - além de [...] usou também; - alguém conhecido; - muito entusiasmo; - fato que realmente aconteceu; - contribui; - chamando a atenção; - prestativos na hora da leitura; - prestar atenção nas características do gênero. 	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> - a escolha do texto a ser lido pelo professor; - texto com proximidade da realidade dos alunos; - efeitos da leitura nos alunos; - ensino/aprendizagem das características do gênero do texto a ser lido.
<p>A professora começou a aula fazendo a leitura da “Cinderela”, no mesmo ambiente rotineiro, chamando atenção dos alunos a todo o momento. Parou no meio da história pretendendo continuar no dia seguinte. Depois retomou os pontos principais com as crianças, solicitando para que as mesmas contassem.</p> <p>Após a leitura, a professora e as duplas trabalharam normalmente. A professora escolheu a história a olho, não sabia e nem lembrava as histórias que já haviam sido lidas e as crianças foram ajudando ela recordar as histórias repetidas.</p> <p>Não houve nenhuma atividade específica após o término da leitura, e no dia seguinte, a professora não retomou a mesma. (R3DA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mesmo ambiente rotineiro; - chamando atenção a todo momento; - escolheu história a olho; - não sabia e nem se lembrava histórias lidas; - não houve atividade após a leitura; - a professora não retomou a história. 	Negativa	<ul style="list-style-type: none"> - escolha do texto e planejamento da leitura; - ambiente da leitura; - textos conhecidos pelo professor; - intervenções antes, durante e depois da leitura; - respeito aos contratos estabelecidos professor/alunos.

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados do quadro sinalizam que há uma compreensão, por parte do AB, de que a leitura envolve emoção, interesse, o que pode ser despertado pela qualidade do texto a ser lido, pela familiaridade com o tema/assunto do texto, pelo contexto do momento da leitura. Essas são, pois, concepções mobilizadas pelos ABs, sob as formas pelas quais (re)configuram os modos de agir

do professor-regente e interpretam/avaliam esse agir, nos momentos de ação de linguagem, ou seja, nos seus relatos reflexivos.

Além disso, os ABs, ao (re)configurarem modos de agir do professor-regente com o instrumento “texto escrito” (bilhete sobre o sumiço da vassoura ou conto da Cinderela), expressam aspectos que consideram mais adequados quanto à utilização dos recursos materiais/simbólicos disponíveis no coletivo de trabalho de alfabetização, mais especificamente na atividade de leitura feita pelo professor). Aspectos esses que, na visão dos ABs, possibilitariam a criação de condições para que as crianças “se interessem”, “se entusiasmem” pela história, para que possam compreendê-la, apreciá-la, apreendê-la, dando oportunidade de desenvolvimento cognitivo aos alunos. Isso pode ser percebido pelas expressões de interpretação positiva sobre o agir do professor (criou muitas expectativas; além de [...] usou também; contribui) e negativa (escolheu a história a esmo; não sabia nem se lembrava da história etc.), bem como os critérios que estão implícitos nessa interpretação. O que significa dizer que os ABs, ao focalizar mais especificamente a dimensão instrumental do trabalho docente, demonstram reconhecer a importância do planejamento, da seleção e do conhecimento do texto a ser lido, bem como da qualidade das intervenções do professor antes, durante e depois da leitura, na atividade de leitura feita pelo professor. Enfim, ações consideradas essenciais pelos ABs para a adequada mobilização dos instrumentos utilizados pelo professor.

Esse reconhecimento remete a uma relação que o AB faz com as prescrições do trabalho do alfabetizador, conforme trecho do material do Ler e Escrever que faz referência a esses aspectos apontados pelos ABs nos relatos:

A prática de leitura realizada pelo professor deve ser constante em sala de aula. Para garantir que a história seja significativa, é importante que o narrador a aprecie (passando sua emoção para ela), que planeje (escolhendo o que irá ler de acordo com o gosto, a idade e as condições socioeconômicas dos alunos, passando segurança e naturalidade a quem ouvir a história) e estude a história (entendendo e captando a mensagem da leitura),

aprendendo então a melhor forma de contá-la. [...] Ao planejar o momento da leitura, selecione para comentar as passagens que lembram outras histórias/personagens, aquelas que despertam sentimentos fortes (medo, alegria, tristeza) ou então aquelas que lembram acontecimentos recentes, da sua vida ou do dia-a-dia dos alunos. (SÃO PAULO, 2008, v. 1, p. 61)

Essa relação com o trabalho prescrito, no que se refere à atividade de leitura feita pelo professor, pode ser motivada também pelo fato de o destinatário/leitor do relato reflexivo ser o professor orientador da IES, a quem o AB dirige seus comentários, suas avaliações sobre o trabalho do professor-regente. Assim, o AB pode querer passar uma boa imagem sobre ele mesmo, assumindo a posição de um aluno de pedagogia (futuro professor) que conhece as concepções e orientações atuais de ensino e aprendizagem da língua.

Além disso, caberia uma análise mais detalhada das prescrições do Programa Ler e Escrever para essa afirmação, mas essas prescrições também podem privilegiar esse caráter instrumental do agir docente, o que acaba por reforçar as concepções do trabalho docente (re)construídas pelo AB.

De qualquer maneira, o fato é que, a partir dessas interpretações/avaliações do agir da professora-regente, assim como desse entrecruzamento de diferentes posições e vozes que emergem em seus relatos reflexivos, esse sujeito (AB) (re)constrói e (re)elabora suas crenças e concepções.

Além dessas constatações, certamente é possível identificar outros elementos, relativos à prática de leitura feita pelo professor na alfabetização, que os ABs demonstram (re)conhecer, se examinarmos cada um dos segmentos textuais que têm o professor-regente como actante em situações de leitura para os alunos. Assim, também, se analisarmos outros modos de agir, tanto do professor e do próprio AB quanto das crianças e outros actantes, (re)configurados nos relatos pelos licenciandos. Há, portanto, muitas outras possibilidades de análises dessas produções textuais à luz do ISD.

Em suma, as análises que realizamos permitiram a explicitação e a compreensão de alguns aspectos sobre como alunos de pedagogia, participantes do Programa Bolsa Alfabetização constroem o seu lugar e os seus papéis como AB e como vão se constituindo professores, apropriando-se dos modos de agir docente, à medida que observam e participam do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, com oportunidades de refletir sobre esse processo, sobretudo, na/pela escrita.

CONCLUSÃO

Os resultados principais da pesquisa que realizamos apresentados neste artigo forneceram algumas pistas que levam a uma melhor compreensão do processo de formação docente dos licenciandos, inseridos em um contexto diferenciado de formação inicial propiciado pelo Programa Bolsa Alfabetização.

Os resultados da análise evidenciam alguns aspectos do processo de formação de alunos de pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização que permitem, por sua vez, questionamentos que envolvem as ações de formação docente, empreendidas não apenas pelo programa como também pelo contexto geral de formação de professores, principalmente, na Pedagogia, a saber:

- a inserção do AB no cotidiano da sala de aula propicia a familiarização desse futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização nas diferentes situações didáticas que emergem nesse contexto;
- essa familiarização está sendo orientada por uma abordagem de reflexão sobre a prática docente na perspectiva da investigação didática proposta pelo programa;
- essa reflexão tem envolvido apenas o AB. Certamente a formação do AB é o foco do programa, mas o diálogo dos atores envolvidos nesse contexto formativo não ocorre, por exemplo, entre a escola, o professor-regente, o aluno-pesquisador e o profes-

sor orientador da universidade. Como demonstraram as análises dos relatos reflexivos, tem ocorrido muito pouco diálogo entre professor-regente e AB;

- no que se refere à reflexão do AB e, conseqüentemente, à sua formação, há o predomínio da concepção do trabalho docente como uma atividade predominantemente instrumental, negligenciando outras dimensões desse trabalho, já bastante debatidas no campo da investigação da didática de língua materna, tais como: contrato didático, transposição didática, interação em sala de aula, saberes e práticas de referência, planificação didática, sequência didática, regulação das aprendizagens e avaliação. Dimensões essas consideradas essenciais, mas que estão praticamente ausentes desse processo de formação e, portanto, não aparecem nos relatos dos ABs.

Como já foi apontado, o Programa Bolsa Alfabetização apresenta um avanço ao incluir a perspectiva da investigação didática na formação do AB. Mas, certamente o projeto ganhará mais força estabelecendo o diálogo direto da escola com a universidade, incluindo também professor-regente na abordagem formativa da investigação didática.

Além disso, a perspectiva da investigação didática, não apenas no Programa Bolsa Alfabetização, mas no âmbito da formação docente na pedagogia, necessita ser ampliada na direção dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do grupo de didática de línguas da Universidade de Genebra, como Schneuwly, Dolz, Gagnon e Decandio, nos quais Delia Lerner se inspira certamente.

Em linhas gerais, a didática das línguas estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas (materna ou estrangeira) e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e a(s) língua(s) ensinada(s) (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009). Em outras palavras, os estudos da didática das línguas abordam a análise das práticas de sala de aula privilegiando as formas de adequação do ensino às capacidades dos alunos, às interações, às tarefas realizadas, aos objetos efetivamente ensinados na aula, às ferramentas/instrumentos de ensino.

Com isso, busca-se objetivar e modelizar os fenômenos de ensino-aprendizagem de língua(s) com vistas a oferecer apoio para o professor e para a formação profissional.

Nesse sentido, uma formação de professores preocupada com as diversas dimensões e componentes do trabalho docente deve buscar a explicitação dessas noções na análise das práticas reais de sala de aula. Pois, como bem ressalta Lerner (2002), somente estudando os mecanismos e os fenômenos que ocorrem na escola e impedem a aprendizagem das crianças é que será possível pensar em questões relativas ao bom resultado do trabalho e do empenho dos educadores pela melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. Pourquoi e comment analyser l'agir verbal e non verbal en situation de travail? *Les Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation de la FAPSE*, Genève, n. 103, p. 9-10, 2004.
- _____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-165.
- BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício Roberto. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rosa (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29)

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008. (Relatório de pesquisa)

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana. Maria M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antonia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: Machado, Anna Rachel et al. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Cap. 3, p. 79-116.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p.22-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-07-25T05:33:01Z-3874/Publico/Tania%20Mazzillo.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora. Fried. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-279.

MUNIZ-OLIVEIRA, Sirlene. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série, 1*. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/guia_planejamento_orient_did_primeira_volume_um.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2013.

SIGNORINI, Inês. O gênero “relato reflexivo” produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70.

WEISZ, Telma Formação, avaliação e políticas públicas. *Lectura y vida: Revista Latino Americana de Lectura*, Buenos Aires, v. 31, n. 4, p. 19-26, Dic. 2010.

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO

Professora Titular da Escola de Educação da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

anaparicio@uol.com.br

Recebido em: ABRIL 2013

Aprovado para publicação em: JUNHO 2013

O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESTÁGIOS NA PEDAGOGIA¹

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar e compreender, com base em um estudo comparativo entre o estágio proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia, aspectos que favoreçam a construção de uma relação mais adequada entre universidades e escolas públicas. Diante da perspectiva de conhecer esses elementos, optou-se pela análise do conteúdo de entrevistas. Com o estudo da problemática proposta, discute-se o conceito de estágio no curso de Pedagogia e apontam-se elementos para o estabelecimento de canais de comunicação mais eficazes entre a universidade e a escola de educação básica.

¹ Este trabalho é resultado de uma pesquisa de estágio pós-doutoral realizado na Fundação Carlos Chagas.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO PROFISSIONAL • PEDAGOGIA • POLÍTICAS PÚBLICAS.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es identificar y comprender, basado en un estudio comparativo entre las prácticas propuestas por el Programa Bolsa Alfabetização y las prácticas supervisadas del curso de Pedagogía, aspectos que favorezcan la construcción de una relación más adecuada entre universidades y escuelas públicas. Frente a la posibilidad de conocer estos aspectos, se optó por el análisis del contenido de entrevistas. Con el estudio de la problemática propuesta, se discute el concepto de las prácticas en el curso de Pedagogía y se señalan elementos para establecer canales de comunicación más eficaces entre la universidad y la escuela de educación básica.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES • PRÁCTICAS PROFESIONALES • PEDAGOGÍA • POLÍTICAS PÚBLICAS.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify and understand, based on a comparative study between the traineeship proposed by the Bolsa Alfabetização Program and the supervised traineeships of the Pedagogy course, some aspects which might favor the building of a more adequate connection between universities and public schools. Considering the prospect of knowing these aspects, we opted for analyzing the content of interviews. By studying all these proposed problems, the concept of traineeship in the Pedagogy course is discussed and elements to establish more efficient communication channels between the university and elementary education schools are pointed out.

KEYWORDS TEACHER EDUCATION • TRAINEESHIP • PEDAGOGY • PUBLIC POLICIES.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de cooperar com a política dos governos no campo educacional, a Unesco realizou estudo intitulado *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), sobre a formação inicial e continuada, bem como sobre a carreira dos professores no Brasil. A intenção era oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações que pudessem servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. Esse estudo foi coordenado pela pesquisadora Bernardete Gatti/Fundação Carlos Chagas e teve o objetivo de oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de institutos de ensino superior.

O estudo indicou que as disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas. Para as pesquisadoras, as ementas das disciplinas sugerem

que a formação docente tem sido feita de forma ainda muito insuficiente.

Segundo o documento,

[...] um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada... A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 121)

Apesar de ser uma exigência das *Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica* (2002), outro problema detectado nas ementas analisadas é a pouca articulação da universidade com as instituições de educação básica e com os sistemas de ensino estadual e municipal. Como sabemos, essa desarticulação é um aspecto que compromete a formação do estudante do magistério. Com relação aos estágios, o documento aponta não haver:

Propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos. Uma observação final: a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 155)

No que diz respeito à formação de professores, o estudo realizado concluiu serem necessárias mudanças nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 259). Os cursos deveriam rever como estão sendo articulados os conhecimentos selecionados como necessários para a formação do professor, com o campo da prática. Além disso, ficou também constatado que as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, evidenciando que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Constata-se, nas

instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas, a ausência de um perfil profissional claro de professor.

Essa separação entre teoria e prática – explicitada na análise das ementas dos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas – evidencia o quanto ainda pensamos e agimos de forma dicotômica e fragmentada. Os estágios propostos na maioria dos cursos só evidenciam esse aspecto; eles são o reflexo do que está sendo proposto: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática. Ainda se separam elementos que não deveriam ser separados: o conhecimento teórico e o conhecimento prático. A universidade tradicionalmente tem se preocupado em demasia com o ensino dos conhecimentos teóricos. Muitas vezes, no curso de Pedagogia, o conhecimento prático e os estágios são oferecidos apenas na parte final do curso. Diferentemente, compreendo que a relação teoria e prática não deveria se restringir a algumas disciplinas e/ou aos estágios. Uma atuação adequada entre a universidade e a escola poderia propiciar, tanto aos professores universitários quanto aos alunos graduandos, transformações em suas práticas educativas, uma vez que os conhecimentos práticos seriam relacionados aos conhecimentos teóricos.

No campo de formação docente seria necessário o “exercício” de se tecerem relações (analogias e confrontos de ideias), assim como de se vislumbrarem possibilidades e caminhos. Constatamos, todavia, que esse “exercício” vem sendo comprometido com o distanciamento existente entre a escola e a universidade. Ela é responsável pela formação do professor que lecionará na escola, mas não consegue dialogar com as pessoas que lá trabalham. Como as escolas poderiam partilhar as preocupações com a universidade, se não conseguimos partilhar com elas? E como acolher o aluno do curso de Pedagogia?

O estágio como espaço de formação poderia ser um campo para a construção de relações, de um trabalho partilhado. Como componente do currículo, é uma atividade que possibilita ao aluno o contato direto com a realidade na qual ele irá atuar. Por meio da observação e da análise crítica da “vida escolar” – entendida como um conjunto de práticas, valores

e princípios das instituições educacionais –, o estagiário/aluno prepara-se para atuar de maneira reflexiva, investigativa e crítica no exercício profissional. Ao possibilitar a apreensão de situações da realidade escolar, ele possibilita, ao futuro profissional da área de educação, aprofundar o entendimento da complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva uma ação educacional mais consistente.

Advoga-se, aqui, uma perspectiva de estágio direcionada para a problematização, para a investigação e para construção tanto do conhecimento teórico quanto do prático. Enfim, um estágio que possibilite condições para que os alunos, diante dos desafios da prática, elaborem e reelaborem conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Essas preocupações com o estágio explicitaram-se de maneira mais significativa, para mim, no momento em que a instituição na qual trabalho ingressou no Programa Bolsa Alfabetização. A Universidade Municipal de São Caetano do Sul assinou o convênio do projeto Bolsa Alfabetização, com a Secretaria Estadual de Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em julho de 2008. Apesar do pouco tempo de adesão ao projeto, pude perceber, por meio dos depoimentos dos alunos sobre o trabalho que vêm desenvolvendo, um olhar diferenciado para a escola pública, mais especificamente para as questões da sala de aula. Essa experiência que propõe uma relação mais próxima entre a universidade e a escola pública nos trouxe a questão: como poderemos construir um trabalho interinstitucional, ou seja, como fazer com que as escolas que acolhem os estagiários e as universidades trabalhem a formação do aluno do curso de Pedagogia em parceria?

Minha intenção, com este estudo, é oferecer subsídios para o aprofundamento da reflexão e da produção de conhecimentos sobre a importância do estágio para a formação do professor. Para a realização da pesquisa, procurei verificar em que medida o projeto Bolsa Alfabetização – por valorizar o diálogo entre universidade e escola pública –, em comparação com os estágios curriculares comuns desenvolvidos no curso de Pedagogia, favorece ao aluno uma melhor compreensão da dinâmica escolar.

CONCEITO DE ESTÁGIO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A dicotomia teoria e prática tem sido um dos temas mais presentes nas discussões a respeito da educação. *Na prática, a teoria é outra ou o que aprendemos na universidade é muito diferente*: são duas falas recorrentes dos alunos do curso de Pedagogia. Tais falas levam-me a concordar com Pimenta e Lima (2008), quando dizem que o curso de Pedagogia não consegue fundamentar teoricamente a prática do professor, e nem toma a prática como subsídio para a fundamentação teórica. Para ela, essa “separação” dicotômica é, muitas vezes, percebida no currículo dos cursos quando os conhecimentos teóricos assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação do futuro professor.

Quando os alunos realizam seus estágios, eles têm uma oportunidade de vivenciar a prática pedagógica. Dependendo de como mostramos essa prática – tanto a universidade como a escola –, teremos uma determinada concepção de estágio. Por exemplo, a prática, quando ensinada como um modelo eficiente a ser seguido, supõe que o estágio seja um espaço para a apropriação de práticas consideradas adequadas. A formação do professor se daria, prioritariamente, pela assimilação de uma prática eficiente observada:

[...] essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados [...] O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 36)

Outra visão de estágio, presente em alguns cursos de Pedagogia, aposta que a aquisição de determinadas habilidades é suficiente para a resolução dos problemas com os quais o futuro professor irá se defrontar. Essa concepção tem recebido críticas, uma vez que o professor ficaria “reduzido ao prático: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão-somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37).

Enfim, são duas perspectivas que valorizam o aspecto técnico do estágio. Contudo, a ação educativa pede um olhar que considere outras dimensões do contexto escolar. Como se sabe, a dimensão prática só tem sentido quando articulada com a dinâmica concreta da realidade escolar. Embora importantes na formação docente, as atividades práticas desvinculadas de seus contextos pouco contribuem quando os alunos começam a lecionar, pois as situações reais pedem, muitas vezes, a criação de novas ações.

Essas duas abordagens têm se mostrado insuficientes para a formação docente, pois reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e modelos a serem seguidos.

Outra perspectiva de se perceber o estágio (PIMENTA; LIMA, 2008) – com a qual compactuo – entende que o estágio deveria ser um espaço de investigação das práticas pedagógicas, uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Essa perspectiva propõe a reflexão a respeito das relações entre algo que é inseparável: conhecimento teórico e conhecimento prático.

Pimenta e Lima (2008) defendem o estágio nesta perspectiva: [...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola [...] Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio. (2008, p. 56)

Sendo assim, o estágio não se caracteriza como um espaço para o aluno observar as boas práticas com a finalidade de copiá-las, e muito menos de colocar em prática apenas a teoria que está sendo incorporada. Seria, sim, um espaço para que se fizessem relações entre o que se aprende e o que se observa, um espaço de aprimoramento do olhar investigativo; seria um espaço para se criarem alternativas de ensino nas quais o conhecimento

teórico e a prática não fossem dois elementos separados, mas compusessem um único objeto de estudo. Nos últimos tempos, tenho recebido mensagens que me pedem: “Afinal, cadê a prática? Como você está ensinando a prática? Como os alunos vão aprender o exercício do magistério?”. É interessante que essas perguntas têm sido feitas tanto por meus alunos da graduação quanto por outros, de outros segmentos do campo educacional.

Logo, o entendimento dessa prática pede – de quem se propõe a entendê-la – que inicialmente se tenha consciência dela. Afinal, qual a teoria que sustenta a minha prática? Qual a teoria que a minha prática gera? Perguntas importantes de serem feitas. A resposta a essa questão pede uma visão relacional. A meu ver, é esta visão que deveríamos exercitar, pois, sem ela, uma postura investigativa não será alcançada. Pimenta e Lima (2008) afirmam que:

[...] como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores. (2008, p. 56)

Assim, segundo as autoras, o estágio pressupõe um fazer coletivo, uma vez que o ensino não deveria ser visto como algo individual do professor, “pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 56).

Ao concebermos o estágio como espaço de reflexão/ investigação, propiciamos condições para que os alunos se tornem futuros professores preocupados em analisar suas práticas de maneira contextualizada. O estágio, como espaço de ações a serem observadas, registradas e refletidas, enfim, como lugar para a construção do conhecimento, poderia ser um exercício para a formação do professor.

Para que o estágio possa ser esse espaço de construção/ reconstrução de conhecimento, algo seria fundamental: como já dito, o estabelecimento de um diálogo entre a escola e a universidade. Sem esse diálogo, tudo que foi defendido ficará apenas no discurso escrito. Como o aluno relacionará o que

vê na escola e o que discute na universidade, se não pode ver e ler “as entrelinhas” do que está sendo observado? Para vê-las, seria necessário que ficasse um tempo maior na escola e que tivesse possibilidades reais de registrar os eventos que lá ocorrem e interpretá-los.

Além disso, só conseguimos registrar processos quando podemos acompanhá-los, principalmente quando estabelecemos parcerias de trabalho com a escola. Ou seja, sem parcerias reais, sem diálogo, sem idas e vindas às escolas e à universidade, toda essa proposta/visão de estágio ficará comprometida. Ou aprendemos a “conversar” com as escolas, trabalhando esse diálogo, ou o eixo principal do curso de Pedagogia – o estágio – deixará de ter sentido.

Tardif (2002) discute quais os conhecimentos e as habilidades que os profissionais da educação, em especial os professores, mobilizam nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas. Ao definir o que seria a epistemologia da prática profissional, entre outros aspectos, aponta que os bolsistas universitários, ao realizarem seus estudos sobre a prática educativa, deveriam:

[...] sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p. 258)

Para o autor, as pesquisas deveriam buscar uma aproximação com os espaços escolares com a intenção de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. O discurso da universidade ainda está mais voltado para o que o professor deveria ser ou fazer do que para o que ele faz e por que o faz.

Zeichner (2010), usando o conceito de “terceiro espaço”, discute várias experiências em andamento em programas formativos nos Estados Unidos, que são promissoras

quanto à qualificação da aprendizagem docente nos cursos de formação de professores. Para esse autor, a ideia de um terceiro espaço no campo da formação docente vem da teoria do hibridismo e significa a criação de espaços híbridos, ou seja, que reunissem professores da educação básica e do ensino superior. Segundo Zeichner, os terceiros espaços:

[...] envolvem uma rejeição das **binaridades** tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (2010, p. 486, grifo meu)

Além de o terceiro espaço criar possibilidades para a junção do conhecimento prático com o acadêmico, sem que nenhum se sobreponha ao outro, ele disponibiliza novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. Dessa forma, a criação de terceiros espaços envolveria “uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Penso que a ideia de terceiro espaço proposto pelo autor aproxima-se bastante de um dos objetivos principais do Programa Bolsa Alfabetização: a formação do professor por meio do diálogo da escola com a academia. Penso, também, que o estágio curricular poderia estruturar-se como espaço híbrido, no qual ambas as instâncias participassem da construção da identidade docente, tanto do professor da escola quanto do professor universitário.

Como se sabe, a identidade docente é construída ao longo da trajetória – tanto pessoal quanto profissional. Assim, a história de vida do aluno, o curso de Pedagogia realizado, os estágios, enfim, suas vivências colaboram na construção do que significa ser professor. Para Pimenta e Lima (2008) é:

[...] no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. [...] uma identidade profissional se constrói, pois,

a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (2008, p. 62, 67)

O envolvimento do estudante nos desafios da realidade da educação escolar leva-o a pensar em sua formação; ao mesmo tempo, exige a definição de um caminho pedagógico que o conduza à práxis educativa. Resumidamente, explícito o estágio como espaço de estudo, observação, atuação, problematização e análise: um espaço de aprimoramento do olhar investigativo, no qual o conhecimento e a prática não fossem dois elementos separados, mas compusessem um único objeto de conhecimento.

O PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO - ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE

Por meio do Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007, o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mais conhecido como Bolsa Alfabetização, foi assinado pelo Governo do Estado de São Paulo. O Programa Bolsa Alfabetização – uma das principais ações do Ler e Escrever – tem por objetivos:

- I. possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes;
- II. propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;
- III. permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 2007)

Resumidamente, o Bolsa Alfabetização é um programa do governo estadual paulista que, a partir de uma parceria entre a

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Institutos de Ensino Superior, propicia condições a universitários que frequentam cursos de Pedagogia ou de Letras de vivenciar, junto a professores da rede pública estadual, em sistema de coparticipação, a vivência de uma escola real, ampliando o significado da teoria que vêm estudando no meio acadêmico.

A tarefa dos universitários participantes do Programa, denominados “alunos pesquisadores” (daqui em diante, alunos bolsistas), é auxiliar os professores regentes de 2º ano (antiga 1ª série) a realizar a alfabetização; além disso, transformar a experiência em temário de análise e discussão na IES, onde são acompanhados e orientados pelo professor orientador a desenvolver trabalhos de pesquisa sobre temas relacionados à alfabetização.

Um dos eixos do Programa Bolsa Alfabetização é a importância dada à realização de pesquisa, cujo conceito aproxima-se da ideia de investigação didática ou de engenharia didática. De acordo com Lerner (2002), a investigação didática elege as práticas de sala de aula como objeto de análise. Essa perspectiva de adotar como objeto de análise a própria prática do professor é defendida por Lerner (2002), com base na ideia de que para a inovação/mudança de práticas em sala de aula não basta somente a capacitação dos professores. Nos termos da autora:

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque ela não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que estejam – significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita [...] Ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional. (LERNER, 2002, p. 33)

É, pois, nesse sentido que a autora aponta a necessidade de investigações didáticas específicas – como na área da leitura e da escrita – a fim de se produzirem conhecimentos para que

problemas específicos dessa área possam ser resolvidos. Para a autora é “necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só se fazem presentes na sala de aula” (LERNER, 2002, p. 43).

O Programa Bolsa Alfabetização, ao propor pesquisa feita com base em investigação didática, parece mostrar a junção entre o que se observa e o que poderia ser feito, o que está sendo proposto e o como poderia ser diferente; enfim, demonstra uma preocupação em olhar o contexto da sala de aula não apenas para criticar, mas para pensar o que lá ocorre.

UM POUCO DA HISTÓRIA:

OS IDEALIZADORES FALAM DO PROGRAMA

Com a intenção de conhecer um pouco mais o Programa Bolsa Alfabetização, realizei, em 2011, entrevistas com os seus idealizadores. “Por que o Programa foi idealizado”, “Quais os seus objetivos” e “Quais as estratégias de formação docente” foram algumas das questões propostas. Segundo seus idealizadores, ao mesmo tempo em que a rede municipal se ampliava, sua complexidade aumentava: “os inúmeros cursos de formação continuada não agregam valor, pois são cursos distantes do contexto escolar” (Depoimento A). Além disso, a universidade está muito distante da escola básica: ela virou um centro teórico onde você estuda, mas não se profissionaliza. A universidade praticamente não forma o professor e isso – numa política educacional que defende educação para todos – faz com que tenhamos problemas na qualidade do que está sendo produzido. O aluno de Pedagogia, muitas vezes, ao se inserir na escola, não consegue perceber as relações entre o que estudou e o que está vivenciando. Diante desse quadro, pensou-se num programa que, com base em um material de formação continuada em serviço, pudesse reverter esse quadro.

Outro aspecto relevante que contribuiu para que o Programa fosse implantado foi o fato, em especial, de as universidades públicas não terem assumido a didática da

alfabetização. Mesmo com tantas mudanças no campo da alfabetização, “a sociedade letrada deste país continuou tratando essa questão (alfabetização) como se fosse uma questão muito simples” (Depoimento A).

Em 2009, o programa foi para o interior. Acreditava-se que a formação dos seus participantes – alunos de Pedagogia – fosse diferenciada e que talvez esse projeto pudesse se transformar em política pública. Para seus idealizadores, os bons resultados só serão obtidos com a colaboração da universidade. Para eles, a única ponte que nós temos com ela é o estágio. Ele seria a “nossa salvação”. Contudo, dizem: “mas que ponte é essa, que o estágio, hoje, convencional, oferece? Uma ponte capenga. Porque a palavra é justamente esta: capenga, pois ela cai” (Depoimento B).

Lembram, ainda, que o aluno pesquisador é o estudante de graduação/licenciatura, que também está aprendendo; é o sujeito pesquisador, que se indaga sobre o processo de aprendizagem dos alunos que ele está estudando, e que, ao fazer pesquisa, aprende. A pesquisa seria um meio de aprendizagem para o futuro professor. Ao mesmo tempo em que aprende a olhar esse processo dos alunos, o trabalho do ensino, ele desenvolve estratégias de pesquisa didática: “Então a investigação didática está sendo usada como instrumento de aprendizagem, ou, se você preferir, instrumento de formação para futuro professor. Quem nos trouxe essa proposta, essa ideia, foi a professora Delia Lerner” (Depoimento B).

Esse tipo de investigação permite ao aluno, com base em algumas perguntas, acompanhar uma determinada atividade. Além disso,

[...] dá um grau de profundidade... Quer dizer, coloca o aluno numa situação problema para que ele registre, pense, produza relatórios... É isso que os faz aprender. Então, se existe um conhecimento de contexto, pelo simples fato de ele estar lá... É ótimo, é maravilhoso, já é um grande avanço... Ele consegue ver processos... Ele vê aprendizagem. E isso tem a ver com essa ideia: que entende que a aprendizagem é um processo de longo prazo e que tem várias entradas. Também tem outro aspecto... faz com que eles aprendam que, para o professor, será absolutamente essencial olhar os momentos pelos quais o aluno está passando e pensar qual é a intervenção que ele precisa

realizar em cada momento... Então, treinar esse olhar. Treinar, entre aspas porque é um olhar extremamente informado. Mas aprender a olhar... Compreender, ou pelo menos, levantar hipóteses sobre como o aluno está colocando em jogo o seu saber, e qual seria a contribuição que ele poderia dar para fazer o aluno avançar. Isso é uma coisa que o professor tem que ter muitíssimo bem desenvolvida, porque ele tem que fazer isso. (Depoimento B)

O desafio que o Programa Bolsa Alfabetização procura enfrentar é o do aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores.

A formação de professores tem que ser um sistema em que você articule as escolas de formação inicial com as redes públicas. Você tem que ter um canal permanente. Não pode ser um programa que dá um dinheirinho... Mesmo quando a formação inicial tiver mudado, tiver atingido um excelente patamar, ainda assim precisa. (Depoimento B)

Para finalizar, os idealizadores do Programa afirmam que seria necessário criar a cultura para que a lei possa funcionar:

A ideia de formação proposta pelo Bolsa não é nova. Trazê-la é que é... Eu acho que tem a ver com essa mudança da concepção mesmo, do que é a formação de um professor. Que o professor é um profissional, e tem que ser um profissional de alto nível. Formar professor não pode ser mais simples do que formar um médico, um engenheiro, um arquiteto. Não pode ser aligeirada a formação do professor. Penso que, sem uma mudança cultural no próprio âmbito educacional, de gestão, o Programa não dá certo. (Depoimento B)

Resumidamente, a partir dos documentos oficiais e da fala de seus idealizadores, o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade:

- é um programa idealizado a partir da problematização de algumas avaliações de desempenho dos alunos;
- tem como base o Programa Letra e Vida (SÃO PAULO, 2005) e o Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007);
- tem a função de apoiar o professor na sala de aula, garantir que o aluno do Ensino Fundamental tenha um bom desempenho na aprendizagem e qualificar a formação do aluno do curso de Pedagogia;

- exige a realização de uma pesquisa, cujo conceito aproxima-se da ideia de investigação didática;
- busca colaborar na construção de um diálogo entre a escola pública e a universidade;
- aposta na ideia de que com a união de forças – coordenadores, supervisores, diretores, professores e universidade – superaríamos os índices inadequados de alfabetização.

O QUE FOI FEITO: A PESQUISA

Diante da perspectiva de ampliar o conhecimento a respeito dos elementos que poderiam favorecer um diálogo mais adequado entre a universidade e as escolas públicas de Ensino Fundamental, e, por sua vez, que colaborassem com a formação do aluno do curso de Pedagogia, estruturou-se a pesquisa da seguinte forma:

1ª etapa: levantamento do perfil dos alunos participantes do estudo – bolsistas e não bolsistas – por meio de questionários com questões de múltipla escolha.

2ª etapa: análise documental – leitura e análise dos textos oficiais produzidos pela FDE sobre o Projeto Bolsa Alfabetização;

3ª etapa: realização das entrevistas – foram feitas nove entrevistas com os alunos bolsistas, nove com alunos de Pedagogia que realizaram seus estágios de maneira convencional, quatro com os diretores que acolheram os alunos bolsistas, quatro com os coordenadores das respectivas escolas e quatro com os professores regentes.

Cumprir lembrar que sou responsável pela supervisão de estágio no curso de Pedagogia e também atuo como professora-orientadora do Projeto Bolsa Alfabetização. Procurei realizar a maior parte do trabalho de pesquisa, pessoalmente, a fim de manter uma experiência direta com a situação em estudo.

Após a coleta de dados, foi feito o levantamento das categorias mais significativas para o andamento das questões propostas na pesquisa. Resumidamente, o movimento de

análise se deu da seguinte forma: transcrição das entrevistas, leitura repetida, explicitação de significados, elaboração e análise das categorias. É claro que todas essas etapas foram realizadas sem que eu perdesse de vista a análise dos documentos oficiais do Programa Bolsa Alfabetização e os referenciais teóricos propostos. Completando o exposto, destaquei trechos das entrevistas que foram representativos das categorias propostas, enfim, que colaboraram na consistência da análise.

PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos, na sua maioria, são jovens, estudaram em escola pública no período noturno, têm renda familiar entre mil e dois mil reais e trabalham como auxiliares em escolas de Educação Infantil. Além disso, quando indagados sobre as expectativas da realização do estágio, mostraram interesse em conhecer práticas de ensino e em relacioná-las com o que estão aprendendo no curso (teoria). Como me propus a comparar o estágio realizado pelos alunos bolsistas e os que realizaram de maneira convencional, procurei organizar os dados coletados de maneira a não perder de vista que este estudo busca não só uma comparação, mas também apontar mudanças no estágio realizado de maneira convencional.

ALUNOS BOLSISTAS X ALUNOS QUE REALIZARAM SEUS ESTÁGIOS CONVENCIONAIS

Para análise dos dados coletados, foi realizada a análise de conteúdo, cujo objetivo se constituiu em obter indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das falas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Organizei as falas dos estagiários e alunos bolsistas em quadros paralelos por resposta dada. Após leitura rigorosa e exaustiva das falas dos alunos, foram levantadas duas categorias básicas de análise: *a relação teoria e prática e a identidade docente*.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Ao comparar as respostas dadas pelos dois segmentos investigados, pude constatar que os alunos bolsistas enfatizaram três palavras: “ver”, “fazer” e “aprender”. A ação de “ver” foi completada com ação de “fazer”. As duas ações são fundamentais na construção do conhecimento. Por isso, a ação de “aprender” também estava presente. Todas as três ações – ver, fazer e aprender – estão interligadas. Com a análise dos dados, percebi que as alunas, ao participarem do Programa, apropriaram-se de conhecimentos e ações importantes para o trabalho docente. As falas a seguir exemplificam essa afirmação:

Pude aprender como a professora ensina, alfabetizando todos os alunos. Assim, aqueles que têm mais dificuldade, eu vi que ela faz um trabalho paralelo com cada um, vendo a dificuldade de cada um que tem [dificuldade]. E aqueles que têm, assim... que conseguem... Que têm um aprendizado, assim, que “consegue” avançar mais rápido, ela também faz um trabalho diferenciado, ela procura instigar os alunos. (Aluna A)

Lá a gente vê na prática como é... Se eu não estivesse no Bolsa, eu acho que seria complicado a gente assumir uma sala. Nós não saberíamos como agir no começo. E lá você já tem uma base, tem uma noção. Porque você vê a professora, lê os seus textos... Então você vê aquilo que você acha certo, que você quer para você dar continuidade, e aquilo que você acha errado. (Aluna B)

É ver como funciona a escola, é conhecer o aluno, conhecer os professores. (Aluna C)

O aluno pesquisador aprende muito mais do que ficar na sala, só estar ali olhando o professor... No Bolsa, o professor sempre explica por que as atividades estão sendo propostas em sala de aula. (Aluna D)

O olhar de professor. Então, assim, a teoria que, aqui, eu fui aprendendo, na universidade, ela ganha sentido lá: eu, vendo a atuação da professora, eu entendendo o porquê aquilo fazia sentido com o que eu estava aprendendo... Tirando a concepção que eu tinha também, tradicional. O que mais me fez perceber foi

essa diferença, do que é um olhar de aluno e como eu vou atuar olhando a atuação daquela professora. (Aluna E)

Posso afirmar, então, que o fato de terem participado do Programa foi uma experiência importante para a vivência de uma prática contextualizada. Além disso, esse acompanhamento foi visto como um processo longo, o que permitiu que percebessem a importância de um trabalho diferenciado: viram – presenciaram – situações de escola, em especial, da sala de aula.

Analisando as respostas dadas nas questões propostas, posso afirmar também que os alunos bolsistas estão percebendo que, ao saírem da sala de aula da universidade para ver a sala de aula da escola, acrescentam elementos fundamentais à formação inicial. Nesse sentido, o Programa Bolsa Alfabetização aproxima-se do conceito de “terceiro espaço” proposto por Zeichner (2010), ou seja, propõe a junção do conhecimento prático com o acadêmico, sem que nenhum se sobreponha ao outro.

Conteúdos básicos – intervenção docente, importância da pesquisa em ação, olhar o aluno, relação teoria e prática – foram referidos como aprendizados construídos pelos alunos bolsistas, confirmando assim que o Programa Bolsa Alfabetização propicia condições adequadas à formação dos alunos do curso de Pedagogia. Para que esse processo ocorresse, foi necessário que os alunos ocupassem, de fato, um espaço na sala de aula, que permanecessem um período longo na escola e que participassem efetivamente das atividades realizadas no período em que estagiaram.

Em contrapartida, os alunos que realizaram seus estágios convencionais afirmaram que apenas entraram em contato com os fenômenos da sala de aula. A palavra “contato” não dá conta de um aprendizado mais complexo. Enfim, os alunos não demonstraram ter se aproximado de questões mais complexas de aprendizagem. Embora tais questões se fizessem presentes nos depoimentos, elas apenas falam das suas práticas – alguns trabalham na Educação Infantil – e não da prática que estava sendo observada (durante o estágio).

Os alunos que fizeram seus estágios convencionais responderam que conheceram “algo”. Posso traduzir esse “algo”

como sendo uma ideia que os alunos tentam construir com essa atividade. Isso foi explicitado nos trechos em que as alunas pronunciaram palavras como “gratificante” e “bem intencionada”. Entretanto, elas não conseguiram exemplificar esse conhecimento. Indagados sobre a experiência do estágio no Ensino Fundamental, responderam:

Foi gratificante, porque a gente tem o contato com os alunos e tem o dia a dia de aula. O estágio deveria ser bem mais horas, m... mais do que são – apesar de fazer uma hora todo dia durante o meu período de estágio... Você só tem aquele horário pré-determinado todos os dias. São dias diferentes, tem atividades diferentes, mas você não tem o contato com o conteúdo integral, então fica a desejar. (Aluna A)

É. Você tira um pouco o stress, você sabe como é que é a sala... (Aluna A)

Ter uma noção de que a diversidade na sala de aula é muito grande e que você tem que trabalhar mesmo individualmente, coletivamente, dependendo da necessidade da criança... Utilizar todos os seus meios, técnicas, a didática que você aprendeu pra poder fazer com que essa sala ande... (Aluna D)

Achei a professora bem atenciosa com os alunos; é preocupada com o aprendizado deles. (Aluna D)

Parece-me que esses alunos (do estágio convencional), por ficarem menos tempo em sala de aula, tiveram poucas oportunidades de relacionar o que estavam estudando na universidade com os eventos observados. Ao compararmos as respostas dadas pelos alunos nos dois segmentos, constatamos que os alunos bolsistas apropriaram-se de conhecimentos práticos, diferentemente do que foi explicitado na fala das alunas que realizaram seus estágios convencionais. Isso ficou mais evidente quando foi pedido aos alunos bolsistas que completassem a seguinte questão: “O que mais mudou para mim com a experiência do Programa Bolsa Alfabetização foi...”, responderam:

O que mais me mudou o, que me marcou foi como eles aprendem a ler e escrever, que é a fase, assim, de transição, que é... Parece que dá aquele estalo, que a criança fala assim: Nossa, eu sei juntar o Ca da casa. Aí que eles começam, assim, a juntar. Isso foi o que mais me marcou nesse aprendizado. (Aluna A)

Dar mais valor aos estudos, à profissão. Ali, você sabe se você vai ser ou não... Se essa é a carreira que você escolheu, realmente. Eu acho que ali define ou concretiza aquilo que você estava esperando do curso. Pretende seguir, que é a carreira de professor. Eu acho que ali é um momento em que você diz: Pronto, eu vou ser professor. Ou: Não, eu não dou para isso. Eu acho. (Aluna B)

Mudou na visão... Que eu tinha uma visão, assim, do Tradicional... Porque a professora Ana Silvia fala muito do construtivismo dentro da alfabetização, e eu não concordava muito, porque eu não imaginava que seria possível. Eu vi que é possível. (Aluna C)

Que quebrou um pouco dessa barreira com o Fundamental. Então, me ajudou a perder um pouco do medo. É possível: eu posso ser professora do Fundamental que é também, é uma fase muito boa, gostosa de trabalhar também. (Aluna D)

Analisando essas falas, posso dizer que os alunos bolsistas perceberam que o conhecimento prático para ser construído exige uma visão relacional, é processual (Aluna A), é estruturado a partir de conflitos (Aluna B) e, principalmente, ele é necessário para uma atuação docente mais consciente (Aluna D). Além disso, eles atestaram que houve uma mudança.

Em contrapartida, quando os alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional completaram a frase “o que mais mudou para mim foi com a experiência do estágio foi...”, eles não afirmaram que houve mudança; mostraram sim preferência por atuar na Educação Infantil, por aí se sentirem seguros. Eles afirmaram:

A maneira que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de desenvolver, é mais adequada para educação infantil. Foi isso que mudou... Acabou até reforçando a ideia de que eu gosto mais da Educação Infantil. (Aluna A)

O que mais mudou para mim...? Ensino Fundamental é diferente. Porque nesse estágio eu percebi que não é... Não é como qualquer escola. Então, assim, por mais que, às vezes, os professores não estavam tão, assim, envolvidos com a ideia, a direção estava. Então, isso, foi isso. (Aluna C)

Foi essa preocupação com o aprendizado dos alunos. (Aluna D)

Foi conhecer, entender como funciona o Ensino Fundamental. Porque é muito diferente da Educação Infantil. Essas crianças com a idade... Crianças maiores... Como é que é esse universo? Como é esse universo. Talvez perder um pouco esse medo, receio. Não sei se conseguiria, porque eu acho que agora eu tenho uma ideia de como que é. (Aluna E)

Talvez, o estágio para esses alunos tenha sido uma oportunidade para conhecerem o Ensino Fundamental, mas, não, ainda, para mudar. Logo, comparando os dois grupos analisados, é possível afirmar que os alunos que participaram do Programa Bolsa Alfabetização têm mais condições de perceber o que significa ser um professor alfabetizador.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para Dubar (2005), “o indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p. 25). Nesse sentido, para o aluno de graduação, o curso, o estágio, seus aprendizados, as suas experiências e vivências dentro e fora da universidade colaboram na construção de sua identidade docente. É na atuação em vários contextos que ele vai se constituindo professor.

Da análise realizada, pode-se constatar que os alunos bolsistas participaram de algumas atividades que ocorreram na escola. Isso mostra que ocuparam de fato um espaço na sala de aula. O trabalho partilhado/colaborativo possibilita aos

envolvidos no processo – professor regente, aluno bolsista e aluno do Ensino Fundamental – olhares diferenciados sobre as práticas que estão sendo produzidas, o que torna o processo mais consistente para todos os participantes.

Ao responderem a questão “O que mais aprendeu ao participar do Programa Bolsa Alfabetização”, as alunas afirmaram:

Aprendi a lidar com certas situações com crianças, dificuldades de, por exemplo... Colocar em prática aquilo que eu sei, “né”? Como levar as crianças a aprender... Eu aprendi... Aprender a explorar o material “O Ler e Escrever”. (Aluna A)

Ela me ensinou a fazer a sondagem, explicou como é que fazia e me pediu pra fazer. (Aluna B)

O que eu mais aprendi foi a questão de olhar o professor, a minha atitude, que eu tenho que mudar muita coisa... E uma postura diferente; uma postura que eu não tenho, eu tenho postura de aluno. Então eu tinha que olhar qual a postura que eu tenho que me comportar perante os alunos. E isso foi mudando dentro de mim. Então eu fui deixando de fazer coisas. Antes eu agia meio que por impulso, assim. De uns quatro meses pra cá, eu acho que isso que amadureceu em mim. A intervenção tem que ser pensada. Tem que ser pensada. (Aluna C)

Então, eu aprendi que... Realmente o professor não pode parar no tempo... Ele tem que realmente pesquisar mesmo, gostar do que faz e sempre estar inovando. E principalmente, assim, observar o aluno. Que, tudo bem que nas escolas do Estado isso não acontece 100%. (Aluna E)

O mesmo não ocorreu com os alunos que realizaram seus estágios convencionais: por não ocuparem de fato um espaço na sala de aula, ficaram apenas observando o que acontecia. Elas afirmaram:

As atividades foram poucas... Assim, o contato foi pouco. A atividade que eu mais tive contato durante essa uma hora foi lúdica. E eu ensinei pra professora a trabalhar de um jeito diferente. Eu dei as minhas ideias, ela aceitou e inseriu com as “criança”. (Aluna A)

O que eu mais aprendi... Eu acho que foi perceber a capacidade das crianças. Não subestimar a capacidade deles, que a gente acha que eles não têm a capacidade. Principalmente, os menores... Eles têm muita capacidade. (Aluna E)

Pela comparação dos segmentos de respostas, é possível afirmar que os bolsistas já mostram uma percepção de que a sala de aula pode ser um espaço formador importante, desde que eles tenham oportunidade não só de participar como também de ocupar de fato uma função nesse contexto. Indagados sobre o conceito de aprendizagem, os bolsistas afirmaram que, para ensinar, o diálogo – a relação professor aluno – é fundamental. O fato de terem ficado mais tempo em sala de aula e de terem acompanhado algumas intervenções foi condição para que percebessem que o aprendizado ocorre quando as crianças têm condições de manifestar o que estão aprendendo.

Além disso, constatei que os alunos bolsistas estão mais integrados no contexto escolar: são convidados a participar das atividades que se referem à alfabetização. Já os alunos que não participam do programa e, em geral, apenas observam o que ocorre na sala de aula, ficam distantes das situações reais de ensino e de aprendizagem. Ao responderem a questão “Que atividades realizadas no Programa Bolsa Alfabetização (1º semestre) você considera que mais favoreceram o seu aprendizado de ser professor? Por quê?”, afirmaram:

É... Por incrível que pareça, foi na contação de história... A maneira como ela conduz... Ela abre a aula com a “contação” de histórias e dali ela tira a aula dela todinha. Conteí várias vezes... é... ela me deu oportunidade para fazer isso também. Então eu acho que aprendi muito... Aprendi muito, também, nas atividades da educação física. (Aluna A)

Acho que a criatividade em sala de aula. A professora diversificava muito as atividades propostas. Então eu aprendi como é importante trabalhar de maneira diversificada, usando recursos diversos. (Aluna B)

Sempre a leitura. Em primeiro plano. Valorizar muito a leitura, e partir dessa leitura utilizando outras atividades que são frutos daquela leitura. Os gêneros discursivos. Valorização da leitura. (Aluna C)

Eu participava de todas. Então, assim, essa última professora, ela dava o espaço para o aluno pesquisador trabalhar em sala de aula. Em momento nenhum eu vi a professora no “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. Essa turma era pequena e todos conseguiram se alfabetizar. Foi muito bacana. Aprendi a alfabetizar. (Aluna E)

Praticamente todos os alunos participantes do projeto foram bem recebidos. Parece-me que as escolas já perceberam que os alunos bolsistas colaboram com o trabalho que as escolas vêm desenvolvendo. Tanto os alunos bolsistas quanto os que realizaram seus estágios de maneira convencional responderam “como definem o que é ensino”. Os alunos bolsistas mostraram, em suas respostas, um entendimento do que é “ensino”, muito diferente do que foi mostrado pelo outro segmento. Provavelmente, os bolsistas tenham se apropriado de um conhecimento que só a teoria não poderia propiciar.

Para os bolsistas, ensinar significa incentivar a criança (Aluna A), saber dialogar (Aluna B), dar oportunidades para que falem/participem (Aluna B), saber diversificar os trabalhos (Aluno C), mostrar o sentido do conhecimento e “ter zelo pelo processo” (Aluna E). Em contrapartida, o outro segmento mostra que a criança aprende por meio de cópias (Aluna A), em alguns momentos a criança aprende sozinha (Aluna B) ou por meio de estímulos constantes (Aluna C). Pode-se afirmar, pelas respostas dadas pelos dois segmentos, que os alunos bolsistas estariam construindo uma identidade docente consistente: o significado que deram a palavra ensino mostra, pelas palavras usadas (dialogar, oportunizar, sensibilizar, processo) que estão estruturando um conhecimento prático a partir de uma determinada concepção de como se ensina.

PROFESSORES REGENTES

As professoras regentes reconheceram que os alunos do Programa Bolsa Alfabetização não apenas ocupam espaço nas suas salas de aula, mas também – e isso é fundamental nesta proposta de estágio – que o tempo de permanência em sala de aula colabora para ações mais compartilhadas. Todas viram as alunas pesquisadoras como coparticipantes do trabalho escolar. Para elas, os bolsistas criam condições para intervenções mais personalizadas, pois os alunos em sala de aula nem sempre caminhavam no mesmo ritmo. A atuação do aluno pesquisador foi lembrada pelas professoras como um elemento importante para a cooperação na realização de ações mais diversificadas e individualizadas. Valho-me da fala dos professores regentes para exemplificar:

*Ela dá suporte... Muitas vezes, eu dou uma atividade e aí eu falo:
– Elaine dá uma olhadinha pra mim, vê se estão executando.
(Professora B)*

*Ela colabora... Ela ajuda no processo de alfabetização. Ela tem colaborado muito no processo de alfabetização das crianças. Ela também permite que minha atuação seja mais individual.
(Professora C)*

Devido ao número de crianças que a gente tem na sala de aula, muitas vezes a gente não consegue atender a todos. E o aluno pesquisador auxilia... Ele colabora, é mais um olhar. (Professora D)

Contudo, elas lembraram que, em alguns momentos, precisaram ficar atentas às intervenções que os alunos bolsistas realizavam com os alunos que estavam sendo alfabetizados. Para elas, é uma “tarefa adicional”, ou seja, além de pensarem nas intervenções a serem realizadas com os seus alunos, elas deveriam acompanhar a atuação dos bolsistas. Para as regentes, intervenções inadequadas poderiam comprometer o desenvolvimento da criança. Isso ficou explícito na fala da Professora B:

Eu tive alunas pesquisadoras que tinham um papel mais de mãe do que de professora. Aquela mãe que ajuda o filho a fazer lição de casa, mas faz por ele, não com ele. A aluna pesquisadora

que me entregava lá: Olha, ele fez bonitinho! Mas, na realidade, ela falou todas as letras, ela ditou o alfabeto... Então, eu tive muito problema assim, que aí você começa achando que o aluno está evoluindo e não está. Então, isso aconteceu com muita frequência. (Professora B)

A maioria das professoras regentes afirmou que tanto os alunos bolsistas quanto os estagiários são bem-vindos em suas salas. Contudo, para elas, os alunos que realizam seus estágios de maneira convencional pouco acompanham as atividades escolares que lá ocorrem. Já, para algumas professoras regentes, os alunos bolsistas, por ficarem mais tempo em sala de aula, acompanharam processos mais longos de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, conseguiram construir parcerias de trabalho mais eficientes. As professoras afirmaram:

O tempo é diferente, é limitado. Mas não deixo de dar atenção à presença desses alunos estagiários na sala de aula. Mas, a permanência é diferente. O tempo deles é diferente, limitado. Ah, eu nunca perguntei para eles, mas eu acho... Não sei se dificulta para eles alguma coisa. Agora, a aluna pesquisadora (bolsista) já acompanha mais o processo. E você vai tendo uma relação também mais próxima... Mais próxima. (Professora A)

Ver o jeito que ela... Então, assim, eu penso dessa maneira. Eu acho, até, que quando o estagiário é diferente... Quando veio esse nome, aluno pesquisador, ficou muito pertinente, porque ele é um aluno com vivência, com maturidade, com mais presença. (Professora B)

Eu recebo... Eles ficam observando... Às vezes colaboram, mas é uma atuação diferente do aluno pesquisador. Muitas vezes, ficamos sem saber o que eles estão observando. (Professora C)

Não têm a participação, só a observação, e não tem nenhuma... Assim... Influência na aula, não tem nenhuma participação, eu acho que... A aluna acaba não percebendo que é mesmo na sala de aula. Uma que o professor, também, quando chega um estagiário, você não tem tanta liberdade de... Porque não dá tempo

de você conhecer ele... Quando vai começar a ter mais liberdade, acabou o estágio. Então você... Nem acaba criando tantos vínculos como eu tenho com a Larissa. A gente tem um vínculo, inclusive, de amizade. (Professora D)

Sendo assim, posso concluir que um bom estágio, aquele que colabora para formação do professor, só é possível quando o aluno estagiário consegue permanecer determinado tempo em sala de aula. Como o estágio é um momento importante na formação do aluno do curso de Pedagogia, o fato de ele não acontecer como deveria acaba comprometendo a formação do futuro professor. O Programa Bolsa Alfabetização vem mostrando que o aluno, ao ser inserido no contexto escolar por um tempo mais longo, e com o acompanhamento da professora regente, amplia de maneira significativa a formação que ele recebe na universidade. Vale ressaltar, contudo, que o professor regente sente-se, em alguns momentos, sobrecarregado, pois, ao mesmo tempo em que alfabetiza seus alunos, ensina aqueles do curso de Pedagogia a serem futuros professores.

OS DIRETORES

Todos os diretores afirmaram que o estágio convencional não propicia aos alunos estagiários condições adequadas para a sua formação. Para eles, os estagiários ficam pouco tempo nas escolas; por isso, atuam muito pouco nas propostas realizadas em sala de aula:

O aluno-estagiário fica como ouvinte; ele faz trezentas horas e só; ele colabora pouco, fica pouco tempo na escola; eles passam muito pouco tempo e não interagem – nem com a sala, nem com os alunos, então eu acho que é falho. (Diretor A)

A análise das falas mostra que, sem um trabalho, *a priori*, entre os responsáveis pelas duas instituições – escola e universidade – pouco se avançará na construção de espaços de formação docente. Além disso, parece-me que o fato de os alunos estagiários ficarem pouco tempo nas escolas, não se implicando com as ações que lá ocorrem, faz com que os

diretores não se incomodem com suas presenças. Indagados sobre como recebem os alunos estagiários, eles afirmaram que: “São bem acolhidos... Não discriminamos... Eles são bem-vindos... Todos são bem recebidos... Alguns se envolvem, outros não” (Diretores A, B, C e D, respectivamente). A fala dos diretores acerca da experiência de acolherem alunos bolsistas em suas escolas evidencia uma preocupação: a possibilidade de receber alunos que não colaborem com as tarefas educativas. Sendo assim, é esperado que a inserção do aluno de Pedagogia no contexto escolar exija alguns cuidados. As falas dos diretores ilustram essa afirmação:

É... Eu já trabalhei em três escolas diferentes, então a gente recebe alunos... Alunos muito “dedicados”, responsáveis, como também acontece de recebermos alunos que não têm muita dedicação, às vezes, mesmo, vêm pelo valor da bolsa... (Diretor A)

Este ano não enfrentamos problemas com aluno pesquisador. As meninas são responsáveis e comprometidas. Porém, já recebemos alunas que atrapalharam. (Diretor D)

Os alunos são selecionados na universidade, encaminhados às diretorias de ensino e é lá que escolhem as escolas. Os diretores não participam de nenhum momento do processo. Aliás, a universidade, muitas vezes, desconhece o local das escolas escolhidas pelos seus alunos e quem são os seus diretores. Cumpre lembrar que não é permitido o contato entre a universidade e a escola. Se há algum problema na escola, os fatos devem ser comunicados à FDE. É por meio dela que a universidade fica sabendo o que aconteceu. O diálogo entre a escola e a universidade tem sido, então, mediado pela FDE e pelos registros realizados pelos bolsistas. As perguntas que a universidade necessita fazer à escola são encaminhadas à FDE: é ela que entra em contato com a escola, recebe a resposta, e, posteriormente, encaminha as informações requeridas à universidade.

Já os alunos bolsistas, por meio dos relatos reflexivos, mostram – um pouco – do que vem ocorrendo na sala de aula. Em nenhum momento sentamos com as professoras, diretores e coordenadores. Não há um contato presencial com todos os envolvidos no projeto. Numa entrevista, perguntei

ao diretor como ele percebia a relação entre a escola pública e a universidade. Ele respondeu:

É primeira vez, Fátima, que estou conversando com alguém da universidade... Deve ser pela primeira vez. Você vê, há três anos que o projeto foi implantado, e é a primeira vez que a universidade veio aqui na escola pra conversar com a gente. Eu, pelo menos, nunca tive o contato. Então, eu acho que é interessante pra universidade saber como está a escola pública de... Fica uma lacuna entre a realidade... Mesmo que o professor da universidade, ele faça o curso, “tem” conhecimento, ele não tem a realidade do aluno que está recebendo hoje? Fica uma lacuna aí. Mas, não sei... (Diretor C)

Tanto os diretores quanto os coordenadores afirmam que os alunos bolsistas acompanham as atividades propostas em sala de aula, auxiliando a professora e os alunos. Todos dizem que essa colaboração depende da qualidade da relação que os alunos bolsistas estabelecem com as professoras regentes. A fala de um diretor afirma que o aluno pesquisador, além de ser um parceiro nas ações desenvolvidas em sala de aula, aprende com o que está sendo proposto, ou seja, a experiência de atuar como aluno pesquisador pode contribuir para sua formação:

Eu acho que ele (o projeto) traz o aluno, o estudante, para dentro da sala de aula, para que esse aluno, junto com o regente de classe, tenha a oportunidade de aprender. Então é ali, no dia a dia, nos trabalhos que o regente de classe vai fazendo que ele, estando junto, vai aprendendo e vai seguindo com a classe. É o que eu tenho notado. (Diretor B)

Os diretores, em suas respostas, mostram que o espaço da escola ainda não está sendo visto como campo de formação pelo aluno do curso de Pedagogia: os alunos de Pedagogia pouco aprendem com o que está sendo visto/acompanhado. Essa percepção levou-me a formular as seguintes questões: “O que o aluno da Pedagogia aprende quando observa, acompanha e partilha as atividades que ocorrem em sala de aula?” “O que a universidade faz com a experiência de estágio dos alunos?” “Como ela transforma essa experiência em aprendizado?”

A escola quando permite ao aluno de Pedagogia experiências em sala de aula, mesmo de maneira não intencional, propicia elementos importantes para a sua formação. A meu ver, seria papel da universidade trabalhar essa vivência, transformando-a em conhecimento que colaborasse efetivamente para a formação do aluno, futuro professor. Alguns fatores ainda obstaculizam esse aprendizado: dificuldade em tematizar as situações práticas, articulando-as aos conhecimentos teóricos – de modo geral, os professores do curso de Pedagogia, por não terem experiências em escola de Ensino Fundamental, não se identificam com as ações que lá ocorrem. A superação desses obstáculos – a confrontação das representações da realidade com as teorias – poderia resultar em mudanças nas formas de representar a realidade.

Os alunos bolsistas são vistos pelos diretores como co-participantes do trabalho desenvolvido em sala de aula. Eles ocupam de fato um espaço na sala de aula/escola. Diferentemente do que ocorre com os bolsistas, os diretores manifestaram, em suas falas, que os alunos estagiários pouco colaboram nas atividades propostas, pois apenas as observam. Para eles, o pouco tempo que os estagiários ficam na escola é uma das causas dessa pouca participação. Sendo assim, o estágio no curso de Pedagogia não vem cumprindo o seu papel: ser um espaço efetivo para formação docente.

Praticamente todos os diretores afirmaram que recebem bem os estagiários em suas escolas; que o envolvimento dos alunos nos contextos escolares depende tanto da escola como do estagiário, ou seja, alguns alunos conseguem estabelecer boas parcerias, outros não. Ao falar dos alunos estagiários, um diretor procurou comparar sua atuação com a do aluno pesquisador. Ele afirma: “Poucos deram certo. Ao contrário do aluno pesquisador... Por conta de estar envolvido, presente, ali no cotidiano” (Diretor B).

OS COORDENADORES

O coordenador pedagógico, no Programa Bolsa Alfabetização, além de acompanhar a inserção do aluno pesquisador no

contexto escolar, é responsável pela formação do professor regente. Ele é considerado a “ponte” entre as diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação e o professor regente no contexto escolar. Os depoimentos a seguir ilustram essa afirmação:

Os coordenadores têm oito horas de formação na Diretoria de Ensino aqui de Santo André... Elas cumprem bem, assim, à risca. Nós colaboramos no desenvolvimento do Projeto, do Ler e Escrever. No HTPC passamos as orientações de como lidar com a Bolsa Alfabetização. (Coordenadora A)

Dando informação para aluno-alfabetizador e verificando se ele está fazendo o que compete a ele. Elas (bolsistas) deveriam participar do HTPC, porém, elas não vêm. (Coordenador B)

Então, a função do coordenador, mesmo, é o de coordenar, auxiliar. Ajudando essas meninas, que chegam cruas... Que chegam sem saber o que é uma hipótese de escrita, postura de sala, gestão de sala. (Coordenadora C)

Então, no... Na verdade a função, hoje, do professor coordenador no Ler e Escrever é mais de formação. (Coordenadora D)

Para as coordenadoras, os alunos bolsistas são parceiros dos professores regentes, muitas vezes dividindo as tarefas a serem realizadas em sala de aula. Não são todas as escolas, porém, que recebem bolsistas. As coordenadoras afirmaram também que o Programa Bolsa Alfabetização interfere na formação tanto do aluno pesquisador quanto da criança que está se alfabetizando. Uma escola lembrou, entretanto, que, às vezes, ela se sente vigiada: é obrigada a receber um “profissional” que não foi requisitado. A coordenadora afirmou: – “Às vezes, a escola se sente vigiada, porque não sabe quem está chegando lá. Então, fica complicado, porque é a visão de outra pessoa” (Coordenadora A).

Para finalizar, algumas coordenadoras afirmaram que há vagas em suas escolas, mas não são preenchidas. Elas desconhecem a causa de não receberem bolsistas:

Tenho três vagas, mas eu tenho só duas alunas da Pedagogia participando. Nós tivemos até que sorte com os alunos bolsistas.

Não tivemos problema com nenhum aluno pesquisador que frequentou... Teve alguns que escolheram e não vieram, mas a gente nem conheceu. E o professor regente da sala, às vezes, ele fala bem do aluno pesquisador, ele fica feliz em recebê-lo.
(Coordenadora A)

Os dados, de certa forma, mostram que o aluno pesquisador vem ocupando um lugar na sala de aula, assim como tem uma função a ser cumprida.

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS

- Os alunos bolsistas apropriaram-se do conhecimento prático de forma diferente daquela explicitada pelos alunos que realizaram seus estágios de maneira convencional. Em seus depoimentos, os bolsistas mostraram como o conhecimento prático exige de quem o constrói um olhar relacional, investigativo e problematizador;
- Os alunos bolsistas ocuparam um espaço de fato na sala de aula da escola pública. O projeto, ao fornecer uma bolsa remunerada a esse aluno, institucionalizou a função do aluno pesquisador; teve uma jornada a cumprir, uma tarefa a ser realizada. Com isso, conseguiu acompanhar processos mais longos de aprendizagem, fato este constatado tanto nos depoimentos dos próprios bolsistas quanto nos depoimentos da equipe escolar. Já o aluno que realizou o seu estágio convencional, por não ocupar uma função definida na sala de aula da escola pública, não teve o tempo suficiente para acompanhar a construção de conceitos pelos alunos;
- A possibilidade de um trabalho de parceria foi uma fala recorrente dos nossos alunos bolsistas, ou seja, os professores regentes solicitaram que eles colaborassem no processo de alfabetização de seus alunos. Algumas escolas já perceberam que a superação das dificuldades depende de ações conjuntas/partilhadas;

- Os alunos bolsistas perceberam que, ao sair da sala de aula da universidade para ver a sala de aula da escola, acrescentaram elementos fundamentais à sua formação inicial;
- Ao propor a junção do conhecimento prático com o acadêmico, sem que nenhum se sobreponha ao outro, o Programa Bolsa Alfabetização aproxima-se do conceito de “terceiro espaço”, proposto por Zeichner (2010);
- A análise dos dados parece mostrar que, sem um trabalho *a priori* entre os responsáveis pelas duas instituições – escola e universidade –, pouco se avançará na construção de espaços de formação docente;
- A pesquisa comprovou a validade do Programa Bolsa Alfabetização. Todavia, deixa clara a necessidade da construção de um real – e efetivo – espaço de interlocução entre a educação básica e a universidade;
- O estágio, no curso de Pedagogia, não vem cumprindo o seu papel: o de ser um espaço efetivo para formação docente.

REPENSANDO O ESTÁGIO

A ideia central desta pesquisa foi – com base em um estudo comparativo – repensar o papel dos estágios no curso de Pedagogia. Como sabemos, apesar de serem espaços distintos – universidade e escola pública –, ambos são espaços de formação. O aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Um real diálogo entre os dois “*loci*” se faz necessário para que superemos as ideias já enraizadas em ambos os contextos de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático, de que a pesquisa da prática não cabe à escola e de que o conhecimento teórico acadêmico é superior ao conhecimento em ação.

O Programa Bolsa Alfabetização vem caminhando no sentido de propiciar maior aproximação entre a universidade e as escolas públicas. Contudo, a análise desta pesquisa parece mostrar que para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado, seria necessário que – de

fato – universidade e escola conversassem. Ficou demonstrado que ainda não se dá a reflexão conjunta, e, quando se dá, parece acontecer apenas entre os alunos estagiários e o professor da universidade responsável pelo estágio. Importa, agora, a construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com a equipe da escola e vice-versa. A formação do aluno de Pedagogia é de responsabilidade da universidade. Temos claro que ela, sozinha, não conseguirá realizar um trabalho que seja suficiente para isso acontecer. Ela precisa da escola e a escola precisa dela.

Concordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005) quando afirmam que muitos dos programas de formação profissional ignoram o conhecimento e o saber dos professores, e, que, essencialmente, baseiam-se na distribuição de:

[...] kits educacionais muitas vezes, rotulados de ‘construtivistas’. [...] A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração. (2005, p. 67)

Diante de tais constatações, podemos afirmar que qualquer estágio de alunos do curso de Pedagogia deveria ser repensado. Inicialmente, seria necessária uma mudança na carga horária a ser cumprida pelo seu aluno na escola. A análise das entrevistas mostrou que a ocupação de um lugar na escola só seria possível com um tempo maior e com um trabalho em parceria tanto da universidade quanto da escola.

É claro que a criação de leis e/ou bolsas remuneradas colaboram na construção de parcerias mais eficientes. A qualificação dessas ações dependerá, principalmente, do projeto de formação a ser partilhado pelos dois espaços institucionais.

O grande salto proposto pelo Programa Bolsa Alfabetização é a exigência de o aluno pesquisador aprender a realizar a investigação didática. As estratégias para realização dessa investigação, quando experimentadas pelos alunos bolsistas, criam condições para que aprendam a observar, a registrar e a analisar os fenômenos de sala de aula. Além disso, eles podem também propor ações partilhadas com o professor regente e repensá-las.

Enfim, incorporam elementos que colaboram tanto na construção do conhecimento prático, quanto do teórico. Esse trabalho em parceria vem exigindo conhecimento, compromisso e ética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01/02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. Revisão de José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 51.627, de 1 de março de 2007. Disponível em: <<http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/Decreto%20-%20n%2051627%20de%2001-03-07.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida*. São Paulo: SEE/CENP, 2005. Coletânea de textos, v. 3.

_____. Resolução SE- 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever” no ciclo I das escolas estaduais do ensino fundamental das diretorias de ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, SP, 2007. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190086.%20Tem%20tamb%E9m%20uma%20vers%E3o%20em%20DOC%20no%20cei.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

_____. *Projeto Bolsa Alfabetização*. São Paulo: (Estado). SEE. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjlkkljaslkA=270&manudjsns=1&tpMat=0>>. Acesso em: 8 mar. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio-ago. 2005.

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE

Professora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Estágio pós-doutoral pela Fundação Carlos Chagas
mfrda@uol.com.br

Recebido em: ABRIL 2013

Aprovado para publicação em: JULHO 2013

EFEITOS DA CONDICIONALIDADE EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM CAMPINAS (SP)

ANDRÉ PIRES

RESUMO

O Programa Bolsa Família objetiva a transferência de renda condicionada do governo federal que vincula o recebimento do benefício à frequência escolar mínima de crianças e jovens (6-17 anos). O artigo analisa os efeitos dessa condicionalidade nos indicadores escolares em população de beneficiários residentes em Campinas (SP), tomando por base informações do Censo 2010 e comparando indicadores educacionais do grupo de beneficiários do programa e de um grupo de controle. Os resultados mostram que a condicionalidade relacionada à educação é positiva no incremento da frequência escolar dos beneficiários e em termos da adequação idade/curso. Verifica-se, ao término do período de frequência escolar exigido pelo programa, queda abrupta nos números relativos à frequência e adequação idade/curso entre os beneficiários. Ao final, são apresentados desafios suscitados pelos dados relativos a um dos objetivos do programa: combater a transmissão intergeracional da pobreza com a frequência escolar.

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • FREQUÊNCIA ESCOLAR.

RESUMEN

El Programa Bolsa Família tiene como objetivo la transferencia de renta condicionada del gobierno federal que vincula la recepción de este beneficio a la asistencia escolar mínima de niños y jóvenes de entre 6 y 17 años. Este artículo analiza los efectos de esa condición en los indicadores escolares de una población de beneficiarios residentes en Campinas, Estado de San Pablo. Se toman como base informaciones del Censo de 2010 y se comparan indicadores educacionales del grupo de beneficiarios del programa con los de un grupo de control. Los resultados muestran que el condicionante vinculado a la educación es positivo en el incremento de la asistencia escolar de los beneficiados y en lo que se refiere a la adecuación edad/curso. Al finalizar el período de asistencia escolar exigido por el programa, se verifica una disminución abrupta en los números que se refieren a la asistencia y adecuación edad/curso entre los beneficiados. Para finalizar, se presentan desafíos suscitados por los datos relativos a uno de los objetivos del programa: combatir la transmisión intergeneracional de la pobreza con la asistencia a la escuela.

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • ASISTENCIA ESCOLAR.

ABSTRACT

The Bolsa Família Program is a federal cash transfer program targeted on poor families. To be eligible to receive the money these families must fulfill some requirements regarding education and health. In the education field, families must enroll their children and adolescents aged 6 to 17 years in school; at least 85% of regular school attendance of children aged 6 to 15 years and 75% for youths 16 to 17 years old is required. This article aims to analyze the effects of these requirements on school attendance for Bolsa Família beneficiaries living in Campinas (SP), based on the 2010 Brazilian Census. The results show that the requirements related to education have a positive effect on increasing school attendance of the beneficiaries. However, at the end of the period of required school attendance established by the program, the numbers fall sharply.

KEYWORDS PUBLIC POLICIES • BOLSA FAMÍLIA PROGRAM • STUDENT ATTENDANCE.

INTRODUÇÃO E BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO UTILIZADO PELO CENSO¹

1 Ana Paula Speck Feijó, Angélica Lima, Elvira Cristina Martins Tassoni, Gisleide Abreu e Tainah Biela Dias foram leitoras deste texto. Agradeço a elas pelas críticas e sugestões.

2 Fugiria dos nossos propósitos analisar as condições históricas que possibilitaram a criação do PBF, pela Lei n. 10.836/2004, assim como sua característica de focalizar o enfrentamento da pobreza. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas em Cohn (2010) e em Silva, Yazbek e Di Giovanni (2007).

O *Programa Bolsa Família* (PBF), programa de transferência de renda condicionada do governo federal, foi implantado em 2003 com o propósito de enfrentar a pobreza articulando ações em dois períodos temporais.² Em curto prazo, a transferência de dinheiro a famílias pobres teria o intuito de aliviar os efeitos imediatos da pobreza propiciando a elas condições para aquisição de bens e serviços básicos para a subsistência. Em longo prazo, as condicionalidades previstas, notadamente aquelas vinculadas à educação, teriam como propósito enfrentar os mecanismos de reprodução da pobreza. Na área da educação, “todas as crianças e adolescentes de 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes de 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%” (BRASIL, 2011).

A exigência de frequência escolar mínima para crianças e jovens, em programas de transferência de renda, surgiu, no

Brasil, a partir de contribuições do economista José Márcio de Camargo às propostas iniciais dos programas de garantia de renda mínima, encabeçadas por algumas prefeituras municipais nos anos de 1990 (FONSECA, 2001; SUPPLY, 2004). No entendimento de Camargo,

[...] as crianças pobres saem cedo da escola, se engajam em trabalhos pouco qualificados e sem perspectivas profissionais. Sua contribuição para a renda familiar de hoje é relativamente grande, mas serão os pobres de amanhã. Nessas condições, aumentar a renda da família é fundamental para que ela possa manter seus filhos na escola e *quebrar este elo entre pobreza de hoje e pobreza do futuro*. (1991, p. 2, grifos do autor)

Considerando que o PBF é um programa de transferência de renda condicionada do governo federal, o qual vincula o recebimento do benefício à frequência escolar mínima de crianças e jovens de 6 a 17 anos, objetiva-se neste artigo analisar os efeitos dessa condicionalidade em educação nos indicadores escolares dessa população de beneficiários residentes em Campinas (SP), tomando por base informações contidas no Censo Demográfico 2010. Com a divulgação dos microdados da amostra do censo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no final de abril de 2012, tornou-se possível apresentar as características da população assistida pelo *Programa Bolsa Família* residente em Campinas por meio dessa importante base de dados. O questionário da mostra do referido censo, na seção Trabalho e Rendimento, traz uma questão específica relacionada ao programa que visa a saber se as pessoas que responderam o questionário obtiveram em julho de 2010 (mês de referência do censo) rendimentos habituais mensais do *Programa Bolsa Família* (PBF) ou do *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (Peti).³

Vê-se aí uma primeira dificuldade, uma vez que a pergunta do censo agrupa dois tipos de rendimentos provenientes de diferentes políticas sociais, o PBF e o Peti, não sendo possível separar um do outro. É provável que essa dificuldade inviabilize a caracterização da população

3 O Peti é um programa que visa retirar crianças e adolescentes de até 16 anos de idade das práticas de trabalho infantil, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos. O Peti faz parte do Sistema Único de Assistência Social (Suas) e tem três eixos básicos: transferência direta de renda a famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças/adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar por meio do Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), do Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2012).

do PBF em municípios ou localidades em que o Peti tenha grande importância. Todavia, de acordo com a então Secretária Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social do município de Campinas, Darci da Silva (2011), havia 306 usuários do Peti em setembro de 2011. Assim, embora esta análise privilegie informações sobre os beneficiários do PBF, há um contingente dessa população que não pode ser discriminado pelos dados do censo, mas considerado *a priori* pequeno e com baixa representatividade, de pessoas que participam do Peti.

A metodologia do censo estabelece que questões relativas ao trabalho e aos rendimentos, como é o caso da pergunta que trata do PBF, somente são feitas para pessoas maiores de 10 anos de idade. Dessa maneira, não foi possível considerar pessoas com idade inferior a essa que recebem o benefício. Trata-se de uma restrição importante, pois, como já visto, as condicionalidades do PBF estão relacionadas ao acompanhamento nutricional, de saúde e de frequência escolar de crianças abaixo dessa idade.

TABELA 1 – Pessoas de 10 anos ou mais residentes em Campinas (SP) por sexo

	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE				
	TOTAL	Sexo			
		Masculino		Feminino	
Campinas	949.924	454.635	47,9%	495.289	52,1%
Recebe PBF/Peti	21.790	4.708	21,6%	17.082	78,4%

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Do total de 949.924 habitantes de Campinas com 10 anos ou mais, 21.790 (2,3%) obtiveram rendimento do PBF ou do Peti em 2010.⁴ A alta porcentagem de mulheres que recebem o benefício, em relação ao conjunto da população de Campinas com 10 anos ou mais, deve-se, entre outras razões, ao fato de que o desenho do PBF prevê, conforme o parágrafo 14, do item 3, do artigo 2, da Lei n. 10.836/2004, que cria o *Programa Bolsa Família*, que o

⁴ De acordo com o Censo 2010, a população total de Campinas é de 1.080.113 habitantes, o que representa cerca de 40% da população total dos 19 municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas (RMC).

pagamento do benefício deve ser feito preferencialmente à mulher (BRASIL, 2004).

É preciso indicar que 22 mil pessoas que participam do PBF em Campinas, provavelmente, é um número subestimado. Pires (2008), ao analisar informações sobre beneficiários do PBF, com base no Cadastro Único de beneficiários dos programas do Governo Federal, que é utilizado pelos gestores do programa inclusive para fins de pagamento dos benefícios, indicou que havia, em 2007, em torno de 16.500 famílias assistidas pelo programa em Campinas que abrigavam por volta de 72 mil pessoas. Trata-se de um número 3,2 vezes superior ao verificado pelo censo em 2010, mesmo se considerarmos que, neste conjunto de 72 mil pessoas, estavam incluídos indivíduos com menos de 10 anos. Em sentido complementar, o Plano Municipal de Assistência Social 2010-2013 da Prefeitura Municipal de Campinas indicou que, em abril de 2010, havia 27.387 famílias inseridas no PBF (CAMPINAS, 2010-2013).

Alguns fatores podem ajudar a compreender as razões para o número de pessoas atendidas pelo PBF em Campinas estar subestimado. Já vimos que a metodologia do censo não considera menores de 10 anos. Além disso, como um dos critérios de elegibilidade do programa é baseado na renda *per capita* familiar e é provável que muitas pessoas não se sintam à vontade para prestar informações (sobre si mesmas e sobre demais pessoas que vivem no domicílio), informações que, no limite, podem ser utilizadas contra elas mesmas, ainda que haja garantia de anonimato fornecido pelos recenseadores do IBGE. Lembremos que a linha de corte para participar do programa em 2010 era possuir renda familiar *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00.

O fato de a pergunta do censo se referir a um mês específico, julho de 2010, também pode contribuir para a omissão de informação. Em muitos casos, pessoas que participam do programa obtêm rendimentos esporádicos (tais como pequenos serviços, faxinas e outros) que podem levar a um acréscimo na renda *per capita* familiar acima da

linha de corte daquele mês, mas sem a garantia de que este rendimento irá permanecer ao longo dos demais meses (ROCHA, 2011, p. 124). Além disso, o fato de as pessoas considerarem o dinheiro do PBF como “ajuda” (PIRES, 2012), não propriamente como um rendimento, pode também contribuir para reduzir o número de respostas afirmativas a esta pergunta.

A despeito dos vieses da metodologia do Censo 2010 em relação à população que recebia o PBF, utilizar esta base de dados se justifica porque, além da riqueza de informações presentes no questionário da Amostra, foi possível traçar comparações entre os beneficiários do PBF/Peti e outros grupos residentes em Campinas. A comparação entre informações desses grupos nos permitirá compreender melhor o efeito da exigência de frequência escolar do PBF para os residentes em Campinas. Assim, foram formados três grupos. O primeiro, denominado PBF/Peti, é composto por pessoas residentes em Campinas, com idade igual ou superior a 10 anos, que viviam em domicílios cuja renda *per capita* é igual ou inferior a R\$ 140,00 e que recebiam rendimentos provenientes do PBF ou do Peti em julho de 2010. O segundo, denominado “Controle”, é composto por pessoas com as mesmas características do grupo anterior, exceto pelo fato de não receberem rendimentos do PBF ou do Peti em julho de 2010. O terceiro grupo é composto pela população total de Campinas com 10 anos ou mais. Os resultados desses agrupamentos podem ser vistos na tabela a seguir.

TABELA 2 - Pessoas de 10 anos ou mais, residentes em Campinas (SP) por sexo, segundo o grupo

	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE				
	TOTAL	Sexo			
		Masculino		Feminino	
Campinas	949.924	454.635	47,9%	495.289	52,1%
Controle	67.824	32.990	48,6%	34.834	51,4%
PBF/Peti*	3.273	526	16,1%	2.747	83,9%

* Apenas as pessoas cuja renda domiciliar per capita é igual ou menor que R\$ 140,00 (cento e quarenta reais).

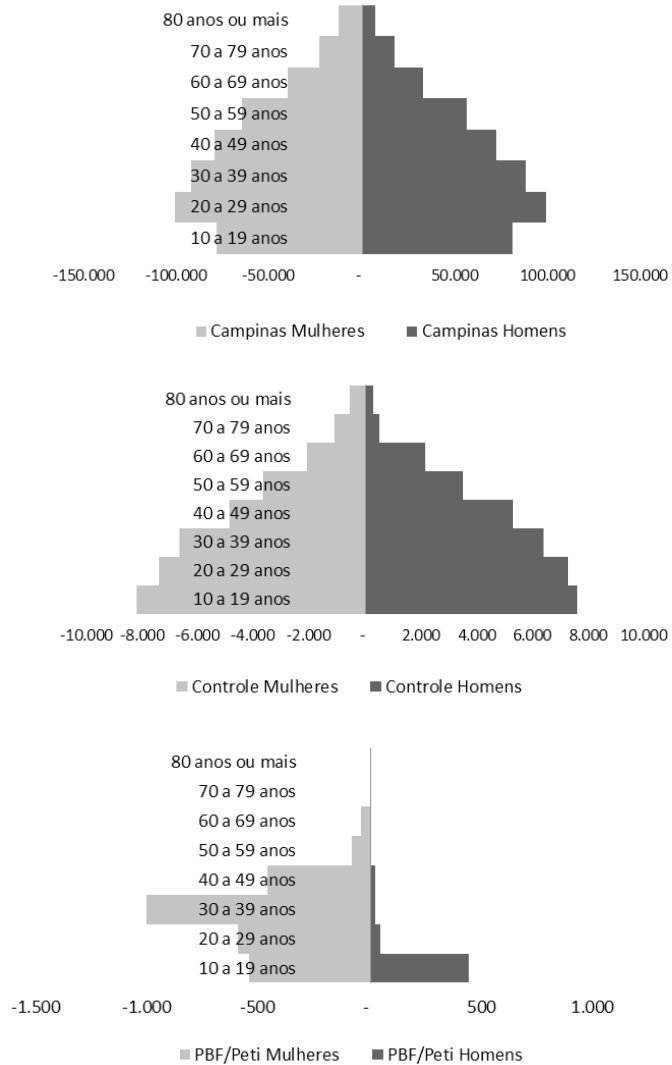
Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Quando se aplica a linha de corte estabelecida pelo programa (renda *per capita* familiar igual ou inferior a R\$ 140,00), observa-se um decréscimo considerável no número de pessoas que participam do PBF em Campinas, perfazendo um total de 3.273 pessoas (15,0 % do total dos que recebem o PBF na cidade, ou 4,6% do total de 67.824 pessoas com 10 anos ou mais com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00). Trata-se de uma redução até certo ponto esperada pelo próprio efeito do programa no acréscimo da renda das famílias. Todavia, deve-se analisar este número com cautela. Como já salientado, a questão sobre rendimentos provenientes do programa faz referência a um mês específico, julho de 2010, podendo haver variações sazonais para mais ou para menos na renda das pessoas ao longo do ano. Além disso, a análise da declaração espontânea de renda apresenta tradicionalmente algumas dificuldades, sobretudo quando se consideram os extremos do arco de rendimentos declarados. Por razões variadas, pessoas muito ricas tendem a omitir seus rendimentos na declaração espontânea e pessoas muito pobres tendem a aumentar suas declarações. Como este artigo não se interessa por analisar os erros de focalização e de vazamento do PBF, passemos para a análise de alguns resultados do censo sobre esta população, mesmo considerando, pelas razões expostas nos parágrafos anteriores, que o número de pessoas que recebe o PBF com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00 esteja provavelmente subestimado.

BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA DE CAMPINAS E ALGUNS INDICADORES DE ESCOLARIDADE

Começamos com a pirâmide etária dos grupos considerados neste artigo.

GRÁFICO 1 - Pirâmide etária, pessoas com 10 anos ou mais residentes em Campinas



Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Além da elevada participação das mulheres no grupo PBF/Peti, resultante em boa medida do estímulo à concessão do benefício às mulheres, chama atenção a composição etária do grupo Controle e do grupo PBF/Peti no que tange à sua juventude. De fato, 81,3% das pessoas do grupo PBF/Peti têm de 10 a 39 anos, ante 65,5% do grupo Controle e 57,0% para o conjunto dos residentes em Campinas. Na outra ponta, entre os que têm 60 anos ou mais, verifica-se movimento inverso. Considerando este estrato etário (60 anos mais), Campinas possui 14,0% da população situada nesta faixa etária, o grupo Controle 9,9% e o PBF/Peti somente 1,3%. Dentre os fatores que auxiliam a compreender as razões do baixo número de pessoas com 60 anos ou mais presente nos grupos com menor renda *per capita* domiciliar (grupo Controle e do grupo PBF/Peti), podemos mencionar os efeitos do Sistema de Proteção Social Brasileiro relacionado ao grupo etário mais velho. Autores como Guilherme Delgado e José Celso Cardoso Jr. (2004) argumentam que os avanços sociais da Constituição Federal de 1988, tais como a incorporação do chamado público informal (composto por trabalhadores sem carteira de trabalho assinada) ao sistema de previdência social, a equiparação de condições de acesso para homens e mulheres ao sistema previdenciário, a redução do limite de idade para aposentadoria por idade e o estabelecimento de um piso de aposentadorias e pensões em um salário mínimo, são fatores positivos para o incremento da renda das pessoas mais velhas. Em outro trabalho, Pires (2008) indica como a presença de um titular de uma aposentadoria e/ou pensão na família reduz drasticamente a probabilidade desta estar em condição de vulnerabilidade econômica.

FREQUÊNCIA ESCOLAR

O substituto ao Projeto de Lei n. 8.035/2010 que estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, atualmente em tramitação no Congresso Nacional, prevê, entre outras ações, metas e estratégias relacionadas ao incremento da escolaridade das pessoas entre 4 e 29 anos, de maneira a

atingir todos os níveis de formação, da pré-escola até a pós-graduação *stricto sensu*. O referido Plano estabelece metas e ações para as seguintes faixas etárias, definidas de acordo com as etapas de formação, a saber: 4 a 6 anos, 7 a 14 anos, 15 a 17 anos e 18 a 29 anos. Essas faixas, definidas no Plano Nacional de Educação, foram utilizadas como parâmetro para estabelecer os grupos etários deste trabalho.

Começamos com a frequência escolar das pessoas de 10 a 29 anos, divididas de acordo com os grupos etários adequados a cada etapa da formação, a saber, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (graduação e pós-graduação). É importante lembrar que o corte de idade acima de 10 anos foi estabelecido em função de o Censo Demográfico não dispor de informações de pessoas com menos de 10 anos de idade e que recebem o PFB.

TABELA 3 – Porcentagem de pessoas de 10 a 29 anos, residentes em Campinas por frequência à escola ou creche, segundo a faixa etária, grupo e sexo

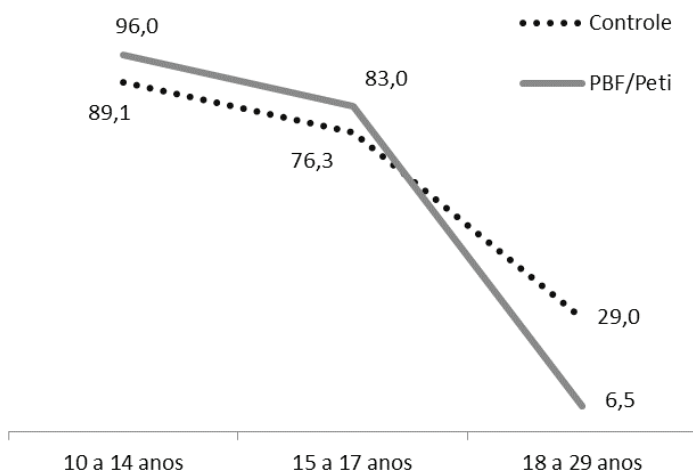
	PESSOAS DE 10 A 29 ANOS		
	FREQUÊNCIA À ESCOLA OU CRECHE		
	10 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 29 anos
Campinas	95,7	85,3	27,2
Masculino	95,6	84,6	26,9
Feminino	95,8	85,9	27,4
Controle	89,1	76,3	29,0
Masculino	88,9	78,8	28,5
Feminino	89,2	73,4	29,6
PBF/Peti	96,0	83,0	6,5
Masculino	100,0	100,0	70,1
Feminino	92,1	73,2	-

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Depreende-se, pelas informações da Tabela 3, que até os 17 anos, idade limite em que se exige cumprimento de frequência escolar para receber o benefício, o grupo PBF/Peti apresenta elevadas porcentagens de crianças e jovens

frequentando a escola, sobretudo na comparação com o grupo Controle. Na faixa de 10 a 14 anos, por exemplo, a porcentagem de crianças frequentando a escola do grupo PBF/Peti é 6,9 pontos percentuais superior ao grupo Controle e 0,3 ponto acima do conjunto da população de Campinas. Em relação aos jovens de 15 a 17 anos, o grupo PBF/Peti apresentou melhores taxas de matrícula escolar em relação ao grupo Controle (6,7 pontos superior), porém inferior (2,3 pontos) ao conjunto de jovens desta faixa etária residentes em Campinas. Tais informações permitem-nos afirmar que a exigência de frequência escolar até os 17 anos tem sido eficaz para fazer com que crianças e jovens cobertos pelo programa frequentem escola, sobretudo, quando comparamos com crianças e jovens de mesma idade e com a mesma renda. Todavia, após a idade limite prevista no desenho do PBF, a situação em favor do grupo PBF/Peti se modifica com bastante intensidade como se pode notar no gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 - Porcentagem de pessoas de 10 a 29 anos, residentes em Campinas, que frequentavam escola ou creche, segundo a faixa etária e grupo



Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Vê-se que após os 17 anos a porcentagem de pessoas do grupo PBF/Peti que frequentava algum estabelecimento de

ensino decai de forma expressiva e atinge 6,5%, ante 29% verificado no grupo Controle (diferença de 22,5 pontos). É importante registrar que a porcentagem de pessoas de 18 a 29 anos frequentando a escola do grupo Controle (29,0%) é ligeiramente superior à registrada para o conjunto da população de Campinas dessa faixa etária (27,2%).

Duas hipóteses podem ser levantadas para explicar a forte queda da frequência escolar das pessoas com 17 anos ou mais no grupo PBF/Peti. Em primeiro lugar, o fato de não se exigir mais frequência escolar mínima para jovens cobertos pelo programa pode contribuir para a tomada de decisão de sair da escola, pelas mais variadas razões, sem que isso acarrete prejuízo financeiro imediato, seja próprio, seja da família.

Outra hipótese a ser considerada pode estar relacionada aos papéis de gênero, sobretudo em relação à tarefa de cuidar dos filhos, atribuída culturalmente às mulheres. Quando observamos dados para o conjunto da população de Campinas, vemos que as mulheres, comparativamente aos homens, apresentam maior porcentagem de frequência escolar em todas as faixas de idade consideradas. No entanto, ao levar em conta os grupos com menor renda (PBF/Peti e Controle), verifica-se que os homens tendem a ter frequência escolar superior à das mulheres, sobretudo a partir dos 14 anos. Em boa medida isso se deve ao fato de que a tarefa de cuidar dos filhos atinge de maneira mais intensa mulheres com menores rendas, uma vez que estas acabam tendo que deixar outras atividades (como estudo e/ou trabalho) para se dedicar ao cuidado das crianças. Os dados indicam, além disso, que mulheres de 18 a 29 anos do grupo PBF/Peti padecem mais dos efeitos da maternagem no tocante à frequência escolar, provavelmente, porque este grupo, em função das exigências para participar do programa, reúne maior contingente de mulheres com filhos em relação ao grupo Controle e do grupo Campinas. Considerando essa faixa etária, nenhuma mulher frequentava a escola em 2010. Em outro texto, Pires (2012) sugere que a participação das mulheres no PBF é pautada por uma espécie de tensão entre dois polos. De um lado, o ingresso no programa possibilita ganhos inequívocos para as mulheres. Sua face mais visível

pode ser encontrada no acesso das beneficiárias a certos padrões de consumo, antes difíceis de serem atingidos, e na afirmação da autoridade das mulheres dentro do espaço doméstico. Além disso, o cumprimento das condicionalidades abre caminho para o estabelecimento de vínculos entre as beneficiárias e o Estado, pautado pela noção de compromisso, criando possibilidades para as mulheres exercerem o papel de intermediárias da família e do “mundo externo” sem a necessidade da mediação de figuras masculinas. Todos esses ganhos, no entanto, somente se tornam possíveis no contexto de uma política pública que reforça a naturalização do exercício da maternagem como sendo de competência exclusiva das mulheres.

CURSO QUE FREQUENTAM

Do ponto de vista da frequência escolar, encontramos efeitos positivos da participação do PBF/Peti na faixa de 10 a 17 anos em relação ao grupo Controle. Trataremos agora dos cursos que essas crianças e jovens estavam frequentando no momento em que foram coletadas as informações do censo.

TABELA 4 - Porcentagem de pessoas de 10 a 14 anos, residentes em Campinas, que frequentavam escola ou creche, por curso, segundo grupo e sexo

	PESSOAS DE 10 A 14 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM ESCOLA OU CRECHE					
	CURSO					
	Pré-escolar	Classe de alfabetização	Alfabetização de jovens e adultos	Fundamental	Educação de jovens e adultos (Fundamental)	Médio
Campinas	0,6	2,6	0,7	85,8	5,4	5,0
Masculino	0,6	2,3	1,0	85,7	5,5	4,8
Feminino	0,6	2,8	0,3	85,9	5,2	5,1
Controle	1,6	3,6	2,3	85,0	4,1	3,5
Masculino	2,2	3,8	3,7	84,3	3,0	3,0
Feminino	1,0	3,4	1,1	85,6	5,0	3,9
PBF/Peti				93,1	3,2	3,7
Masculino				86,5	6,3	7,2
Feminino				100,0		

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Considerando apenas as pessoas de 10 a 14 anos, a Tabela 4 mostra que, em Campinas, 90,8% das pessoas frequentavam o curso adequado a essa faixa (Fundamental) ou acima dela (Ensino Médio), número ligeiramente superior ao apresentado para o grupo Controle: 88,5%. Para o grupo que recebe PBF/Peti, no entanto, a porcentagem de pessoas frequentando o curso adequado ou acima eleva-se para 96,8% (8 pontos acima do verificado no grupo Controle).

As mulheres, nos três grupos considerados, apresentaram taxas de adequação idade/curso superiores em relação aos homens na faixa de idade considerada. Essa diferença torna-se especialmente notável no grupo PBF/Peti, em que todas as mulheres frequentavam o Ensino Fundamental em 2010. Para os homens do grupo PBF/Peti, verifica-se que esses possuíam a maior porcentagem de frequência no Ensino Médio (7,2%), a maior dentre todos os grupos considerados.

TABELA 5 – Porcentagem de pessoas de 15 a 17 anos que frequentavam escola ou creche, por curso, segundo grupo e sexo

	PESSOAS DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM ESCOLA OU CRECHE					
	CURSO					
	Alfabetização de jovens e adultos	Fundamental	Educação de jovens e adultos (Fundamental)	Médio	Educação de jovens e adultos (Médio)	Superior de graduação
Campinas	1,0	20,4	4,7	69,1	3,3	1,4
Masculino	1,3	23,7	5,1	65,0	3,7	1,3
Feminino	0,8	17,1	4,3	73,2	2,9	1,6
Controle	4,3	35,2	8,0	48,0	2,5	2,1
Masculino	2,7	39,6	5,9	46,6	1,4	3,8
Feminino	6,3	29,8	10,6	49,6	3,8	
PBF/Peti		16,4		76,6		7,1
Masculino		18,3		81,7		
Feminino		14,8		72,5		12,6

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

De maneira semelhante ao observado na faixa etária de 10 a 14 anos, pode-se notar que entre os beneficiários do

PBF/Peti há uma porcentagem maior de jovens de 15 a 17, frequentando o curso adequado (Ensino Médio regular) ou acima (Superior) para esta faixa de idade. De fato, 83,7% dos jovens de 15 a 17 anos que recebem o PBF/Peti estão no Ensino Médio ou Superior, contra 50,1% verificado no grupo Controle: diferença de 33,6 pontos percentuais. Na comparação com o grupo Campinas, a diferença é menor, mas nem por isso menos significativa: 13,2 pontos. Há de se observar a elevada porcentagem de jovens do grupo Controle frequentando o Ensino Fundamental (35,2%). Entre os beneficiários do PBF/Peti, 16,4% estavam frequentando o Ensino Fundamental.

As mulheres levam vantagem, em termos de adequação idade/curso, nos grupos PBF/Peti e Campinas, e pequena desvantagem quando se considera o grupo Controle. Um aspecto distintivo está na elevada porcentagem de mulheres do grupo PBF/Peti de 15 a 17 anos que frequentavam curso superior: 12,6%.

TABELA 6 - Porcentagem de pessoas de 18 a 29 anos que frequentavam escola ou creche, por curso, segundo grupo e sexo

	PESSOAS DE 18 A 29 ANOS QUE FREQUENTAVAM ESCOLA OU CRECHE						
	CURSO						
	Alfabetização de jovens e adultos	Fundamental	Educação de jovens e adultos (Fundamental)	Médio	Educação de jovens e adultos (Médio)	Superior de graduação	Especialização de nível superior, mestrado ou doutorado
Campinas	2,1	6,8	2,0	18,1	6,1	56,2	8,7
Masculino	3,0	8,0	1,9	19,3	6,5	53,9	7,4
Feminino	1,2	5,6	2,2	17,0	5,8	58,4	9,9
Controle	11,4	14,1	4,8	20,4	6,0	38,7	4,6
Masculino	15,4	19,9	4,4	20,8	6,2	30,8	2,5
Feminino	7,6	8,8	5,2	20,0	5,9	45,9	6,5
PBF/Peti	49,1			50,9			
Masculino	49,1			50,9			

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Os números da Tabela 6 evidenciam as dificuldades pelas quais passam as pessoas que recebem o PBF/Peti

no momento em que não mais é exigida frequência escolar mínima para receber o benefício. Já constatamos a drástica redução na frequência escolar das pessoas que participam do programa na faixa de 18 a 29 anos, quando comparadas com as faixas etárias anteriores. Assim, do total de 6,5%, as pessoas que recebiam o benefício em 2010 e frequentavam a escola (Tabela 3), nenhuma frequentava o curso adequado para esta faixa de idade, isto é, curso superior ou pós-graduação (lato ou *stricto sensu*). Para o grupo Controle, a porcentagem eleva-se para 43,3% (52,4% se considerarmos somente as mulheres) e para 64,9% no grupo-Campinas (68,3% considerando apenas as mulheres).

ADEQUAÇÃO IDADE/SÉRIE

Atentemos para as porcentagens de adequação idade/série dos grupos considerados neste artigo. Convém, no entanto, apresentar como esses números foram obtidos.

No sistema de educação básica brasileiro, organizado em série ou ciclos, existe teoricamente uma correspondência entre a idade e a série/ano que o aluno frequenta. Considerando o Ensino Fundamental de 9 anos, os estudantes ingressam com 6 anos de idade no primeiro ano e supostamente completam essa etapa no 9º ano com 14 anos. Na etapa seguinte, Ensino Médio, os alunos ingressam com 15 anos no 1º ano e finalizam com 17 anos no 3º ano do Ensino Médio. Foi dito teoricamente, porque o sistema, em razão de mudanças ocorridas nos critérios para fixar o mês de referência de aniversário, que estabelece o vínculo idade/série, torna possível que pessoas com 14 anos, por exemplo, possam frequentar o 1º colegial do Ensino Médio. Pelas mesmas razões, um aluno de 17 anos pode estar cursando a graduação. Para traçar a porcentagem de adequação idade/série, foi estabelecido que o ano/série adequado a determinada idade é aquele previsto pelo sistema de educação básico ou outro ano/série superior. Desta maneira, foram consideradas adequadas as seguintes situações:

IDADE (ANOS)	ANO(S) CONSIDERADO(S) ADEQUADO(S)
10 anos	5º ano do EF ou Superior
11 anos	6º ano do EF ou Superior
12 anos	7º ano do EF ou Superior
13 anos	8º ano do EF ou Superior
14 anos	9º ano do EF ou Superior
15 anos	1º ano do EM ou Superior
16 anos	2º ano do EM ou Superior
17 anos	3º ano do EM ou Superior

Obs.: Para efeitos dos cálculos, cursos não seriados não foram computados como adequados para nenhuma idade considerada, uma vez que se tratam de modalidades que visam oferecer, a alunos que estão fora da faixa etária adequada, possibilidades de dar prosseguimento aos estudos em prazo mais curto (RIGOTTI, 2004, p. 130).

Fonte: Elaboração do autor.

Foram considerados alunos até 17 anos porque, como já mencionado nas páginas anteriores, há uma drástica redução das pessoas com mais de 18 anos que frequentam a escola e participam do PBF. Os resultados podem ser vistos na tabela a seguir.

TABELA 7 - Porcentagem de pessoas de 10 a 17 anos que frequentavam a escola com adequação entre idade e série(ano), segundo a idade, grupo e sexo

	FREQUÊNCIA À ESCOLA COM ADEQUAÇÃO ENTRE IDADE E SÉRIE(ANO)							
	IDADE							
	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Campinas	76,0	76,6	69,0	64,6	62,7	60,0	55,2	41,7
Masculino	76,8	75,2	63,8	62,0	59,8	55,1	48,4	35,5
Feminino	75,2	78,0	74,1	67,3	65,8	64,9	61,9	47,6
Controle	67,0	69,6	60,6	49,5	45,7	48,9	28,9	22,7
Masculino	70,1	67,8	56,9	50,0	42,2	41,0	29,3	31,6
Feminino	64,7	71,6	63,9	49,1	49,2	59,4	28,5	11,9
PBF/Peti	79,8	75,4	72,0	41,7	56,6	74,8	37,8	16,3
Masculino	100,0	44,8	61,0	-	64,1	100,0	-	-
Feminino	67,9	94,5	100,0	90,6	46,5	65,7	37,8	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Em primeiro lugar, torna-se importante notar que à medida que a idade avança, decai a porcentagem de adequação idade/série para todos os grupos considerados. Para a população de Campinas com 10 anos que frequentava a escola na semana de referência do Censo 2010, 76,0% se encontravam no curso/ano adequado. Quando se considera a população de 17 anos, essa porcentagem é de 41,7%. Levando-se em conta somente o grupo-Campinas, vê-se que as mulheres, exceto para os 10 anos, apresentam porcentagem de adequação idade/série superior a dos homens. O mesmo não ocorre para o grupo Controle. Nesse caso, excetuando os 10 anos de idade, verifica-se que os homens “ultrapassam” as mulheres em termos de adequação idade/série a partir dos 16 anos. Provavelmente, a inversão dessa tendência aos 16 anos está ligada ao fato de muitas dessas mulheres, além de trabalharem e estudarem (algo que também ocorre com os homens), ainda têm a tarefa de cuidar dos filhos, sejam próprios, sejam de parentes. Sabemos que o compartilhamento de outras funções às de estudar, como trabalhar ou cuidar de crianças, tem reflexos negativos no desempenho escolar.

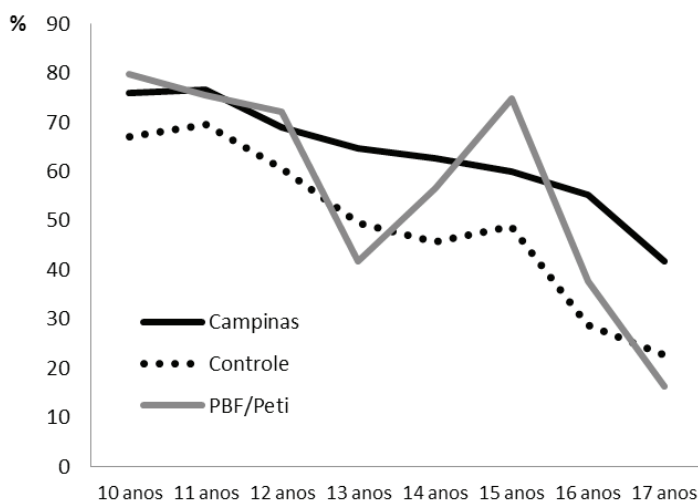
Ainda considerando o grupo Controle, vê-se que em nenhum ano considerado há nesse grupo porcentagem de adequação idade/série superior ao verificado para o conjunto da população de Campinas. Além disso, a diferença em favor do grupo-Campinas vai aumentando com o passar dos anos. Aos 10 anos, por exemplo, 76% dos alunos que frequentavam a escola em Campinas estavam no ano/série adequado, diante de 67% para o grupo Controle (diferença de 9 pontos percentuais). A diferença se vai mantendo neste patamar de 9 pontos até os 13 anos, quando se eleva para 15 pontos e atinge o número máximo aos 17 anos: 26,3 pontos de diferença.

Os números sugerem passagens de ano críticas em termos de adequação idade/série. São os casos das passagens de 11 para 12 anos, de 12 para 13 anos, de 15 para 16 anos e de 16 para 17 anos. Nesses anos há também mudanças no próprio sistema escolar, como passagem de ciclo no Ensino Fundamental, por exemplo, aos 12 anos, ou a experiência de frequentar os primeiros anos do Ensino Médio. Aliás, as

maiores quedas ocorrem nos anos do Ensino Médio, sendo a passagem dos 15 para os 16 anos mais crítica para os grupos Controle e PBF/Peti e a passagem dos 16 para os 17 para o grupo-Campinas.

Em relação ao grupo PBF/Peti, a Tabela 7 evidencia comportamento irregular dos números adequação idade/série. Aos 10 anos, por exemplo, o grupo PBF/Peti apresentou a maior porcentagem de adequação idade/série de todos os grupos considerados: 79,8%. A porcentagem de adequação idade/série do PBF/Peti se vai mantendo próxima àquela observada no grupo-Campinas até atingir 13 anos, quando decai drasticamente para 41,7%. Nos dois anos seguintes a porcentagem se eleva com grande intensidade e alcança 74,8%, aos 15 anos, maior percentual de todos os grupos considerados. Aos 16 e 17 anos, a porcentagem decai bruscamente e atinge apenas 16,3% aos 17 anos, menor índice de todos os grupos. Essas grandes oscilações podem ser verificadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 - Porcentagem de pessoas de 10 a 17 anos, residentes em Campinas, que frequentavam a escola com adequação entre idade/série(ano), segundo a idade e grupo



Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Essas mudanças abruptas (elevação e queda) provavelmente estão relacionadas ao tamanho da população do

grupo PBF/Peti, o qual, à medida que se reduz, fica mais sujeito às distorções em relação aos demais. Lembremos, nesse sentido, que o conjunto de pessoas que participa do grupo PBF/Peti é de 3.273 pessoas (Tabela 2). Quando se considera somente pessoas que frequentavam a escola em 2010 com 17 anos de idade, por exemplo, temos 98 pessoas (82 homens e 16 mulheres). Considerando o grupo Controle, havia 968 pessoas com 17 anos em 2010 frequentando a escola, dos quais 534 eram homens e 434 mulheres. Levando-se em conta a população de Campinas, havia 12.700 pessoas dessa idade e frequentando a escola, das quais 6.696 eram homens, e 6.004 mulheres. O mesmo ocorre quando consideramos as pessoas com 16 anos que frequentavam a escola em 2010. Nessa idade havia 13.618 pessoas em Campinas, 1.009 para grupo Controle e somente 61 para PBF/Peti.

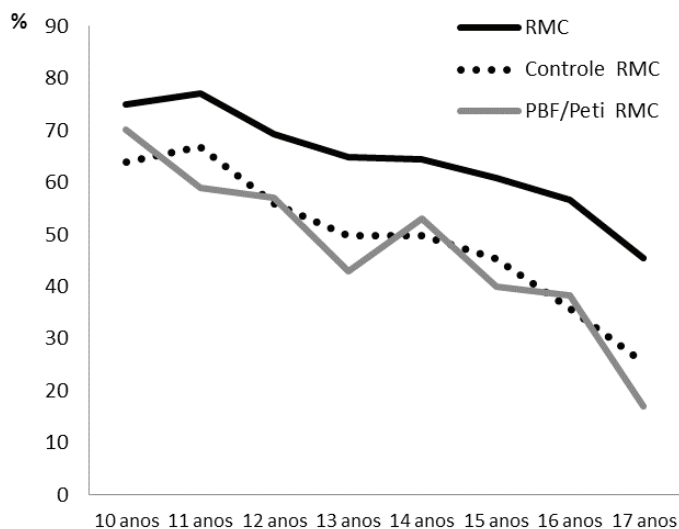
Com intuito de minimizar os efeitos desta distorção, decidimos ampliar o tamanho da população para esta variável (adequação idade/série) e considerar também as pessoas com 10 anos ou mais que vivem nas 19 cidades que compõem a Região Metropolitana de Campinas. O critério de seleção dos grupos permaneceu o mesmo, com a diferença de que, ao invés de um único município, Campinas, foram incluídas mais 18 cidades. O resultado pode ser visto no gráfico a seguir.

Em linhas gerais, observa-se com maior nitidez o efeito da diminuição da renda na adequação idade/série, uma vez que os grupos Controle-RMC e PBF/Peti-RMC apresentaram, em todas as idades consideradas, porcentagem de adequação idade/série inferior à observada no conjunto da população da RMC.

Em sentido complementar, ao ampliarmos o tamanho da população, verificamos que a intensidade das oscilações do grupo PBF/Peti é menor. A comparação entre os números apresentados pelos grupos Controle RMC e PBF/PETI-RMC permite afirmar que ambos os grupos apresentaram desempenhos semelhantes, ora com ligeira vantagem para o PBF/Peti, ora para o Controle. O grupo PBF/Peti apresentou maiores porcentagens de adequação idade/série aos 10, 14 e 16

anos. Nas demais idades, esteve abaixo, ou muito próxima, às porcentagens do grupo Controle-RMC.

GRÁFICO 4 – Porcentagem de pessoas de 10 a 17 anos, residentes na Região Metropolitana de Campinas, que frequentavam a escola com adequação entre idade e série, segundo a idade e grupo



Obs.: Os municípios incluídos foram: Americana, Artur Nogueira, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Lembremos que a população de Campinas representa 40% da população total da RMC.

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do Censo Demográfico 2010 (FIBGE, 2012).

Considerando os números apresentados, assim como a metodologia do censo, não se pode afirmar que a exigência de frequência escolar para crianças e jovens de até 17 anos que participam do PBF/Peti, residentes na RMC, tenha efeito positivo em relação à adequação idade/série. As porcentagens de adequação idade/série apresentados por crianças e adolescentes da mesma faixa etária, com a mesma renda familiar *per capita* e que não participam do PBF foram muito semelhantes. Além disso, para que se possa de fato verificar o efeito da exigência de frequência escolar na adequação idade/série, seria essencial dispor de informações da idade das crianças e jovens no momento que ingressaram no programa, informação não disponível no Censo Demográfico.⁵

5 Por exemplo, um jovem de 17 anos que participava do PBF em 2010 poderia ter entrado no programa aos 11 anos ou aos 16 anos. No primeiro caso, a permanência de seis anos no programa poderia acarretar algum tipo de efeito na adequação idade/série. No segundo caso, seria praticamente inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi possível compartilhar algumas informações relativas à educação para a população de beneficiários do PBF residentes em Campinas (SP). Sem ter a pretensão de apresentar conclusões peremptórias a respeito dos números apresentados, acredito ser preciso trazer algumas indagações e desafios relacionados a esta política de transferência de renda.

Nas páginas anteriores, constatamos que a exigência de frequência escolar para crianças e jovens até 17 anos que participam do PBF tem efeito positivo no incremento da própria frequência escolar, assim como em termos da adequação idade/série. A análise dos números neste texto mostrou que o grupo dos beneficiários do PBF apresentou maiores porcentagens de frequência escolar e de adequação idade/curso em relação a grupo da mesma faixa etária e mesmo rendimento, mas que não participam do programa (grupo Controle). Esse efeito positivo parece ser mais marcante, em termos percentuais, nas crianças e jovens de 10 a 14 anos, mas nem por isso menos evidente no estrato de 15 a 17 anos.

Assim, pode-se afirmar que a condicionalidade relativa à educação do PBF tem cumprido o seu papel em Campinas (SP), qual seja, fazer com que as crianças e jovens de até 17 anos frequentem a escola e tenham maiores oportunidades de frequentar um curso adequado à sua idade. Isso indica que um importante primeiro passo já foi dado. Outros trabalhos que investiram na frequência escolar dos participantes do PBF, de outras localidades e com outras bases de informação, chegaram a conclusões semelhantes. É o caso do estudo feito por Ana Lúcia Kassouf e Paul Glewwe (2008), que utilizaram dados do Censo escolar de 1998 a 2005, e de outros estudos (OLIVEIRA et al., 2007).

Penso, no entanto, que há alguns desafios a serem enfrentados para que o PBF busque alcançar um de seus objetivos precípuos, que é o de combater o chamado elo entre a pobreza de hoje e a pobreza de amanhã por meio da condicionalidade da frequência escolar.

Um primeiro desafio que se delinea diz respeito a criar condições para que jovens e adultos com mais de 17 anos, que participam do PBF, permaneçam na escola, tendo

oportunidades para completar sua formação no Ensino Médio ou mesmo num curso de graduação. Torna-se difícil imaginar que a superação intergeracional da pobreza, pelo incremento da frequência escolar e da escolaridade, se encontre de maneira tão abrupta quando os jovens completam 17 anos. Vimos que somente 6,5% dos jovens que participavam do PBF de 18 a 29 anos frequentavam a escola em 2010, sendo que nenhum frequentava a etapa de ensino adequada à faixa etária. Para o grupo de pessoas com a mesma idade, mesma renda *per capita* familiar, mas que não recebia o benefício (grupo Controle), 29,0% frequentava a escola, dos quais 43,3% frequentavam uma série adequada a sua idade (graduação ou pós-graduação). Os dados sobre escolaridade dos beneficiários do PBF, residentes em Campinas, indicam que, ao finalizar o período de exigência de frequência escolar definido pelo programa, caem abruptamente os números relativos à frequência e adequação idade/curso.

Outro desafio, em sintonia com o anterior, trata das condicionalidades no desenho do programa, pois elas têm contribuído para a fixação do exercício da maternagem como tarefa de competência exclusiva das mulheres. O desenho do programa estabelece que as mulheres têm prevalência na concessão do benefício. Em relação aos indicadores educacionais, a vantagem que as mulheres tinham em relação aos homens até os 14 anos, em termos de frequência escolar e adequação idade/série – curso/série, se esvai a partir dos 15 anos, tal como apresentado neste artigo. É importante considerar que a queda na frequência escolar das mulheres a partir dos 15 anos ocorre também no grupo Controle e, portanto, relaciona-se à questão mais ampla da diminuição da renda e não exclusivamente ao desenho do PBF. Todavia, uma vez que se apresentam quedas maiores entre as mulheres que participam do PBF, sobretudo a partir dos 18 anos, é provável que o desenho do programa tenha contribuição importante nesse quesito. Considerando os ganhos materiais e simbólicos das mulheres, ao ingressarem e permanecerem no PBF (RODRIGUES, 2009; LIBARDONI, 2008; PIRES, 2012), o enfrentamento desse desafio exigirá a busca de caminhos que, sem abrir mão desses ganhos, criem condições para que as mulheres mais pobres possam também exercer

outros papéis sociais e ter a possibilidade de completar sua formação, seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior. Para tanto, torna-se importante que políticas de transferência de renda sejam articuladas com outras políticas sociais e/ou educacionais (PIRES, 2008; BICHIR, 2010), tais como políticas de creches em período integral, políticas de favorecimento da mobilidade urbana, de acesso à universidade, entre outras. Iniciativas como o programa *Ação Brasil Carinhoso*, lançado pelo governo federal em 2012, vão nessa direção.

O enfrentamento da questão da adequação idade/série para os mais pobres torna-se outro importante desafio. Os números apresentados neste artigo, tendo em vista os beneficiários do PBF da Região Metropolitana de Campinas de 10 a 17 anos, não são diversos daqueles apresentados pelo grupo Controle-RMC. Ambos os números estão abaixo do verificado para o conjunto da população da RMC, considerando essa mesma faixa etária. Assim, o desafio, já formulado por outros autores (REIMERS; SILVA; TREVINO, 2006; PIRES, no prelo), é que os programas de transferência condicionadas não devem apenas concentrar esforços no incremento das matrículas, da frequência escolar e/ou no aumento da escolaridade dos ingressantes, mas devem também buscar a qualidade da educação oferecida.

REFERÊNCIAS

BICHIR, Renata Mirandola. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 87, p. 115-129, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Programa bolsa família: condicionalidades*. 2011. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

_____. *Programa de erradicação do trabalho infantil* (Peti). Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CAMARGO, José Márcio de. Pobreza e garantia de renda mínima. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Cad. Dinheiro, Seção Opinião Econômica, p. 2, 26 dez. 1991.

CAMPINAS (Município). *Plano Municipal de Assistência Social (2010-2013): propostas e diretrizes para a Política de Assistência Social no Município de Campinas*. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/cidadania/ATT00085.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2013

COHN, Amélia. O PBF e seu potencial como política de Estado. In: CASTRO, Jorge Abrahão; MODESTO, Lúcia. *Bolsa família 2003-2010: avanços e desafios*, 2. Brasília: Ipea, 2010. cap. 10, p. 215-234.

DELGADO, Guilherme C.; CARDOSO JR., José Celso. O idoso e a previdência rural no Brasil: a experiência recente da universalização. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: Ipea, 2004. cap. 9, p. 293-320.

FONSECA, Ana M. Medeiros. *Família e política de renda mínima*. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: microdados da amostra*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-microdados-da-amostra.html>>. Acesso em: jul. 2013.

KASSOUF, Ana Lúcia; GLEWWE, Paul. *O impacto do Programa Bolsa Família no total de matrículas do ensino fundamental, taxas de abandono e aprovação*. 2008. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/publications/mds/11P.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

LIBARDONI, Marlene. *O Programa Bolsa Família e o enfrentamento das desigualdades de gênero*. 21 ago. 2008. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/doc_africa_brazil/Webpage/missao/Pesquisas/PESQUISA_MULHER.pdf>. Acesso em: 19 out. 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de et al. Primeiros resultados da análise da linha de base da pesquisa de avaliação de impacto do Programa Bolsa Família. In: VAITSMAN, Jeni; PAES-SOUSA, Rômulo. *Avaliação de políticas e programas do MDS: Resultados, 2 – Bolsa Família e assistência social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2007. p. 19-68.

PIRES, André. Bolsa família e políticas universalizantes: o caso de um município paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 341-366, maio/ago. 2008.

_____. Relações de gênero e orçamento familiar: percepções dos recursos do Programa Bolsa Família como dinheiro feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 130-161, jan./abr. 2012.

_____. Afinal, para que servem as condicionalidades do Programa Bolsa Família? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. No prelo.

REIMERS, Fernando; SILVA, Carol De Shano da; TREVINO, Ernesto. *Where is the “education” in conditional cash transfers in education?* Montreal: Unesco Institute for Statistics, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001476/147635e.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. Variáveis de educação dos censos demográficos brasileiros de 1960 a 2000. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2004. cap. 3, p. 129-142. Disponível em: < <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoe-du/parte2cap3p129a142.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

ROCHA, Sonia. O programa Bolsa Família: evolução e efeitos sobre a pobreza. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 1(41), p. 113-139, 2011.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. Equidade de gênero e transferência de renda: reflexões a partir do Programa Bolsa Família. In: BHERING, Elaine Rossetti et al. *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 220-241.

SILVA, Darci da. Desafios sociais para o desenvolvimento de Campinas, e por conseguinte da região. In: EVENTO UNICAMP, 22 nov. 2011, Campinas. Disponível em: <:<http://foruns.bc.unicamp.br/Arquivos%20Biblioteca%20Virtual/Palestras/22-11/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Unicamp%20%20-%20Darci%20Final.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. *A política brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda*. São Paulo: Cortez, 2007.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. *Renda de cidadania: a saída é pela porta*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ PIRES

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
anpires@puc-campinas.edu.br

Recebido em: NOVEMBRO 2012

Aprovado para publicação em: JUNHO 2013

AS DIVERSAS FACES DO ENEM: ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES (1999-2007)

ANA PAULA CORTI

RESUMO

A visibilidade pública do Exame Nacional do Ensino Médio vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, sobretudo por meio da mídia escrita e televisiva, que enfatiza um ranqueamento de escolas no país. Essa abordagem acaba por associar o Exame a uma avaliação do ensino médio nacional e, ao mesmo tempo, das escolas individualmente. Este artigo sustenta que, contrariando os discursos governamental e midiático, esse exame, desde sua origem, está longe de uma efetiva avaliação do ensino médio como etapa de ensino, e que essa distância continuou crescendo ao longo dos anos e das mudanças introduzidas no exame. A metodologia adotada no artigo consistiu na análise do perfil dos participantes do exame no período de 1999 a 2007 que revela sua heterogeneização, com o decréscimo acentuado do número de concluintes em relação ao número cada vez maior de egressos.

PALAVRAS-CHAVE ENEM • ENSINO MÉDIO • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

RESUMEN

La visibilidad pública del Examen Nacional de Enseñanza Media viene aumentando considerablemente en los últimos años, sobre todo a través de la prensa escrita y la televisión que hacen hincapié en un ranking de las escuelas en el país. Este enfoque acaba asociando el examen a una evaluación de la enseñanza media nacional y, al mismo tiempo, de las escuelas de forma individual. Este artículo sostiene que, contrariamente a los discursos gubernamentales y de los medios de comunicación, este examen, desde su origen, está lejos de una efectiva evaluación de la enseñanza media como una etapa de la enseñanza, y que esta distancia fue creciendo a lo largo de los años y de los cambios introducidos por el examen. La metodología adoptada en el artículo consistió en el análisis del perfil de los participantes del examen en el período de 1999 a 2007 que revela su heterogeneidad, con una disminución acentuada del número de alumnos que están cursando el último año de la enseñanza media y la participación cada vez mayor de egresados.

PALABRAS CLAVE ENEM • EDUCACIÓN SECUNDARIA • EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA.

ABSTRACT

The public visibility of the National High School Examination has increased considerably in recent years, particularly through print and television media, which emphasizes a ranking of schools in Brazil. This approach eventually associates the examination to an evaluation of national secondary school teaching, and at the same time, of the schools individually. This article argues that, contrary to government and media discourses, this exam, from the very beginning, has been a far shot from an effective high school evaluation as a stage in the educational process; furthermore this distance has been increasing over the years and the changes introduced in the exam. The methodology adopted in the study consisted in analyzing the profile of the examination participants in the 1999-2007 period. The results reveal their heterogeneity with a sharp decrease in the number of graduates (people who are attending the last year of high school) and an increase in the number of drop-outs.

KEYWORDS ENEM • SECONDARY SCHOOL • LARGE SCALE ASSESSMENT.

Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. [...] É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito de uma comunicação.

Michel Foucault, *Vigiar e punir*, 1987.

No dia 17 de agosto de 2012, foi publicada matéria no portal G1 com o título: “MEC quer integrar currículo e pode usar Enem para avaliar ensino médio”. Na sequência lê-se: “Governo pretende reduzir a fragmentação dos conteúdos na sala de aula. Inep vai estudar uso do Enem como ‘termômetro’ de qualidade da escola” (MORENO, 2012).

Não se trata de uma notícia isolada. Desde sua criação em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem tendo grande repercussão na mídia, e é interpretado de acordo com múltiplos significados e objetivos. Um desses objetivos seria avaliar a qualidade do ensino médio nacional; outro seria induzir mudanças no currículo dessa etapa.

O discurso governamental e midiático a respeito do Enem variou no tom e na ênfase ao longo desses 15 anos de existência, mas sempre esteve presente uma visão do exame como “retrato” do ensino médio. Neste artigo pretendemos problematizar essa ideia a partir de uma análise do perfil dos participantes ao longo dos anos.

Os dados foram extraídos de relatórios pedagógicos produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos anos de 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007. A análise permitirá abarcar o período total de nove anos (1999 a 2007) com base nos dados dos cinco relatórios anuais. Infelizmente, não conseguimos ter acesso aos relatórios de 1998, 2008, 2009 e 2010.

Como pesquisadora do ensino médio no doutorado, fui movida pelo objetivo de compreender de forma mais fundamentada a identidade de um exame que, nos últimos anos, ampliou sua visibilidade pública e canalizou praticamente todos os debates acerca daquela etapa educacional. Para Carneiro (2012),

Em sua versão atual, o Enem produziu o mais arrojado esquema de publicidade em torno de notícias de educação na mídia nacional de todos os tempos. Levantamentos feitos nos principais jornais e revistas do país nos últimos 12 meses (jan. 2010-jan. 2011) indicam que 74% dos noticiários sobre educação trataram do tema Enem/vestibular. (p. 25)

Presotti (2012) analisa as representações produzidas pela revista *Veja* sobre o Enem, e constata uma convergência entre o discurso governamental e o discurso midiático:

Ao analisarmos as representações do Enem na revista *Veja*, de 1998 a 2011, percebemos uma forte associação entre a representação aí tecida e a oficial, exposta nos relatórios pedagógicos e nas normativas do Exame. Entre os fatores correspondentes destacamos a significação do Exame como um indicador de qualidade da educação e sua função de indutor curricular no ensino médio, entendendo-o como qualificado substituto das funções que até então seriam exercidas pelos vestibulares. Esses traços de continuidade tornam-se mais evidentes com a divulgação dos resultados por escola, com mais de 10 alunos participantes, feita pelo Inep a partir dos resultados da edição de 2005. A Publicização dos resultados amplia consideravelmente o número de referências ao Enem na revista, sendo 13 referências, de 1998 a 2005, e 66, de 2006 a 2012. (p. 152)

A autora também assinala que a revista teve um papel importante na construção de consensos sobre uma noção de qualidade educacional que elege a gestão empresarial como a panaceia para as dificuldades dos sistemas de ensino. Os dados oficiais divulgados pelo MEC e Inep, bem como pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contribuíram na formulação do discurso da revista, servindo como fundamentação empírica de seus argumentos. Presotti (2012) demonstra de forma bastante interessante o quanto a construção midiática do Enem participa de um “jogo de regulação social”.

A forte visibilidade do exame dissemina representações que precisam ser analisadas e problematizadas, tendo em vista a construção de um debate mais democrático das práticas avaliativas do Estado brasileiro. Esperamos que os dados, ainda que limitados em seu recorte e relacionados apenas ao perfil sociodemográfico e escolar dos participantes, possam contribuir na construção de outras interpretações, distintas das hegemônicas.

ENEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

O Enem foi criado em 1998, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, e sob a liderança do ministro da Educação Paulo Renato, num contexto mais amplo da reforma do ensino médio no país, consubstanciada nos seguintes marcos legais:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
2. Decreto Federal 2.208 de 1997. Regulamenta a educação profissional e a torna independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a ele.
3. Parecer n. 15/1998. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
4. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN).

Não é objetivo deste trabalho discutir a reforma do final dos anos 1990, mas vale ressaltar uma de suas características principais que foi a de buscar um ajustamento conceitual e pedagógico à recente inclusão do ensino médio na educação básica (Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996), avançando no projeto de construção de uma escola única de formação geral no país.¹

Nesse contexto, o Enem passou a ser um elemento importante cujos objetivos foram expressos da seguinte forma em seu documento básico:

O Enem será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de *avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica*, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua *autoavaliação* com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos *processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho*; c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos *exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior*. (BRASIL, 1998, grifos da autora)

O trecho acima explicita como objetivo geral do Enem a aferição das competências adquiridas pelos estudantes ao término da educação básica, e como objetivos específicos, propiciar a autoavaliação das pessoas acerca de seu processo de escolarização e constituir um processo de seleção alternativo voltado ao mundo do trabalho, às universidades e aos cursos profissionalizantes.

Já em sua concepção inicial, constata-se a baixa relação do Enem com o ensino médio em si, uma vez que se vincula mais a uma ideia de “balanço” de todo o percurso da educação básica. Da mesma forma, a perspectiva de constituir-se como exame de seleção para vagas no mercado de

¹ Não desconsideramos que, desde a década de 1950, o país já vinha buscando a superação da dualidade histórica do ensino médio entre formação profissional versus formação propedêutica, como bem aponta Beisiegel (2002). Mas acreditamos que a reforma dos anos 1990 foi um capítulo importante nessa construção, na medida em que, por um lado, preconizou a massificação do ensino médio de formação geral e, por outro, buscou desvinculá-lo do ensino profissional por meio do Decreto n. 2.208 de 1997.

trabalho e nas instituições educacionais igualmente revela baixo vínculo com o ensino médio. Além disso, desde o início, o exame sempre foi acessível a pessoas sem o ensino médio completo.

Desde a edição do documento básico mencionado anteriormente, passaram-se quinze anos, ao longo dos quais o Enem passou por transformações significativas, tanto em termos das regras orientadoras e objetivos quanto da magnitude e perfil de alunos atraídos para sua realização – fatores que certamente estão inter-relacionados.

As provas do Enem não eram comparáveis, pois não utilizavam uma mesma escala de proficiência, como ocorria, por exemplo, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir de 2009, com a mudança na metodologia utilizada e a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI),² as provas em si passaram a ser comparáveis, muito embora a comparação de seus resultados continue a ser questionável, já que a base de respondentes apresenta uma forte flutuação ano a ano, e, como veremos, apresentou tendência à heterogeneização. Por ser uma avaliação voluntária, não se pode trabalhar com um universo homogêneo e conhecido de respondentes no Enem.

Além disso, é importante ressaltar que o Enem não é uma avaliação de sistema educacional, mas sim um exame individual, voltado àqueles que já concluíram ou estão concluindo o ensino médio. Sousa (2011) argumenta que a reorganização do Enem em 2009 apenas reforçou e ampliou seu desenho inicial como uma avaliação individual dos alunos e ex-alunos, um exame que sugere uma interpretação também individualizada dos resultados, que são tomados como fruto do desempenho individual, omitindo a importância das políticas educacionais e de outros fatores para a construção de tais resultados.

Apesar disso, os usos dos seus resultados pelos meios de comunicação, estimulados pelo governo federal,³ vêm difundindo a ideia de que o Enem avalia a qualidade do ensino médio no Brasil e de que tais resultados podem e devem ser usados como forma de controle social das escolas.

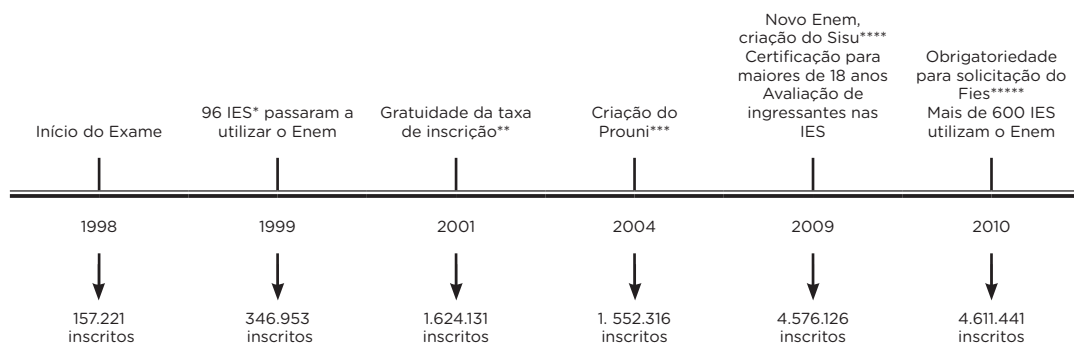
2 A TRI consiste num modelo matemático que atribui importância a cada item, e não à soma dos acertos. Para cada item é construído um modelo representado por três parâmetros: a discriminação (que ajuda a diferenciar a habilidade dos alunos), o grau de dificuldade e o acerto casual. Cada item é pré-testado e gera um padrão de comportamento de resposta ao item. É por isso se diz que o modelo é "antichute", pois demonstra quando o aluno "chutou" a questão, já que todos os itens possuem uma discriminação de dificuldade, de forma que se espera que o aluno que acertou os itens difíceis tenha acertado os itens fáceis. Se ele acertou o difícil e errou o fácil, é porque "chutou". O modelo já é adotado no Saeb desde 1995.

3 A forma de divulgação dos resultados de uma avaliação é crucial, pois direciona nosso olhar para certos dados, e pode bloquear a visão de outros aspectos. Certamente, a forma como o Inep divulga os resultados do Enem estimula a elaboração de comparações entre as escolas.

De fato, os usos que se fazem das avaliações de larga escala são atualmente o foco do debate entre muitos autores. Pesquisadores como Freitas (2011), Afonso (2009), Casassus (2009), Andrews (2012), Sousa (2010) e Oliveira (2005) posicionam-se de forma crítica aos usos que têm sido feitos das avaliações de larga escala, embora não se posicionem contrariamente às avaliações em si mesmas, ou à atividade de avaliar de maneira genérica.

Assim, parece ser cada vez mais necessário articular a análise de uma avaliação do ponto de vista intrínseco (técnico, metodológico e conceitual) com sua dimensão extrínseca, qual seja, dos usos e significados sociais construídos em torno dela.

FIGURA 1 - Enem: 1998 a 2010



* IES: Instituições de Ensino Superior

**O Ministério da Educação concedeu inscrição gratuita aos concluintes do ensino médio em 2001, aos que concluíram o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos nos doze meses anteriores ao período de inscrição e aos concluintes e egressos do ensino médio em qualquer das modalidades que se declararam impossibilitados de pagar a taxa de inscrição.

*** Prouni: Programa Universidade para Todos

****Sistema de Seleção Unificada. Em 2009 o Enem passou a ser a única forma de disputar vagas em 51 IES.

*****Financiamento ao estudante do Ensino Superior.

Fonte: Elaboração da autora.

O diagrama acima indica alguns marcos importantes para a compreensão do histórico do Enem e de sua magnitude. É preciso salientar que, apesar do diagrama trazer dados que vão até o ano de 2010, neste trabalho focalizaremos o período de 1999 a 2007.

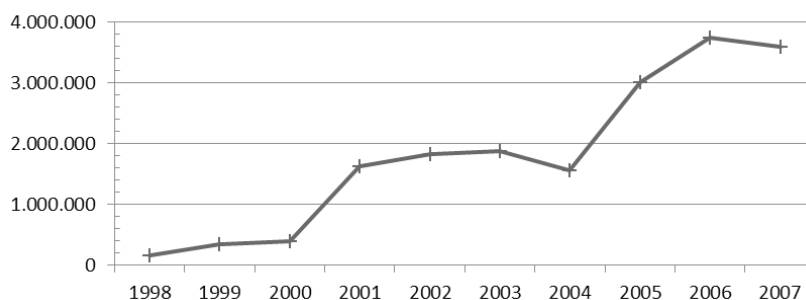
PERFIL SOCIOECONÔMICO E ESCOLAR DOS PARTICIPANTES

TABELA 1 - Enem, número de inscritos e sua variação percentual em relação ao ano anterior. Brasil, 1998 a 2007

ANO	NÚMERO DE INSCRITOS	VARIAÇÃO PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR
1998	157.221	
1999	346.953	+120,0%
2000	390.180	+12,5%
2001	1.624.131	+316,0%
2002	1.829.170	+12,5%
2003	1.882.393	+2,9%
2004	1.552.316	-17,5%
2005	3.004.491	+93,6%
2006	3.742.827	+24,5%
2007	3.584.569	-4,5%

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

GRÁFICO 1 - Enem, número de inscritos, 1998 a 2007



Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1998-2007).

A primeira edição do exame contou com mais de 150 mil participantes, número que atingiu seu ápice em 2006. Ressalte-se que o ano de 2009 assistiu a um aumento ainda maior em função da reestruturação do Enem e sua articulação ao Sisu (Sistema de Seleção Unificada), mas vamos aqui nos deter apenas no período até 2007. É importante mencionar que o exame apresenta, em geral, uma taxa de absenteísmo de cerca de 30%; por isso, o universo de inscritos é bem diferente do universo de participantes efetivos.

Em que pese ao vertiginoso aumento nas inscrições do Enem já desde 1999, podemos considerar que a primeira grande explosão ocorreu em 2001, em função da gratuidade da taxa de inscrição (ver Figura 1). Isso revela que o exame, até esse momento, era muito seletivo e focado nos concluintes e egressos de escolas privadas (49% do total de participantes).

Certamente, o exame modificou-se com essa medida democratizadora, já que 82,6% dos inscritos em 2001 tiveram isenção da taxa, e o resultado foi uma abrangência sensivelmente maior, alcançando 54% dos concluintes do ensino médio no país (contra 14,4% em 2000), com significativas modificações no perfil dos participantes, como veremos mais à frente.

TABELA 2 - Número de participantes do Enem e número dos que responderam ao questionário socioeconômico, Brasil, 1999 a 2007

ANO	PARTICIPANTES	QUESTIONÁRIOS SOCIOECONÔMICOS VÁLIDOS
1999	315.960	308.514
2001	1.200.883	*
2003	1.322.644	*
2005	2.200.618	*
2007	2.738.610	*

*Informação não divulgada.

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

A Tabela 2 apresenta o universo de pessoas que servirá de referência para nossas análises do perfil socioeconômico dos participantes do Enem. Após 1999, lamentavelmente, os relatórios pedagógicos do Inep omitem a informação sobre a quantidade de questionários socioeconômicos respondidos e válidos, o que nos impede de conhecer o universo objetivo de respondentes aos quais os dados se referem.

TABELA 3 - Distribuição percentual dos participantes do Enem quanto à conclusão do ensino médio, Brasil, 1999 a 2007

	1999	2001	2003	2005	2007
Egressos	35,0	30,0	22,0	44,9	54,1
Concluintes	65,0	70,0	57,8	40,8	33,2
Vão concluir posteriormente	-	-	19,0	14,3	12,8
Sem resposta ou inválido	-	-	1,2	-	-

OBS: Em 2003 foi incluído o quesito "ano de conclusão do ensino médio" no questionário socioeconômico, o que possibilitou identificar os alunos que se formariam após o ano de realização do exame, e subtraí-los da categoria "concluintes". Até 2003 os dados dos concluintes agregam os que se formaram no ano do exame, e os que se formariam após o ano do exame.

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

O público potencial do Enem é aquele que concluiu o ensino médio em anos anteriores à realização do exame, ou que está concluindo no ano do exame. Essas categorias de participantes costumam ser classificadas como: egressos (concluíram o ensino médio em anos anteriores à realização do Exame) e concluintes (estão concluindo o ensino médio no ano de realização do Exame).

Vemos na tabela acima que o percentual de concluintes sobre o universo total de participantes teve um crescimento até 2001, e a partir de 2003 começou a declinar, antes mesmo do Prouni (Programa Universidade para Todos). Com a criação do programa e sua vinculação obrigatória ao Enem a partir de 2004, isso será acentuado e irá gerar um aumento de 96% nas inscrições de 2004 para 2005, já que o exame passou a ser mais procurado por pessoas interessadas em disputar uma bolsa em universidades privadas, por pessoas já formadas e com idades mais elevadas. Com isso, há uma heterogeneização do público participante.

A gratuidade da taxa de inscrição instituída em 2001, como forma de atrair maior quantidade de concluintes do ensino médio, conseguiu efetivamente cumprir esse objetivo, mas com base na diversificação de objetivos abarcados pelo exame a partir de 2004, voltando-se cada vez mais para o ingresso no ensino superior, esse êxito em

umentar o número de concluintes foi se perdendo e se diluindo.

A meu ver, os percentuais corroboram a percepção de que o Enem é um exame que já nasceu distanciado do ensino médio, e vem se distanciando cada vez mais ao longo dos últimos anos, revelando-se um instrumento muito limitado para avaliar as propriedades ou as qualidades daquela etapa de ensino.

Supondo que dentre os egressos do ensino médio (os não concluintes) exista uma variedade e heterogeneidade de perfis, considerando a faixa etária, o ano em que concluíram o ensino médio, os objetivos perseguidos ao fazer a prova, o nível de proximidade ou distanciamento em relação à vida escolar, o tipo de inserção social, pode-se dizer que os resultados de mais da metade dos participantes do Enem não são sequer comparáveis com os resultados da outra metade.

TABELA 4 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por tipo de escola de ensino médio cursada

TIPO DE ESCOLA	1999	2001	2003	2005	2007
Pública	43,0	66,0	70,4	81,1	83,3
Pública e privada	8,0	15,0	6,5	5,0	4,7
Privada	49,0	19,0	22,2	13,8	11,8

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

Nos primeiros anos de implementação do Enem, os participantes eram, em grande parte, provenientes de escolas privadas. A partir de 2001, isso sofre uma inflexão e os alunos de escolas públicas vão se tornando progressivamente maioria no exame, atingindo um percentual de 83% em 2007. Isso revela que: 1) o exame tornou-se mais acessível em função da possibilidade de gratuidade da taxa de inscrição; 2) os alunos das redes públicas passaram a procurar mais o exame em função dos programas de inclusão social no ensino superior privado (e posteriormente, em 2009, em menor magnitude, em função da busca por vagas em institutos e universidades federais).

TABELA 5 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por turno em que foi cursado o ensino médio

TURNO	1999	2001	2003	2005	2007
Diurno	72	53	53,6	49,0	48,8
Noturno	16	31	25,1	28,6	28,3
Ambos	12	12	20,1	22,4	22,8

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

O ensino médio brasileiro expandiu suas matrículas, em boa parte, com a criação de cursos noturnos a partir dos anos 1980 e 1990. Em 1999, 54,5% das matrículas no ensino médio regular do país eram no período noturno. No entanto, apenas 16% dos participantes do Enem nesse ano haviam estudado nesse período. De uma maneira geral, vem se configurando uma tendência à diminuição das matrículas noturnas no ensino médio em âmbito nacional.

A democratização do exame, com a inclusão crescente de alunos das redes públicas, permitiu aumentar o percentual de participantes concluintes ou egressos de cursos noturnos, mas, talvez, os dados possam ser vistos sob um prisma complementar: a diversificação do público do Enem com base no Prouni atraiu pessoas formadas em anos anteriores, em que havia maior chance de elas terem se formado em cursos noturnos.

É plausível afirmar que os alunos que estudam ou estudaram à noite procuram proporcionalmente menos o Enem, quando comparados com aqueles que estudaram no período diurno, o que sugere menor chance de ingresso no ensino superior. Mas, apesar dessa sub-representação do período noturno, não deixa de ser significativo o aumento no número de inscrições de alunos que frequentaram o ensino médio noturno.

TABELA 6 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	1999	2001	2003	2005	2007
Até 18	64,7	50,6	58,1	44,3	38,9
19-20	21,5	25,0	19,9	19,9	18,7
21-22	5,9	9,5	8,1	10,2	11,1
23-26	3,6	7,3	6,2	11,5	13,1
Mais de 26	4,0	7,5	7,1	14,2	18,1

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

Coerentemente com os dados já analisados, notamos a diversificação do perfil etário dos participantes do Enem ao longo do tempo: mais de 60% deles tinham até 18 anos em 1999; e, apesar da diminuição progressiva da distorção idade-série no ensino médio, em níveis nacionais, que vem causando uma juvenilização do público do ensino médio, notamos um “envelhecimento” dos participantes do Enem.

Houve aumento de 14% na participação daqueles com mais de 26 anos de idade, de 10% dos que têm entre 23 e 26 anos e de 5% entre os que têm entre 21 e 22 anos.

Ganha reforço a explicação acerca da diversificação do público que procura o exame e a tendência à sua apropriação como instrumento de acesso ao ensino superior.

TABELA 7 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por sexo

SEXO	1999	2001	2003	2005	2007
Masculino	39,9	37,1	39,4	37,3	37,5
Feminino	60,1	62,9	60,3	62,7	62,5

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

É sabido que o número de matrículas das moças no ensino médio vem há muitos anos superando o dos rapazes: em 1999 elas eram 54,6% contra 44,9%, e em 2007, 54,7% contra 45,3%. Isso se reflete na distribuição dos participantes do Enem por sexo, de forma ainda mais acentuada, já que elas representam cerca de 60% das pessoas que fazem a prova, mantendo

essa posição ao longo dos anos. As mulheres vêm apresentando melhores indicadores educacionais em muitos quesitos: maior número médio de anos de estudo, menores taxas de reprovação e de evasão e maior nível de conclusão no ensino médio. Este último aspecto pode estar diretamente ligado à maior atratividade das mulheres para o Enem.

TABELA 8 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por raça/cor

RAÇA/COR	1999	2001	2003	2005	2007
Branco	76,5	58,5	51,2	45,6	43,7
Negro	1,9	5,3	7,3	11,9	12,3
Pardo/mulato	16,4	30,5	34,1	38,3	39,7
Indígena	0,5	0,9	0,9	0,9	0,8
Amarelo	4,0	4,8	5,1	3,4	3,3
Sem informação	1,2	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

No que tange ao quesito cor/raça evidencia-se um aumento dos participantes negros e pardos/mulatos ao longo dos anos. Os negros aumentaram sua participação em 10%, e os pardos/mulatos, em 23,3%, ao longo dos nove anos analisados, o que significa dizer que em 2007 os negros/pardos/mulatos já são mais da metade dos participantes do exame (52%). Entre 1999 e 2007, houve um aumento de 33% na presença de negros/pardos/mulatos na avaliação.

Tendo em vista a existência de fortes desigualdades raciais no Brasil e seus reflexos no processo de escolarização das crianças e dos jovens, chega a causar certa surpresa a presença tão significativa dos negros. Isso sugere uma forte relação com as políticas de ação afirmativa no ensino superior, que vêm sendo adotadas a partir de 2001, tendo como uma das principais medidas as cotas raciais.

Em levantamento realizado por Heringer e Ferreira (2009), foram identificadas 79 IES no Brasil que promovem algum tipo de ação afirmativa. O Prouni também teve papel fundamental para a inclusão da população negra na universidade

privada, baseada em incentivos fiscais. Como se sabe, o Enem teve e continua a ter um papel central nesse processo, como requisito obrigatório para pleitear as bolsas do Prouni, e como seleção (parcial ou integral) para muitas universidades públicas. Esses dados reiteram a aproximação crescente do Enem com o objetivo de selecionar para o ensino superior, antes mesmo da reorganização do Exame em 2009.

TABELA 9 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por situação em relação ao trabalho

SITUAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO	1999	2001	2003	2005	2007
Trabalham	38,9	51,8	47,1	58,6	61,6
Nunca trabalharam	46,7	30,2	30,2	22,8	21,2
Nunca trabalharam, mas estão procurando emprego	13,2	18,0	19,9	18,6	17,2
Sem resposta ou inválido	-	-	2,8	-	-

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

Um dos traços distintivos do ensino médio brasileiro em relação aos demais países, inclusive nossos vizinhos sul-americanos, é a concomitância entre estudo e trabalho para aqueles que frequentam esta etapa educacional. É bem verdade que essa realidade parece estar se alterando com as políticas de correção de fluxo, que vêm produzindo um rejuvenescimento dos alunos do ensino médio, com a redução da distorção idade-série, que sempre foi alta nesta etapa de ensino.

Se, na tendência nacional, os alunos do ensino médio estão cada vez mais novos em razão da diminuição progressiva da distorção idade-série, cuja taxa foi de 34,4% em 2009 (65,6% dos alunos do país estão em idade correta), e se isso vem acarretando um deslocamento na questão da educação e trabalho nesta etapa, com a diminuição de alunos que trabalham ao cursar o ensino médio, por que vem ocorrendo o contrário com os participantes do Enem?

Notamos que o percentual de alunos que haviam conciliado trabalho e estudo no ensino médio, ou estavam conciliando, atingiu 61,6% em 2007. Se somarmos com

aqueles que declararam estar procurando emprego, temos um total de 78,8% de respondentes para os quais a questão do trabalho está presente.

As tendências encontradas no perfil dos participantes do Enem, no que tange à condição trabalhadora da grande maioria, indicam os riscos de utilizar tais dados para análise do perfil sociodemográfico no ensino médio do país, pois elas parecem caminhar em direções contrárias.

Os dados da Tabela 9 podem ser vistos também como um indicador da tendência que a democratização do ensino superior está gerando no sentido da inclusão de estudantes-trabalhadores nos sistemas, o que revela desafios para a permanência e progressão desses alunos, tendo em vista as exigências de um curso universitário e os desafios de conciliá-lo com o trabalho. Corrobora a necessidade de analisar mais detidamente os impactos e desdobramento dessas mudanças no sistema de ensino superior brasileiro.

TABELA 10 - Distribuição percentual dos participantes do Enem por renda familiar em número de salários mínimos

RENDA FAMILIAR	1999	2001	2003	2005	2007
Até 1	1,2	6,3	9,6	13,5	15,5
1 a 2	4,9	20,5	24,2	33,6	36,4
2 a 5	17,7	33,1	33,8	34,7	33,1
5 a 10	27,6	20,5	16,4	10,8	8,4
10 a 30	31,7	14,0	10,2	4,7	3,9
30 a 50	8,7	2,9	1,9	0,8	0,5
Mais de 50	6,5	1,6	1,0	0,4	0,3
Sem renda	0,6	1,2	1,5	1,4	1,6
Sem informação	1,1	-	1,5	-	-

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

Na tabela acima, aparece com bastante nitidez um processo de atração crescente do Enem em relação às pessoas de baixa renda. Novamente, o marco divisor parece ter sido o ano de 2001, mas, após o Prouni, essa tendência ganhou novo reforço, consubstanciando um cenário em que 85% dos

participantes do exame em 2007 tinham renda familiar de até cinco salários mínimos, quando em 2001 esse percentual era de 59,9%, e em 1999, de 23,8%.

TABELA 11 – Distribuição percentual dos participantes do Enem por escolaridade do pai e da mãe

ESCOLARIDADE	1999		2001		2003		2005		2007	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1ª a 4ª série	20,8	18,9	31,2	30,6	29,7	28,6	34,7	32,6	34,8	32,5
5ª a 8ª série	11,0	12,3	15,6	18,3	15,4	17,8	16,1	18,1	16,1	18,1
Ensino médio incompleto	5,8	6,5	6,6	6,7	5,8	6,6	5,6	6,5	5,4	6,3
Ensino médio completo	17,3	22,3	16,0	18,3	16,4	19,4	16,2	19,6	16,6	20,1
Superior incompleto	6,9	6,6	4,0	4,1	4,0	4,3	3,0	3,1	2,7	3,0
Superior completo	24,5	22,8	10,9	10,9	10,3	10,7	6,7	7,8	5,8	7,1
Pós-graduação	7,7	6,4	2,9	3,0	3,2	3,6	1,9	2,6	1,8	2,8
Não tem	2,6	2,7	7,2	6,4	7,0	5,9	8,6	7,5	8,9	7,7
Sem resposta ou inválido	-	-	-	-	1,1	3,2	7,2	2,2	7,4	2,1

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep (BRASIL, 1999-2007).

A escolaridade do pai e da mãe é considerada um dado importante na análise do perfil socioeconômico em função da forte relação, no nosso país, entre pobreza e exclusão escolar.

Considerando os dados de 2007, vemos que 56% dos participantes do Enem já possuem ou estão prestes a obter um grau de escolaridade maior do que dos pais: o ensino médio completo.

Ao longo dos anos, nota-se uma diminuição nos níveis de escolaridade do pai e da mãe dos participantes, indicando a composição social mais heterogênea da avaliação e a inclusão de pessoas provenientes de famílias mais pobres.

BREVE BALANÇO E ALGUMAS INDAGAÇÕES

Os dados analisados permitem tecer algumas observações sobre o perfil dos participantes.

Foram identificados dois momentos significativos de expansão na procura ao Enem e de heterogeneização de seu público: 2001, com a gratuidade da taxa de inscrição – em termos relativos foi o ano de maior aumento na procura pela prova (+316%) – e 2005, um ano depois da criação do Prouni, que registrou um aumento de 96% na procura ao exame.

Assim, embora boa parte de nossa análise seja convergente com a realizada por Freitas, Garcia e Birenbaum (2009), ao analisarem o perfil dos participantes nos anos de 1998, 2001 e 2005, o estudo feito pelos autores não mencionou um aspecto central para a diversificação do perfil do participantes do Enem ao longo do período, que foi a gratuidade da taxa de inscrição do exame instituída em 2001. Os autores atribuem à criação do Prouni a mudança no perfil dos participantes do Enem no período entre 1998 e 2005.

A leitura dos relatórios pedagógicos do exame deixa claro que, já em 2001, o principal objetivo que levava as pessoas a prestarem o exame era a intenção de utilizá-lo como forma de acesso ao ensino superior, o que foi afirmado por mais da metade dos respondentes. Isso revela que, já no quarto ano de realização do exame, sua aproximação com o objetivo de selecionar para o ensino superior já estava bastante configurada.

Costuma-se atribuir ao Prouni toda a responsabilidade pela aproximação do Enem com o ingresso no ensino superior e, posteriormente, ao novo Enem, em 2009, a consolidação dessa tendência com a criação do SisU. Mas o que os dados apontam é que a vinculação do Enem às perspectivas de ingresso nas universidades, como política pública nacional, já estava claramente delineada na sua origem, e vinha sendo exitosa desde o ano de 2001.

Vamos agora nos concentrar na análise do exame tendo em vista a tendência, já identificada nas tabelas acima, de uma heterogeneização crescente do público participante do Enem a partir de 2001. Acredito ter sido possível identificar o distanciamento do Enem em relação ao ensino médio ao longo dos anos. Mas, surpreendentemente, foi possível perceber que essa distância já poderia ser vista no próprio documento fundador do Enem, pois nele não encontramos

nenhuma menção à relação com as políticas de ensino médio, tampouco com o currículo.

Isso leva a considerar que, desde a criação do Exame, ele aparece distanciado de uma perspectiva orientadora das políticas públicas para o ensino médio, situação que vai sendo acentuada ao longo dos anos com base nas medidas governamentais que o direcionam cada vez mais como instrumento de acesso ao ensino superior.⁴

Em estudo em que analisa a pertinência de se considerar o Enem uma política pública, Alves (2009, p. 55) diz: “Podemos afirmar que durante o período de aplicação do Enem, embora tivessem promessas de melhoria do ensino público, nada ocorreu, nenhuma política pública foi incrementada neste sentido”.

É preciso que se diga aqui que esta característica não pode ser atribuída às iniciativas do governo Lula junto ao Enem, que caracterizaram o aprofundamento de um modelo que já vinha sendo implementado desde 2001. Isso não significa que as iniciativas do governo Lula (Prouni, Sisu e reformulação do Fies) não tenham tido peso significativo na democratização efetiva das oportunidades de acesso ao ensino superior. Ocorre que tais medidas devem ser tratadas como políticas de democratização do acesso ao ensino superior, e não devem ser confundidas com uma política voltada ao ensino médio.⁵

Mas, se fica evidente o distanciamento do Enem em relação ao ensino médio desde as próprias intenções anunciadas até o perfil de pessoas que ele atrai, por que vem sendo tão difundida pelo governo, na sua forma de divulgação dos resultados, e pela mídia, a ideia de que o Enem permite analisar a qualidade do ensino médio e das escolas?

Os próprios relatórios pedagógicos do Inep afirmam que uma das dimensões da avaliação seria promover “o controle social da escola, pois, com base em seus resultados, o jovem passa a cobrar um melhor desempenho da mesma” (BRASIL, 2007).

Essa é a questão central a ser problematizada, pois fica claro que o Enem é um exame cada vez menos coerente com os usos que temos feito dele, dado que seu desenho técnico e

4 Uma posição diferente é apresentada por Santos ao afirmar que: “O Enem, então, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no ensino médio” (SANTOS, 2011, p. 200). O autor argumenta que o Exame foi um mecanismo voltado, sobretudo, à reforma curricular do ensino médio, por meio da indução de mudanças nas formas de ingresso ao ensino superior.

5 Jesse Pereira, em sua tese de 2004 sobre o potencial do Enem como elemento de democratização do Ensino Superior para egressos das escolas públicas, constatou que, naquele momento, o Exame gerava um ganho inexpressivo na pontuação final dos alunos egressos de escolas públicas, nos vestibulares da USP, Unesp e Unicamp. O impacto do Enem foi considerado mínimo, e constatou-se que altos desempenhos no Enem estavam muito associados a altos desempenhos dos alunos nos vestibulares daquelas instituições. Em entrevista feita pelo autor com pesquisadores do Núcleo de Apoio ao Estudo de Graduação da USP (Naeg-USP) eles assumiam que qualquer que fosse o peso dado ao Enem no vestibular, não mais do que 5% dos inscritos sofreriam efeitos na classificação final.

metodológico não permite a avaliação e o ranqueamento de escolas, e igualmente não consiste num instrumento confiável para avaliar a qualidade do ensino médio brasileiro.

Enquanto se constata um vazio na responsabilidade pública do Estado diante dos resultados do Enem, confirma-se a tendência indicada por Sousa já em 1999: o estímulo à competitividade entre as escolas, a individualização dos resultados educacionais, alimentando a crença liberal no mérito do indivíduo como algo desvinculado dos fatores sociais e econômicos, a introdução de mecanismos de mercado na gestão educacional. A autora aponta que o Enem apenas confirmaria a desigualdade educacional existente no país, e indaga: “Quem se beneficiaria com esta iniciativa?” (SOUSA, 1999, p. 59).

Gostaria de discutir mais detidamente dois problemas que podemos identificar na defesa muitas vezes feita do controle social das escolas por meio do Enem:

1. Essa ideia contraria uma ressalva que pode ser encontrada no mesmo relatório de onde foi extraído o trecho acima, de que os resultados da avaliação são válidos para o universo de participantes do exame e não podem ser expandidos para uma realidade maior, ou para o ensino médio como um todo. Mas, se os resultados não podem ser expandidos, eles não refletem as características das escolas nas quais os participantes estudaram, ou seja, as escolas não podem ser avaliadas pelos resultados de alguns de seus alunos que fizeram o Enem.
2. Depois de realizar o Enem o aluno não retorna mais à escola de ensino médio, pois já se formou ou está se formando. Sendo assim, como ele poderia realizar alguma cobrança acerca da qualidade da mesma? Como afirma Sousa (1999, p. 58), “o que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas incompetências, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à escolarização?”.

O processo de responsabilização das escolas já vem sendo feito, indiretamente, mesmo que elas não sofram punições

pelos sistemas públicos. A publicidade das médias obtidas pelos alunos sugere, de forma tácita, a responsabilidade das escolas por tais resultados. Se isso tem sido positivo para um pequeno grupo seletivo de escolas de elite que vem ganhando grande visibilidade pública como baluartes da qualidade de ensino, certamente a maioria das escolas públicas não parece estar se beneficiando com essa suposta estratégia de controle social. A meu ver, a exposição pública não vem colaborando para que escolas com dificuldades possam ser apoiadas e reestruturadas para oferecer uma educação de melhor qualidade.

A forma de nomear as coisas revela modos de representá-las, e me parece que, após 14 anos de existência, já é tempo de questionar a representação falseada do Enem como um exame voltado ao ensino médio. Nesse sentido, talvez se devesse ir exatamente na direção contrária à anunciada pelo atual Ministro da Educação, Aloísio Mercadante: concentrar-se no Saeb, e não no Enem, para construir o debate sobre a qualidade do ensino médio. Como afirmou Sousa em artigo recente:

[...] o Saeb reúne características que permitem reconhecê-lo como um sistema de avaliação de desempenho de alunos do ensino médio. Não se ignoram os seus limites ao circunscrever a noção de qualidade à proficiência dos alunos em determinadas disciplinas escolares, nem os des-serviços para a democratização do ensino, que podem ser gerados dependendo do uso que se fizer de seus resultados; no entanto, se aceita que seus resultados expressam uma das facetas de qualidade do ensino médio. O mesmo não se pode afirmar em relação ao Enem, embora este venha sendo difundido como uma avaliação do ensino médio. (SOUSA, 2011, p. 101)

No entanto, talvez seja incoerente com a lógica política abrir mão da visibilidade tão ampla do Enem, ainda que tal visibilidade promova uma distorção do real. Nesse sentido, como diz Foucault, “a visibilidade é uma armadilha” (1987, p. 177).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, P. A. C. *Enem como política pública de avaliação*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ANDREWS, C.; VRIES, M. S. de. Pobreza, municipalização e desempenho escolar no Brasil: análise dos resultados do Ideb (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 828-849, set./dez. 2012.
- BEISIEGEL, C. de R. O Ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem: Documento Básico*. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- _____. *Enem: Relatório Pedagógico 1999*. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- _____. *Enem: Relatório Pedagógico 2001*. Brasília: MEC/Inep, 2001.
- _____. *Enem: Relatório Pedagógico 2003*. Brasília: MEC/Inep, 2003.
- _____. *Enem: Relatório Pedagógico 2005*. Brasília: MEC/Inep, 2005.
- _____. *Enem: Relatório Pedagógico 2007*. Brasília: MEC/Inep, 2007.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASASSUS, Juan. 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, mai./ago. 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, Á. H.; FREITAS, E.; GARCIA, V. C.; BIRENBAUM, R. Enem: um demonstrativo das mudanças socioeconômicas no perfil dos participantes. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2009.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., fev. 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: CEDES, 2011.
- HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: HERINGER, R.; PAULA, M. (Org.). *Caminhos convergentes*. Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.
- LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.
- MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 605-610, jul./set. 2011.

MORENO, A. C. MEC quer integrar currículo e pode usar Enem para avaliar ensino médio. *Portal G1*. 17 ago. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/08/mec-quer-integrar-curriculo-e-pode-usar-enem-para-avaliar-ensino-medio.html>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

OLIVEIRA, R. P. de; A.RAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PEREIRA, J. F. *O Enem como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares*. 2004. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PRESOTTI, K. *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)*. 2012. 186 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

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

SOUSA, S. Z. L. de. A que veio o Enem? *Revista de Educação AEC, O lugar do ensino médio na educação básica*, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, 1999.

_____. Ensino médio: perspectivas de avaliação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 dez. 2012.

SOUSA, S. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

ANA PAULA CORTI

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
anapaulacorti@gmail.com

Recebido em: SETEMBRO 2012

Aprovado para publicação em: JANEIRO 2013

OUTROS TEMAS

A PESQUISA COMO NORTEADORA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE¹

SANDRA REGINA SOARES

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre experiências de ensino com pesquisa, em curso de graduação em pedagogia de uma universidade pública. As experiências envolveram, entre outras ações, problematização da realidade e definição dos objetivos e questões de pesquisa; construção coletiva do instrumento de coleta de dados; trabalho de campo em escolas públicas; construção de relatório. A análise evidencia que assumir a pesquisa como norteadora da formação profissional implica trabalhar elementos cognitivos e afetivos/relacionais, bem como promover mudanças de atitude dos envolvidos, em um processo de aprender a aprender e de aprender a ser pessoa e professor.

¹ Texto originalmente apresentado no VII^o Congresso iberoamericano de docência universitária: ensino superior: inovação e qualidade na docência, realizado na cidade do Porto, Portugal, de 24 a 27 de junho de 2012.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO • PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre experiencias de enseñanza con investigación desarrolladas en un curso de grado de Pedagogía de una universidad pública en Bahía, Brasil. Las experiencias han implicado, entre otras acciones, la problematización de la realidad, la definición de los objetivos y las preguntas de investigación; la construcción colectiva del instrumento de recolección de datos; el trabajo de campo en escuelas públicas; la construcción del informe. El análisis pone en evidencia que asumir la investigación como orientadora de la formación profesional implica trabajar elementos cognitivos y afectivos/relacionales, así como promover un cambio de actitud de los involucrados en un proceso de aprender a aprender y de aprender a ser persona y profesor.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES • INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO FORMATIVO • LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

ABSTRACT

This study presents some thoughts about teaching experiments involving research developed in the undergraduate Pedagogy program, at one of the public universities in Bahia-Brazil. The experiments analyzed in this study involved, among several actions, the problematization of reality and the definition of research objectives; the collective development of tools for data gathering; pair or trio field work in public schools; the writing of a report. The analysis highlights, among other aspects, that to take research as an educational guiding principle implies the systematic work of cognitive and affective elements, and this means a process of changes in attitude, a learning to learn process, and learning to become a person and a teacher.

KEYWORDS TEACHER'S FORMATION • RESEARCH AS AN EDUCATIONAL GUIDING PRINCIPLE • LEARNING PROCESSES.

INTRODUÇÃO

A formação de profissionais é a missão da universidade de maior impacto social, seja pela quantidade de pessoas que abarca, seja pelo efeito multiplicador da ação de seus egressos, se bem formados, para enfrentar os problemas da sociedade relacionados às respectivas áreas profissionais. Nesse sentido, a universidade está desafiada a formar cidadãos e profissionais autônomos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade na qual está inserida, e não tecnocratas, autômatos replicadores de fórmulas sofisticadas.

Tal missão tem se tornado cada vez mais complexa no cenário da democratização do acesso à universidade, de jovens oriundos de segmentos sociais diversificados e de categorias antes excluídas (mulheres, trabalhadores rurais, minorias étnicas). Esses jovens, diante da precarização da escola pública, em regra, ingressam com muitas fragilidades, no que concerne a competências necessárias para os estudos superiores, como de leitura e interpretação de textos, de produção autônoma do pensamento reflexivo e das ferramentas

necessárias para as aprendizagens complexas, além de pouca maturidade emocional, própria da condição de recém-saídos da adolescência. Esse perfil de estudante exige do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico e o dom da oratória, exige o entendimento de códigos culturais e potenciais de desenvolvimento dos estudantes como pessoas e futuros profissionais, o estabelecimento de relações mais próximas e afetivas e a alteração dos métodos de ensino vigentes.

A complexidade crescente da missão de formação de profissionais se explica, ainda, pelo impacto da revolução dos meios de comunicação e informação que, ao democratizar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põem em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber, assumido historicamente pelo professor universitário por métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes que se projetam no mercado virtual. Entender a “geração virtual” pressupõe perceber como o a informação interfere no pensamento dos jovens, os benefícios e riscos das novas tecnologias da comunicação e informação para os processos formativos, tendo, o professor, em vista o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e autônomo, de si próprio e dos estudantes. Enfrentar esses desafios de forma protagonista pressupõe, por parte dos professores universitários, a busca da inovação no ensino, pela adoção de práticas educativas que possibilitem ao estudante: um papel ativo na construção do conhecimento; a resolução de problemas do contexto da prática profissional; a reflexão sobre a própria prática; o questionamento às teorias; o cotejo entre as teorias e os dados de realidade resultantes de pesquisas desenvolvidas no contexto formativo.

O ensino com pesquisa, em diversos países, tem-se configurado nos debates como uma proposta de prática educativa inovadora, capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional de que a sociedade contemporânea necessita. Entretanto, a despeito da ampliação do debate, o ensino

com pesquisa não é um conceito unívoco. Existem diversos entendimentos, muitos deles conflitantes. Estudos recentes (HUGHES, 2008; NOVA, 2010; SOARES et al., 2011) apontam que muitos professores universitários afirmam adotar ensino com pesquisa na graduação porque utilizam, em aulas expositivas, resultados de pesquisas, suas ou de outrem, visando a contextualizar e a atualizar a abordagem dos conteúdos programáticos das disciplinas, o que parece ser uma concepção restrita e intelectualista de ensino com a aludida prática, pois os estudantes continuam receptores passivos de conhecimento na sala de aula. O ensino com pesquisa na graduação também é concebido como associado à iniciação científica, em geral um número reduzido de estudantes de graduação, bolsistas, que participam de uma experiência de pesquisa desenvolvida pelo professor. Esse método de ensino aparece, também, como atribuição específica das disciplinas de metodologia de pesquisa que integram os currículos dos cursos, quase sempre numa perspectiva prescritiva, intelectualista, que “ensina” a fazer, mas não oportuniza a experiência de fazer pesquisa.

Esses dados indicam que a relação entre ensino e pesquisa tem sido objeto de discurso mais do que de uma ação efetiva dos professores na universidade, a despeito do propalado princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, definidor da identidade da instituição universitária, configurando-se muito mais como um mito do que como uma vivência concreta dos estudantes na sua formação profissional (HUGHES, 2008). Todavia, Esteves (2002), em estudo realizado em duas universidades portuguesas, aponta que essa prática vem crescendo e sendo avaliada positivamente pela maioria dos estudantes consultados. No Brasil, apesar da ampliação do debate e das pesquisas sobre o tema, existem poucos registros de relatos analíticos de experiências concretas na universidade (ALMEIDA et al., 2010). Este texto, ao analisar alguns aspectos de práticas educativas, com enfoque na pesquisa, desenvolvidas, pela autora, ao longo de três anos, no contexto da graduação em curso de licenciatura em pedagogia, visa contribuir para preencher esse vazio. A opção por esse caminho, em outros termos, pelo ensino

com pesquisa (PAOLI, 1988), pela pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2011), investigação como docência (FERNÁNDEZ RINCÓN, 2003), investigação como método pedagógico (MORÁN OVIEDO, 2003), expressa a busca de alternativas diante das inquietações de naturezas distintas e complementares no contexto da educação universitária. A primeira, de natureza político-crítica, emerge diante da percepção estática, fragmentada e monolítica da realidade, frequentemente, difundida na sala de aula da universidade que concorre para a adoção de posturas acríticas, submissas e de impotência diante do contexto social e profissional. Percepção que pode ser confrontada mediante o engajamento dos estudantes num contexto educativo que permita o acesso e a análise da realidade numa perspectiva multidisciplinar e de totalidade, tendo em conta as contradições e tensões inerentes. Mediante a participação em um contexto educativo que rompa com posturas docentes autoritárias, possibilitando aos estudantes desenvolverem-se com liberdade para que sejam capazes de, com base na própria experiência, valorizar a liberdade e os direitos dos outros e desenvolver o compromisso com a superação de problemas de forma aberta à mudança.

A segunda inquietação, epistemológico-científica, se insurge contra a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas. Visão que desafia uma mediação docente que privilegie o questionamento, a crítica e a possibilidade de ressignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade externa e a si próprios, em um movimento dialógico em interação com o contexto e com seus pares.

A terceira inquietação, de caráter didático-pedagógico, evidencia-se diante da concepção e prática de ensino transmissivo, enciclopédico, verbalista e de aprendizagem de memorização, que embotam a criatividade, a crítica e a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Enfrentá-la pressupõe um processo de ensino-aprendizagem no qual professor e estudantes se situem, simultaneamente,

como ensinante e aprendizes e constituam uma comunidade de investigadores, sujeitos e objetos de sua própria transformação, com base no contato direto com problemas do contexto real da prática profissional e da busca de soluções autorais, adequadas e fundamentadas nas teorias que, ressignificadas, ganham sentido.

PESQUISA COMO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa é um ato inerente ao ser humano, fundamental para sua evolução tanto sob o ângulo da filogênese quanto da ontogênese. Faz parte, portanto, do processo de compreender, atribuir significados, se apropriar da realidade circundante e descobrir formas de lidar com os desafios que o cercam.

A ciência moderna positivista sistematiza e complexifica esse ato cultural humano, em contrapartida, concorre para a desqualificação de qualquer forma de produção de conhecimento que não se enquadre em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas (SANTOS, 2005). Assim, a despeito das contribuições da pesquisa “científica” para a humanidade, ela se apresenta como instância ideológica que fundamenta a separação entre os que pensam e os que executam, os que decidem e os que devem se submeter. Entretanto, a crise que atravessa essa ciência e os questionamentos que têm sido feitos aos seus fundamentos epistemológicos e ideológicos abrem espaço para novas concepções de pesquisa que ressituem o papel do sujeito e transcendem o ponto de vista único, afirmando o sentido emancipatório e democrático do ato de pesquisar e da consciência crítica que ela pode engendrar, pois,

[...] para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendam a destruir o desafio da construção. (DEMO, 2011, p. 10)

Pesquisar, nesse caso, se configura como um processo de construção do objeto, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos, pertinentes à realidade do objeto em estudo. “Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese” (SEVERINO, 2009, p. 123). Configura-se, ainda, no dizer de Perrenoud (1993), como trabalho aberto, criativo, de resultado incerto, mediante confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos, movido pela vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências.

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade é dessa forma entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, com o objetivo do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. Baseia-se na problematização, questionamento e criatividade, suscitando um engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade. Não se trata de transformar o professor e os estudantes em pesquisadores especializados. Não se caracteriza, portanto, como “ensino para pesquisa” desenvolvido nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no qual se espera, da parte do pós-graduando, a garantia do rigor metodológico na produção de dados e interpretações, a elaboração de um conhecimento ou interpretação original que contribua para o avanço da área de conhecimento em que está inserido (PAOLI, 1988).

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade orienta-se, fundamentalmente, por uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação. Não se articula à lógica de produção de conhecimentos novos, e também não contribui “para prestígio na comunidade científica dos formadores que as encorajam” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Não se revela uma artimanha, fadada ao fracasso, para motivar os estudantes a investirem na aprendizagem de um conhecimento já construído e de domínio do formador. Assim, “Sem nunca esmorecer e

garantir o rigor do processo, o formador deve ter o espírito tão aberto quanto os formandos em relação aos resultados dessa tentativa” (PERRENOUD, 1993, p. 125). Entretanto, são imprescindíveis alguns cuidados para garantir a eficácia pedagógica dessa prática, entre os quais o autor recomenda: tenha baixo custo operacional, se enquadre no tempo letivo disponível, mas sem pressa; envolva os estudantes em todas as etapas da pesquisa, garantindo que a pesquisa seja dos estudantes e não do professor; acate proposições contestáveis e tenha flexibilidade quanto aos prazos, práticas normais em situação de aprendizagem.

Na formação inicial de professores, o ensino com pesquisa considera que a docência é uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares fortemente marcados pelo contexto com resultados imprevisíveis, voltada para possibilitar a aprendizagem dos alunos, o que implica o domínio de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (PIMENTA, 2002).

Nesse contexto, o ensino com pesquisa se justifica por várias razões. A mais importante delas é que esse dispositivo de ensino guarda coerência com as orientações pedagógicas que lhes dão a conhecer para desenvolverem junto a seus futuros alunos, e que, em geral, propõem a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem (PERRENOUD, 1993). É pertinente e imprescindível nessa formação, também, porque possibilita uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, desafiando os licenciandos a desconstruírem a percepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática, como concebe a racionalidade técnica. Cabe lembrar que essa racionalidade “restringe a ação profissional ao desempenho de ações técnicas à margem de decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem e de suas consequências sobre elas” (CONTRERAS, 2002, p. 94).

Ao romper com essa racionalidade, estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, a experiência continuada de ensino com pesquisa possibilita a construção da autonomia profissional, em outros termos, a capacidade de

lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional. O potencial de construção da autonomia docente nessa experiência se explica

[...] porque a investigação induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta. Por que para conduzir uma observação estruturada, um inquérito, uma experiência é necessário manusear conceitos, variáveis, hipóteses, “objetos teóricos” de uma maneira mais íntima e mais exigente do que em trabalhos práticos de outra natureza. (PERRENOUD, 1993, p. 120-121)

Explica-se, ainda, conforme o autor, porque, ao oportunizar o contato dos estudantes com áreas incertas do saber e o cotejo entre conceitos e dados observáveis, a investigação suscita: a escuta e o olhar mais atento, além das aparências; a relativização das evidências do senso comum; uma visão mais analítica e fina da realidade; e desafia-os a tomar decisões fundamentadas, refletidas, tal como é desejável que procedam no exercício da profissão.

A pesquisa como princípio formativo pressupõe, portanto, uma ressignificação da concepção de aprendizagem.

Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docência y investigación. Se trata de un proceso compartido en estas dos funciones [...]. La docência y la investigación presentan una correlación en la medida en que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la misma actividad: el aprendizaje. (BREW; BROUD, 1995, apud HUGHES, 2008, p. 33)

Para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, é fundamental que o conjunto dos componentes curriculares desenvolvam experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada, pois, como enfatizam Ramalho, Nuñez e Gauthier,

[...] a pesquisa como atitude científica, produção de saberes e desenvolvimento das competências é uma atividade permanente incorporada na formação do futuro profissional, nos diferentes níveis de sistematicidade

[...] Essa preparação não deve ser entendida como outro componente, mas como uma atitude profissional no contexto das diferentes disciplinas. (2004, p. 172)

Em síntese, o ensino com pesquisa patenteia-se como um princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, atributos indispensáveis de professores profissionais.

ANÁLISE DA PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As experiências de ensino com pesquisa, ora analisadas, vêm sendo desenvolvidas, há mais de três anos, na disciplina psicologia da aprendizagem e educação em um curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia (Brasil), cuja ementa se volta para a compreensão dos conceitos básicos da aprendizagem, das principais abordagens teóricas, dos fatores que interferem na aprendizagem e das contribuições da psicologia para a prática pedagógica. Historicamente situada no campo das “disciplinas de fundamentos”, possui natureza eminentemente teórica. Sua carga horária de sessenta horas é distribuída em quinze semanas do período letivo. É oferecida em todos os semestres para estudantes que, em geral, estão no meio do curso, portanto, no quarto semestre.

Compreendendo que a psicologia da aprendizagem e educação, além de ser de “fundamentos”, é essencial para a construção, no processo formativo, da identidade docente e que essa construção pressupõe uma relação entre teoria e prática, buscamos implementar essa relação na sua forma mais dialética e dialógica, na forma da pesquisa. O processo, *grosso modo*, está assentado em quatro grandes ações que se entrelaçam: 1. constituição de uma comunidade de aprendizagem; 2. formulação coletiva do plano da pesquisa; 3. construção do referencial teórico da pesquisa; 4. realização do processo empírico-interpretativo.

CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Entendemos comunidade de aprendizagem como um conjunto de pessoas, no caso em questão, professor e estudantes, com experiências de vida diversas, papéis instituídos diferentes, mas que se sentem parceiros e motivados a aprender, de forma solidária, a ser, a conviver e a se tornar pessoas e profissionais competentes. Na comunidade ou grupo de aprendizagem

[...] se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: El proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que o conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. A través del aprendizaje grupal se produce a integración de los tres procesos: El grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza). (SOUTO, 2000, p. 50)

Nessa comunidade, busca-se romper os papéis rígidos e estereotipados de professor e estudante, de quem (só) ensina e de quem (só) aprende. O pressuposto fundamental é que todos os envolvidos têm saber e reconhecem e admitem o não saber, buscando juntos superá-lo. Isso implica para o professor “o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são” (BLEGER, 2001, p. 63).

A constituição dessa comunidade se torna imprescindível para o desenvolvimento do ensino com pesquisa, de forma que os estudantes se sintam efetivamente atores e autores das construções empreendidas. Ao mesmo tempo, se evidenciam como um dos nossos grandes desafios, pois quando os estudantes chegam à disciplina já vivenciaram conjuntamente uma trajetória no curso, marcada por conflitos, dissensões, divisão em subgrupos fechados que se antagonizam, sem que essas situações tenham sido anteriormente percebidas e trabalhadas com a mediação de algum professor. O movimento

de constituição dessa comunidade na disciplina inicia com a construção do contrato didático, com base na reflexão em duplas e com todo o grupo, sobre a condução da disciplina. Os estudantes são instigados a propor ações coletivas quanto a: relação professor-estudantes, relação dos estudantes entre si, metodologia (inclusive a proposta da pesquisa), avaliação da aprendizagem etc. Na oportunidade, expressam queixas em relação à frequente falta de respeito e de diálogo com os estudantes na universidade, revelando estranhamento e prazer diante da possibilidade de decidir sobre a condução da disciplina. Manifestam queixas em relação aos colegas da turma. As principais questões são refletidas com a mediação do professor que os acolhe, mas, ao mesmo tempo, os desafia a se verem no processo, a perceberem a contribuição de cada um para a manutenção daquilo que criticam, a se colocarem no lugar do outro.

Nesse primeiro momento, identificamos aspectos da realidade do grupo, que precisarão ser trabalhados ao longo da disciplina, na perspectiva da superação dos problemas de relacionamento e da melhoria da comunicação no grupo, o que significa que a construção da comunidade de aprendizagem é um processo, que envolve avanços e retrocessos, e intervenções diversas do professor, no coletivo, com o subgrupo ou individualmente. O resultado tem sido a maior aproximação entre os estudantes que se reflete em mais segurança para expressarem dúvidas, discordâncias, experiências, sentimentos e abertura para acolherem as falas dos colegas, criando-se processualmente um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa coletiva.

PRODUÇÃO COLETIVA DO PLANO DA PESQUISA

A pesquisa para ser autêntica, portanto motivadora do engajamento dos estudantes, precisa ser baseada na inquietação do grupo, não pode ser previamente definida pelo professor. Mas essa inquietação quase sempre não está clara para os estudantes, desvinculados que se encontram do olhar crítico da prática profissional. Assim, são imprescindíveis estratégias didáticas e mediações do professor, no sentido de ajudá-los a problematizar a realidade, dentro do tema

geral da disciplina, no caso em questão, a aprendizagem. Em geral, fazemos um levantamento das percepções da turma sobre esse fenômeno. Esse levantamento tem assumido diferentes formas, mediante a construção coletiva de um poema sobre o tema, na qual os estudantes expressam suas visões tendo em conta vivências e cognições prévias, complementando verbalmente as ideias dos colegas, que são gravadas e transcritas; com base em um debate aberto no qual, processualmente e num clima descontraído e intimista, são trabalhados diferentes pontos de vista, determinadas experiências escolares traumáticas, por eles relatadas, a relação destas com a forma como se conduzem na sala de aula da universidade; e, ainda, por meio da realização de uma enquete, feita pelos estudantes, com pelo menos uma pessoa de livre escolha, sobre o que é aprender e como se aprende. No compartilhamento da enquete, se exploram as compreensões das pessoas consultadas e as dos próprios estudantes, além de se realizar um primeiro ensaio da tarefa de categorização de respostas dos inquiridos.

Esse momento é extremamente significativo porquanto dá lugar ao professor e aos alunos a identificarem contradições, simplificações, lacunas acerca do fenômeno da aprendizagem no grupo, gerando estímulo para o aprofundamento teórico sobre o tema e, em especial, no sentido dos estudantes identificarem inquietações cujas respostas podem suscitar uma pesquisa a ser assumida pelo grupo. Isso porque

[...] o grande móbil da investigação é o gozo do próprio investigador, a sua curiosidade, o seu empenhamento afectivo nas questões. Esta componente emocional é, na realidade, dum importância decisiva. As aferências dos centros das emoções para os centros superiores, cognitivos, sobrelevam marcadamente a comunicação em sentido oposto, dos centros cognitivos para os das emoções. (MARTINS; ALÇADA; AZEVEDO, 2010, p. 130)

A importância desse movimento de problematização, para a definição do recorte da pesquisa, é percebida pelos estudantes, como ilustra o trecho a seguir, extraído do relatório de três deles:

Para que o processo de investigação fosse possível, tomamos como ponto de partida nossas vivências acadêmicas, isto como pretexto para que esboçássemos nossas dúvidas, questionamentos, incertezas, fragilidades, carências e medos sobre o próprio ato de ser professor; sobre como se dá a prática educacional em sala de aula, nossos papéis, enquanto atores sociais e culturais que somos.

Assim, em um processo que pode durar duas ou mais aulas, são delineados os objetivos e questões de uma pesquisa coletiva. Também são negociadas as formas de coleta dos dados, sendo preferencialmente sugeridas, pelo seu potencial formativo, e aceitas a observação e/ou entrevista. Naturalmente, nem todos os estudantes se interessam desde o início, nem do mesmo jeito pela pesquisa. Acostumados a receberem tarefas prontas, muitos não sabem o que significa ser autor, daí o desinteresse inicial, a ansiedade, o medo de não conseguirem. Mas predomina a curiosidade, a disposição de arriscar, a sensação de que alguma coisa boa vai acontecer.

CONSTRUÇÃO PROCESSUAL

DO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

A opção do ensino com pesquisa não implica o abandono das teorias previstas no programa da disciplina. Ao contrário, objetos de questionamento, reelaborações e comparações entre si, elas conquistam novos sentidos. Mais palpáveis para os estudantes, passam a ser vistas como lentes que ampliam a percepção do “campo” da sala de aula, alternativas de compreensão e explicação dos dados aí recolhidos, ao mesmo tempo em que suas limitações e lacunas são evidenciadas. Assim, no dizer de Alves-Mazzotti (2006), a sistematização de um referencial teórico é fundamental, pois “clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (p. 31).

Ademais, o estudo das teorias, ainda que na perspectiva de construção pelos subgrupos do referencial teórico da pesquisa, e não na forma de uma recepção passiva, tem-se

concretizado, nas experiências em análise, em um espaço mais próximo do processo formativo a que estão acostumados, contribuindo para a redução da ansiedade diante do novo, do temor de não estarem aprendendo nada pela falta de “aulas” expositivas e de textos predefinidos. Pois, como registra Morán Oviedo (2003, p. 158), em situações de aprendizagem não estruturada ou alternativa, “Os primeiros a pedir o regresso do sistema ‘tradicional’ são os mesmos estudantes, temerosos da novidade que implica encontrar-se com a possibilidade de aprendizagens não só intelectualizadas, sim que modificarão realmente sua própria vida”.

O estudo das teorias da aprendizagem em teóricos como Skinner, Piaget, Vigotski, Ausubel, Bandura, Wallon, tem oportunizado um profícuo debate sobre o fenômeno em questão e muitos desequilíbrios cognitivos nas percepções prévias dos estudantes. Essa atividade atravessa todo o semestre. As teorias analisadas até o meado do período, quando os estudantes geralmente vão a campo, subsidiam a construção do guia de observação/entrevista. As demais, estudadas logo em seguida, contribuem para a ampliação da capacidade de interpretação do material empírico recolhido e de escrita do relatório analítico.

Embora sempre faça parte do contrato didático, a leitura prévia dos textos e uma reação a eles por escrito, muitos estudantes não leem ou fazem leituras aligeiradas. A justificativa mais frequente é o volume de leituras semanais recomendadas pelos professores do conjunto das disciplinas do semestre (cerca de 8 disciplinas). Naturalmente essa não é a única, nem a principal causa dessa postura, mas evidencia o quanto é prejudicial para a formação dos estudantes a falta de articulação entre os professores. Assim, apesar da intenção de que eles construam processualmente o referencial teórico por escrito, com vistas ao trabalho final da disciplina, ou seja, o relatório analítico da pesquisa, poucos faziam esse movimento, deixando tudo para o final, perdendo oportunidades de novas apropriações e construções. Essas atitudes são objeto de reflexão, contribuindo para melhor entendimento da situação da parte dos estudantes e do professor e adoção de medidas adequadas

à sua superação, a exemplo da orientação sobre estratégias de leitura e de estudo interpretativo.

REALIZAÇÃO DO PROCESSO EMPÍRICO-INTERPRETATIVO

Em duplas ou trios, os estudantes desenvolvem a coleta de dados mediante a observação de uma sala de aula, de livre escolha dos subgrupos (escola particular ou pública, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos etc.), com duração que varia de um a três turnos, registrada na forma de uma descrição rica de detalhes acerca do desenvolvimento da aula, e/ou entrevista. Em ambos os casos, os estudantes se apoiam em um guia construído processualmente na sala. A utilização desse recurso é preparada por parte dos estudantes, mediante uma dramatização do cotidiano da sala de aula, construída pela maioria da turma com base em suas vivências escolares. Os outros estudantes são orientados a fazer o registro cursivo da cena dramatizada, buscando captar o máximo de detalhes da ação do professor e dos alunos, de forma substantiva e sem julgamentos. Após a encenação, são lidos e analisados coletivamente os registros das observações, e todos se dão conta de como é desafiante a tarefa do registro.

A primeira aula após a observação no contexto escolar é dedicada ao compartilhamento e debate das primeiras sensações diante do que observaram e da própria tarefa de observar. Em seguida, os estudantes são orientados sobre como fazer a análise do registro digitado, buscando identificar as unidades de sentidos que emergem em cada cena registrada, as quais serão, na sequência, agrupadas por afinidades e darão origem às categorias/subcategorias de análise. Em atividade extraclasse, os estudantes são solicitados a desenvolver uma primeira versão dessa análise para posterior apresentação e discussão em sala.

A maioria dos estudantes apresenta, em regra, um registro com poucos dados e formulações genéricas. A alegação frequente é que a professora fez, basicamente, a mesma coisa durante as aulas, e eles entenderam que não precisava repetir. Também são constantes os julgamentos e formulações genéricas, tais como: “o professor

trata todos de forma igual”, “a professora não faz nenhuma mediação”, “a turma participa fazendo perguntas”, “a professora é autoritária”. Nessas circunstâncias, são estimulados a desenvolverem uma ‘descrição densa dos fatos’, a descreverem os acontecimentos, para depois interpretar/ analisar, a escutar e ver com mais atenção, pois, como destaca Perrenoud:

[...] em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. A investigação obriga a documentar, por exemplo, a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações. Esta disciplina leva a descobrir gestos, resoluções, práticas que passam geralmente despercebidas. (1993, p. 123)

A análise e a interpretação com base nos aportes teóricos constituem-se em atividades mais desafiantes, e trabalhosas para os estudantes, por estarem acostumados a, simplesmente, descrever o observado, sem análise sistemática, de forma desconectada da fundamentação teórica. Como registra outro trio: “O grande desafio desse trabalho se encontrou, justamente, em relacionar essas teorias com a prática observada dos coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos”. Isso decorrente da consciência desse grupo de estudantes de que: “[...] precisávamos ser cuidadosas para não levantarmos falsas impressões, e não interpretarmos erroneamente o que a teoria tenta elucidar diante das ações presenciadas e da entrevista realizada”. Algumas duplas/trios investiram mais nessa tarefa e fizeram avanços significativos, com base em orientações presenciais e por *e-mails*. O referido processo resultou na escrita do relatório analítico da pesquisa.

A produção desse relatório tem possibilitado aos estudantes fechar o ciclo da pesquisa e compreender a importância do processo para a atuação do professor no cotidiano, para aperfeiçoar suas práticas, superar as estereótipias e visões preconceituosas, e utilizar, de forma criativa,

a teoria no sentido de compreender mais profundamente a própria prática e teorizar sobre ela. Essas considerações podem ser ilustradas pelo trecho do relatório de uma outra dupla:

Esse trabalho nos permitiu observar e comprovar as teorias vistas em sala com a prática do exercício da profissão. Acreditamos que "a nossa busca" por novos conhecimentos "e a experiência" desta oportunidade não "cessará" (cessarão?) aqui, servindo de mais um estímulo para aguçarmos a nossa curiosidade, exercitando o papel do educador reflexivo. Essa experiência nos trouxe esperança de que há possibilidades de continuar trabalhando os conteúdos apreendidos na academia pelo longo percurso de formação e contribuirá para nossa profissão de educadores [...].

Pode-se sublinhar, como um ponto forte da etapa de elaboração do relatório, a desconstrução das percepções dos estudantes acerca das produções acadêmicas que trazem respostas “certas” como conclusão ou desfecho. No balanço final, revelam que, “apesar de trabalhosa, a experiência gerou aprendizagem legítima” e a capacidade de desconfiar do que parece fácil e óbvio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências revela que o ensino com pesquisa, desenvolvido de forma consistente e com o envolvimento efetivo dos estudantes em todas as etapas, é pertinente e viável em qualquer disciplina/componente curricular, mesmo naquelas com carga horária de 60 horas.

É capaz de motivar os estudantes, para aprender de forma significativa, retirando-os da postura de receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de teorias, sem clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar. Com efeito, um dos aspectos mais relevantes dessa experiência consistiu no “aprender a olhar”. Cada participante foi levado a descrever e refletir sobre as situações da sala de aula da escola visitada, recorrendo a referenciais críticos, indo além dos “achismos” e conclusões superficiais e preconceituosas acerca dos processos vivenciados na sala de aula.

Nessa perspectiva, é fundamental que essa prática esteja assentada na ideia de que a aprendizagem envolve a integração dialética entre o pensar, sentir e agir, e se constrói num contexto de confiança, pela possibilidade de se expor, expor suas dúvidas, seu saber e seu “não saber”. Assim, o ensino com pesquisa capaz de desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser e a se rever, o aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças, depende do investimento do professor nas relações interpessoais e do seu compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, do qual a dimensão intelectual e cognitiva é apenas uma.

A pesquisa como eixo do processo formativo de futuros professores efetivamente funciona como uma experiência que, necessariamente, exige muito investimento dos estudantes e dos professores universitários. Desafia-os, todo o tempo, a ressignificarem o espaço da sala de aula, a autoridade docente, o ensino, a aprendizagem, a questão da autonomia, enfim, a formação de profissionais.

A possibilidade de engendrar mudanças de atitudes mais duradouras nos estudantes, com repercussão efetiva na sua atuação profissional futura, é maior se experiências como essa não se restringem a uma disciplina, em um ou outro semestre ao longo da formação, daí a necessidade de criação de espaços e tempos para reflexão, entre os professores, sobre suas práticas educativas na universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; SOARES, Sandra Regina; BERALDO, Fátima Regina C. Leite. Docência universitária: inovando através do ensino com pesquisa. *Plurais: Revista Multidisciplinar da UNEB*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 175-187, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

BLEGER, Jose. *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ESTEVES, Maria Manuela. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronda. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 29-44.
- LIBANEO, José Carlos. Docência no ensino superior: compromissos e desafios da prática pedagógica. In: ENCONTRO DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO – EAPP, 10.; 11., Salvador, UCSal, 17-20 maio 2005; 14 dez. 2005. *Anais...* Salvador: Quarteto, 2006. p. 21-49
- MARTINS, Maria João; ALÇADA, Manuel Nuno; AZEVEDO, Isabel. A prática da investigação científica na aprendizagem da bioquímica numa faculdade de medicina. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Ciie, Livpsic, 2010. p. 129-140.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. M. Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. In: MORÁN OVIEDO, Porfirio (Org.). *Docencia e investigación en aula: una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. p. 157-194.
- NOVA, Carla Carolina Costa da. *Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988. (Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade)
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- FERNÁNDEZ RINCÓN, Héctor. Possibilidades y límites de la vinculación de la docencia com la investigación. In: MORÁN OVIEDO, Porfirio (Org.). *Docencia e investigación en aula: una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. p. 129-144.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @mbienteeducação*, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SOARES, Sandra Regina et al. *Relatório de pesquisa: qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia; Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores, 2011.

SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

SANDRA REGINA SOARES

Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), Salvador (BA)
ssoares@uneb.br

Recebido em: ABRIL 2012

Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2012

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

FRANCISCO CALOIA ALFREDO
JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que visou a compreender a operacionalização da avaliação formativa na política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores em Angola. Coletaram-se os dados por meio de questionários a professores e alunos, entrevistas semipadronizadas a professores e observação de aulas, analisados em categorias de conteúdo e em tabelas, discutidos sob a abordagem quanti-quali. Revela-se que turmas numerosas e a falta de condições de trabalho dificultam a prática avaliativa dos professores; os participantes são desfavoráveis à política de avaliação por atribuir maior peso (60%) à prova de escola e menor peso (40%) às classificações atribuídas pelo professor; além do modelo de avaliação ser fortemente classificatório, os participantes se mostram favoráveis à avaliação formativa sempre classificatória.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO DE PROFESSORES • AVALIAÇÃO
FORMATIVA • ANGOLA.

RESUMEN

El artículo presenta resultados de una investigación que buscó comprender la operacionalización de la evaluación formativa en la política de evaluación del aprendizaje para la formación de profesores en Angola. Los datos se recolectaron a través de cuestionarios a profesores y alumnos, entrevistas semiestructuradas a profesores y observación de clases; se analizaron en categorías de contenido y en tablas y se discutieron según un enfoque cuantitativo-cualitativo. Se observó que grupos numerosos y la falta de condiciones de trabajo dificultan la práctica evaluativa de los docentes. Los participantes están en contra de la política de evaluación ya que le otorga un mayor peso (60%) a la prueba de la escuela y un peso menor (40%) a las calificaciones asignadas por los docentes. El modelo de evaluación es fuertemente clasificatorio y los participantes prefieren que la evaluación formativa sea siempre clasificatoria.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN DE PROFESORES • EVALUACIÓN FORMATIVA • ANGOLA.

ABSTRACT

This article presents the results of a study which aimed to understand the operation of formative assessment in the evaluation policy of teacher training in Angola. Data was collected through surveys responded by teachers and students, and five semi-standardized interviews. The data were analyzed by content categories and tables, and discussed according to a quantitative and qualitative approach. Results reveal that large classes and lack of working conditions hinder the evaluation practice of teachers; participants are disadvantaged in the evaluation policy which gives more weight (60%) to the final test of the school year and lower weight (40%) to the results of the assessments which occur during the training. Teachers and students are favorable to a formative assessment that is always classificatory. It appears that the evaluation model is strongly classificatory in all forms of assessment. The configuration of the evaluation policy needs to be reviewed, and there is a need to develop ongoing training in the assessment of learning.

KEYWORDS TEACHER EDUCATION • FORMATIVE EVALUATION • ANGOLA.

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da segunda reforma no sistema educacional angolano em 2004, augurava-se superar falhas da primeira, de 1978: adequar a educação ao sistema de economia de mercado, favorecer a escolarização a todas as crianças em idade escolar, reduzir os índices de analfabetismo e aumentar a eficácia do sistema educativo. Para tal, o Ministério da Educação (MED) apontou quatro objetivos, a saber: 1. expandir a rede escolar; 2. melhorar a qualidade de ensino; 3. reforçar a eficácia do sistema de educação; e 4. proporcionar a equidade do novo sistema de educação (ANGOLA, 2009b).

Os representantes do MED traçaram um plano faseado para a sua implementação com previsão de término em 2012, em que se avaliariam os currículos, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores, a administração e a gestão dos materiais e das escolas.

É nesse contexto que realizamos uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, da qual resultou o presente texto, realizada no período de 2010 a 2012, numa das escolas angolanas de formação de professores de nível médio, com

o objetivo de compreender a operacionalização da avaliação formativa, com referência à política de avaliação da aprendizagem implementada pelo MED em 2004, na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário.¹

1 No Brasil, corresponde ao fundamental 2.

A perspectiva de abordagem da avaliação formativa norteadora neste artigo é a que coloca e releva o aspecto processual da aprendizagem mediante a diversidade de estratégias, flexibilização, reorganização e reorientação de atividades que promovam a aprendizagem do aluno, como mais adiante é sustentado.

A política de avaliação da aprendizagem da primeira reforma em Angola, diferencia-se da atual política, dentre outros aspectos, do ponto de vista da definição das modalidades, dos procedimentos de avaliação e responsabilização para a sua elaboração. Por exemplo, na primeira reforma eram as representações provinciais do MED que elaboravam os exames finais para as escolas, e as escolas podiam apenas produzir as avaliações e as provas que se realizavam durante o período letivo. Classificavam-se as avaliações na escala de 0 a 20 valores sem atribuição de porcentagem aos resultados que se obtivessem.

Com a atual reforma, implementada em 2004, a política de avaliação da aprendizagem confere às escolas a realização de todas as avaliações, inclusive os exames ou as provas finais, mas aos resultados das classificações obtidas, quer das avaliações realizadas ao longo do ano letivo, designada classificação atribuída pelo professor, quer da avaliação final do ano letivo, designada classificação da prova de escola, atribui-se um valor percentual. Ou seja, de 2004 a 2009, atribuíam-se à classificação feita pelo professor peso de 30%, e à classificação da prova de escola, peso de 70%. Nos últimos meses de 2009, o MED apresentou o sistema de avaliação das aprendizagens revisto em que o resultado das classificações obtidas ao longo do ano letivo tem 40% de peso e da prova de escola, 60% de peso.

Tal revisão não é explicitada nas diretrizes que a apreçoam, porém especula-se que ela sucedeu dada a frequente reclamação e insatisfação dos atores do processo de ensino. Apesar disso, ao que parece, em nada se alterou no que se

considera desvalorização das avaliações processuais. Isso quer dizer que, mesmo com a revisão do peso que se atribui às avaliações, a valorização tanto das avaliações formativas quanto das avaliações somativas, que realizam ao longo do ano letivo, não deixam de estar minimizadas independentemente de a avaliação formativa ser periódica.

De acordo com a política de avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa, também designada avaliação contínua ou sistemática, é a que se realiza ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É a avaliação de acompanhamento da aprendizagem permanente com vistas a proporcionar ambiente de interação entre o professor e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessa avaliação o professor afere o aproveitamento do aluno classificando-o de forma numérica, diária, semanal e mensalmente (ANGOLA, 2005a).

As diretrizes da política ainda sugerem ao professor a prática da avaliação formativa, contínua ou sistemática, preferencialmente, avaliando o aluno com perguntas escritas no começo ou no fim de cada aula e com perguntas orais em qualquer momento do seu curso.

Esses procedimentos são justificados sob a necessidade de se acautelarem da subjetividade e de prováveis injustiças ao aluno durante as avaliações, pois alega-se que pode superar-se a subjetividade na avaliação fazendo-lhe poucas perguntas escritas. Assim, “para a avaliação contínua no início ou no fim da aula, o(a) professor(a) deve fazer não mais do que duas perguntas escritas para todos os alunos” (ANGOLA, 2005a, p. 14). Ainda ressalta-se que uma pergunta oral feita a determinado aluno pode ser repetida a outros mudando-se simplesmente a forma ou a estratégia de colocá-la, permitindo que considerável número de alunos seja avaliado durante a aula.

Já em relação à avaliação somativa, indica-se a realização de uma prova no fim de determinado ciclo de formação letiva com vistas a classificar, selecionar e certificar as aprendizagens do aluno (ANGOLA, 2003, 2005a).

As classificações das avaliações chamadas formativas, contínuas ou sistemáticas, que se realizam diária, semanal e mensalmente, atribuem-se na escala de 0 a 5 valores, diferentemente das classificações somativas cuja escala é de 0 a

20 valores. Mas a média das avaliações formativas, designada MAC (média das avaliações contínuas), multiplica-se pela constante quatro (4), e adiciona-se ao seu resultado a prova do professor (classificada na escala de 0 a 20 valores), que dividido por dois gera o quociente que se considera a classificação trimestral do aluno. Ao multiplicar-se a MAC pela constante, pretende-se equipará-la à escala das classificações das avaliações somativas. Esses procedimentos são realizados em todos os trimestres letivos (ANGOLA, 2003, 2005a, 2006, 2009a, 2009b).

A classificação na escala de 0 a 20 apresenta as seguintes qualificações: de 0 a 4 valores, considera-se má ou pouca progressão do aluno; de 5 a 9, classificação medíocre ou de progressão muito lenta; de 10 a 13, classificação de suficiente progressão; de 14 a 17, classificação de boa progressão; e de 18 a 20 valores, classificação muito boa com segurança na aprendizagem.

A base conceitual da avaliação da aprendizagem, expressa na política de avaliação da aprendizagem, tem como referência os conceitos de Beeby (s/d) e Stuffbean (1998). O primeiro autor define a avaliação da aprendizagem como “um processo de recolha e interpretação de informações que implicam juízos de valores, com vista à tomada de decisões” (BEEBY, s/d apud ANGOLA, 2005a, p. 7, 2005b, p. 5, 2006, p. 8). Para o segundo, praticamente, na mesma direção do autor anterior, a avaliação é

[...] o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito, da planificação, da realização e do impacto de um objectivo determinado com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados. (STUFFBEAN, 1998 apud ANGOLA, 2003, p. 6)

As concepções de avaliação dos autores citados parecem evidenciar a sua dimensão processual na valorização da aprendizagem dos alunos na medida em que são tomadas com base na interpretação das suas dificuldades. Assim, os conceitos que são adotados manifestam propósitos da

avaliação a serviço do processo de ensino e da aprendizagem, no qual se realçam as características da realidade em que incide a prática avaliativa. A adoção desses propósitos parece não passar da intenção de querer propor-se uma avaliação que promova realmente a aprendizagem, pois a configuração da política de avaliação da aprendizagem é fortemente arraigada à medição e à classificação. Por conseguinte, a intenção da avaliação está perdida no conjunto de procedimentos apresentados sem que sejam tidas em conta, por exemplo, a coerência de variáveis, como o tempo que o professor dispõe para avaliar, as condições de trabalho e outras atividades administrativas (FREITAS et al., 2011).

Além das avaliações a que todos os alunos são submetidos durante e no fim do ano letivo, ainda existem os chamados Exames de Aptidão Profissional, que se aplicam apenas a alunos da 13^a série. Esses exames visam avaliar os objetivos e os conteúdos, considerados fundamentais, desenvolvidos ao longo dos quatro anos de formação do aluno, futuro professor, especificamente nas disciplinas de Formação Profissional de Prática Pedagógica; Seminários; Metodologias de Ensino e Estágios Pedagógicos. Os exames têm como objetivos classificar, selecionar e certificar as aprendizagens dos alunos (ANGOLA, 2005c).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Geralmente a abordagem da avaliação formativa é atrelada à concepção de Benjamim Bloom ao referir-se à que ocorre no fim de determinando ciclo de formação com vistas a alcançar-se objetivos delineados (FERNANDES, 2006, 2009), ou à proposta por Linda Allal e Lucie Lopez (2005), que amplia a primeira concepção ao pôr em relevo a tríade das regulações: retroativa, interativa e proactiva. Na discussão dos dados da pesquisa adotou-se esta última proposta.

Para Allal (1986, p. 176), a concepção de avaliação formativa de Bloom representa “componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria [...] ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”,

incompleta para uma perspectiva psico e sociopedagógica da aprendizagem que visa a estabelecer características e finalidades de regulação da avaliação para a aprendizagem. O propósito da avaliação formativa é de “assegurar uma regulação dos processos de formação, quer dizer, de fornecer informações detalhadas sobre o processo e/ou os resultados de aprendizagem do aluno a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem” (ALLAL s/d apud DE LANDSHEERE, 1997, p. 5, tradução livre), o que significa, segundo PetitJean (1984, p. 5-20 apud LANDSHEERE, 1997, p. 5, tradução livre), que “a questão essencial da avaliação formativa [é de tornar] [...] o aluno ator da sua aprendizagem”. Nesse sentido, define-se a avaliação formativa como

[...] um processo de avaliação contínua tendo por objetivo assegurar a progressão de cada indivíduo no prosseguimento da aprendizagem, com a intenção de modificar a situação da aprendizagem ou o ritmo desta progressão, para proporcionar (em caso de necessidade) melhorias ou correções apropriadas. (SCALLON, 2010, p. 10, nossa tradução)

A concepção de avaliação formativa que amplia a concepção de Bloom incide sob a perspectiva socioconstrutivista que, além de destacar o âmbito das regulações – sobretudo das interações entre alunos na sala de aula –, justifica-se pela ênfase na “importância das condições sociais propícias para a construção dos conhecimentos. [...] o conhecimento é construído graças à ação exercida sobre o meio, é a atividade estruturante do sujeito que fundamenta o seu desenvolvimento cognitivo” (HADJI, 2011, p. 41).

Talbot (2009, p. 8) considera três situações a evidenciar na prática da avaliação formativa:

A situação obstáculo relativa ao conteúdo de ensino, a atividade necessária do aluno para ultrapassar o conflito cognitivo engendrado por este obstáculo e a mediação permanente do professor com vistas a ajudar, guiar, assegurar os alunos ao longo da construção de seus conhecimentos, notadamente àqueles que se mostrem mais frágeis. (nossa tradução)

A criação de diversas situações de atividades configura o sentido a essas direções para uma avaliação formativa. Assim, a proposta ampliada da avaliação formativa resume-se de acordo com o quadro que se segue.

QUADRO 1 - Concepção inicial de Bloom vs. concepção ampliada da avaliação formativa

CONCEPÇÃO INICIAL DE BLOOM	CONCEPÇÃO AMPLIADA
<ul style="list-style-type: none"> - Inserção da avaliação formativa após uma fase de ensino; - Utilização de testes formativos; - <i>Feedback</i> + Correção → remediação; - Gestão da avaliação formativa pelo professor; - Domínio dos objetivos pelos alunos; - Remediação benéfica aos alunos avaliados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração da avaliação formativa em todas as situações de aprendizagem; - Utilização de diversos meios de coleta de informação; - <i>Feedback</i> + adaptação do ensino → regulação; - Participação ativa dos alunos na avaliação formativa; - Diferenciação de ensino e, em certa medida, dos objetivos; - Regulação em 2 níveis: para os alunos avaliados e para os outros alunos da turma (melhoramento continuado do ensino).

Fonte: Allal e Lopez (2005).

Como se observa no quadro anterior, a perspectiva da avaliação formativa na contemporaneidade mobiliza um conjunto de processos a serem colocados em evidência tanto pelo aluno como pelo professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como descritiva por explorar situações de acontecimentos ou fenômenos (SAMPIERI et al., 2006).

Partindo do objetivo geral de compreender a configuração da avaliação formativa na formação de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, tendo como referência a política de avaliação da aprendizagem proposta pelo Ministério da Educação de Angola, a pesquisa tomou como objetivos específicos os seguintes: 1. estudar a legislação da Reforma Educativa e da Formação de Professores do Ensino Básico, implementada pelo Ministério da Educação de Angola; 2. analisar a política de avaliação da aprendizagem para a formação de futuros professores; 3. compreender os posicionamentos dos professores (formadores) e alunos (futuros professores) da Escola de Formação de Professores sobre a política de avaliação da aprendizagem;

4. identificar as concepções e as práticas da avaliação formativa no cotidiano escolar dos professores e alunos.

Para atingir os objetivos estabelecidos, utilizamos instrumentos coerentes com a pesquisa descritiva, a saber: análise de documentos, questionários, entrevistas e observação de situações ou fenômenos (BARROS; LEHFELD, 1990). Participaram do estudo 283 alunos, futuros professores, da 10^a à 13^a série, e 23 professores, formadores. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os participantes responderam ao questionário composto, respectivamente por 21 perguntas para os professores e 19 para os alunos, entre dicotômicas e mistas. Foram entrevistados com base em questões semiestruturadas cinco professores, cujos nomes que aqui se utilizam são fictícios; destes, dois também responderam ao questionário. Os entrevistados foram indicados ao pesquisador por serem os que mais promovem discussões sobre a reforma educacional no seio dos colegas, além de possuírem experiência profissional acima de vinte anos. Observaram-se cinco aulas com 50 minutos cada, de professores que se mostraram disponíveis. Destas, uma foi na disciplina de História na 13^a série, na qual no dia da observação os alunos realizavam atividades em pequenos grupos; uma aula dupla expositiva também de História, mas na 10^a série e com outro professor; duas aulas de Biologia em turmas e professores diferentes na 12^a série. A primeira era de revisão da matéria para a prova do professor e a segunda, aula expositiva da matéria, também de professores diferentes.

Os professores participantes da pesquisa têm formação, alguns concluída em nível de bacharel, licenciatura e mestrado em Ciências da Educação, outros em curso.

No que se refere aos documentos analisados relativos à política de avaliação da aprendizagem, os mesmos compõem o conjunto de documentos orientadores da Reforma Educativa de 2004, assentes na Lei n. 13/01 – Lei de Base do Sistema de Educação, notadamente o Sistema de Avaliação das Aprendizagens para a Formação de Professores, Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar, Regulamento para os Exames de Aptidão Profissional, Guia Metodológico

para Avaliação das Aprendizagens e Manual de Apoio ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens, 2º Ciclo do Ensino Secundário: reforma curricular.

A análise desses documentos foi realizada com base em um roteiro previamente elaborado que contempla as modalidades, a estrutura e os procedimentos propostos na prática avaliativa dos professores.

Os dados foram codificados de acordo com a sua natureza e discutidos de forma triangulada. Para tabular os dados quantitativos utilizou-se a planilha eletrônica do programa Microsoft Excel 2010, e a análise dos dados qualitativos ou não numéricos foi realizada com suporte do *software* WebQDA (Web Qualitative Data Analysis), que permite sua utilização em qualquer fase da pesquisa (NERI DE SOUZA; MOREIRA, 2011).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Exploram-se, no presente artigo, as posições dos professores, formadores, e dos alunos, futuros professores, em relação aos aspectos da política de avaliação da aprendizagem; o seu impacto na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário; a forma como os professores avaliam quando as turmas são numerosas; e as concepções sobre a avaliação formativa.

POSIÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores responderam a seis questões relacionadas aos aspectos específicos da política, conforme a tabela com as legendas que correspondem a: (Questão 16) – atribuir maior peso à Prova de escola; (Questão 17) – atribuir menor peso às avaliações formativas (contínuas ou sistemáticas) e à Prova do Professor; (Questão 18) – atribuir notas às avaliações formativas (contínuas ou sistemáticas); (Questão 19) – avaliar continuamente os alunos; (Questão 20) – utilizar Cadernetas padronizadas nas avaliações diárias; e (Questão 21) – realizar Exames de Aptidão Profissional. Ressalta-se que os professores poderiam, para essas questões, além de assinalar as alternativas propostas, deixar comentários que completassem seu posicionamento.

TABELA 1 - Posição dos professores sobre a política de avaliação da aprendizagem

	QUESTÃO 16	QUESTÃO 17	QUESTÃO 18	QUESTÃO 19	QUESTÃO 20	QUESTÃO 21
Concorda completamente	20%	15%	55%	55%	55%	50%
Concorda pouco	10%	0%	20%	15%	15%	5%
Discorda completamente	65%	50%	0%	0%	20%	5%
Discorda um pouco	0%	15%	10%	5%	0%	15%
Não respondidas	5%	20%	15%	25%	10%	25%

Fonte: Elaboração dos autores.

A maior parte dos professores é completamente desfavorável à atribuição de maior peso à Prova de escola realizada apenas no final do ano letivo, e também completamente desfavorável ao peso que se atribui aos resultados das classificações do professor.

Observa-se que a maior parte dos professores é completamente favorável à atribuição de valor classificatório à avaliação formativa, à necessidade de se avaliar continuamente o aluno, à utilização de Cadernetas padronizadas e à realização de Exames de Aptidão Profissional. Se por um lado, maior parte dos professores mostrar-se discordante com o peso que se atribui às avaliações decorrentes ao longo do ano letivo, mas de acordo com a realização de avaliações contínuas e de Exames de Aptidão Profissional, por outro, é nestes aspectos em que menos os professores se posicionam.

Não parece que havendo posições desfavoráveis em relação ao peso atribuído ao resultado das avaliações que se realizam ao longo do ano letivo signifique a adesão à avaliação formativa menos classificatória, pois as concepções apresentadas a esse respeito e a configuração na política de avaliação da aprendizagem conferem sempre valor classificatório a essa modalidade de avaliação. Provavelmente, o que se evidencia é o reconhecimento da importância de se ter um número maior de avaliações durante o ano letivo do que somente ao seu término.

Assim, admitir também que as avaliações realizadas ao longo do ano letivo são menos valorizadas em relação àquela que se aplica no final do ano letivo pode revelar a importância

que se dá às atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, mas não, necessariamente, significar a desconstrução de uma cultura avaliativa de mensuração ou de classificação.

No que se refere à posição favorável sobre a utilização de Cadernetas padronizadas, supõe-se que os professores as apoiam em função da utilidade que elas têm para as anotações das classificações numéricas realizadas diariamente na sala de aula. Nesse sentido, as diretrizes sugerem que as Cadernetas sirvam para o controle das notas dos alunos, uma vez que, além de serem utilizadas para os registros, também podem servir para melhor organizar e realizar os cálculos aritméticos das médias dos alunos, assim como ajudar-lhes no acompanhamento escolar.

Os professores não apresentam uma única posição quanto aos Exames de Aptidão Profissional. A maior parte revela estar completamente de acordo com a sua realização, quando a minoria revela concordar pouco, discordar completamente e discordar um pouco. Destes últimos, verificam-se, nos questionários, comentários que enfatizam a posição da parcial e da completa discordância sobre a realização desses exames.

Os professores afirmam, por um lado, que os exames não proporcionam sentido à formação dos futuros professores porque os alunos, principalmente os finalistas de curso, ao longo da formação, trabalham com os conteúdos exigidos nos referidos exames. Por outro lado, sugerem que esses exames avaliem “a prática do estudante, uma vez que este esteve empenhado no estágio”.

Independentemente de se verificar comentários opostos à maior parte dos professores que se diz favorável à realização desses exames, essas opiniões mostram a necessidade de se valorizarem as matérias desenvolvidas ao longo da formação, além de mostrarem que a sua realização seja apenas de forma prática. Os alunos, futuros professores, também fizeram uma apreciação sobre a política, conforme o ponto a seguir.

POSIÇÃO DOS ALUNOS

Com a mesma legenda utilizada na tabela anterior, segue-se a análise da política de avaliação na perspectiva dos alunos.

TABELA 2 - Posição dos alunos sobre a política de avaliação da aprendizagem

	QUESTÃO 16	QUESTÃO 17	QUESTÃO 18	QUESTÃO 19	QUESTÃO 20	QUESTÃO 21
Concorda completamente	36%	19%	65%	55%	48%	26%
Concorda pouco	22%	15%	10%	16%	14%	12%
Discorda completamente	21%	31%	3%	3%	4%	17%
Discorda um pouco	8%	12%	2%	2%	5%	6%
Não tem conhecimento	4%	4%	1%	3%	8%	16%
Não respondidas	9%	19%	19%	21%	21%	23%

Fonte: Elaboração dos autores.

Embora não estando a maioria dos alunos favorável à atribuição de maior peso à Prova de escola, observa-se existir maior índice de alunos completamente favoráveis à atribuição do maior peso das avaliações a essa prova, assim como verifica-se maior índice da representatividade dos alunos completamente desfavoráveis ao peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas ao longo do ano acadêmico ou à classificação atribuída pelo professor. Mas também se constata, em relação à distribuição do peso às avaliações no geral, a ambiguidade nas suas posições. Ou seja, os alunos evidenciam que se valorize a Prova de escola e ao mesmo tempo as avaliações que se realizam ao longo do ano letivo. O que pode significar que não deve haver diferença entre o valor que se atribui aos resultados da prova final e ao valor atribuído aos resultados das avaliações ao longo do ano letivo.

Também se observa, praticamente de todos os alunos, a manifestação de que a avaliação formativa tenha atribuição de uma nota; que se avalie continuamente o próprio aluno; e que os professores utilizem Cadernetas padronizadas de registros.

No que se refere aos Exames de Aptidão Profissional, não se verifica acordo na posição da maior parte dos alunos, porém há maior índice de representatividade de alunos que concordam completamente com a sua realização. Verifica-se

também, dentre os aspectos da política de avaliação da aprendizagem, que a Caderneta padronizada e os Exames de Aptidão Profissional são os elementos cuja operacionalização seja mais desconhecida pelos alunos.

Se, por um lado, os resultados obtidos referentes à política de avaliação da aprendizagem apontam que ainda há alunos pouco informados ou mesmo desinformados sobre o seu funcionamento, por outro lado, supõe-se haver pouca socialização dos documentos e dos materiais a ponto de serem estudados criticamente.

Sendo a Caderneta e os Exames de Aptidão Profissional aspectos da política de avaliação da aprendizagem mais evidentes de que os alunos desconhecem sua operacionalização, em relação à primeira, estranha-se tal desconhecimento, porquanto ela é utilizada desde os níveis de ensino anterior ao médio. Em relação ao segundo, a sua utilização ocorre unicamente na série finalista do curso e, provavelmente, o fato de os exames serem aplicados em momento específico da formação do futuro professor justifica, sobretudo, o desconhecimento da sua operacionalização aos alunos do primeiro ano. Com efeito, para os alunos pré-finalistas e finalistas de curso, manifestar tal desconhecimento acentua a hipótese da insuficiente fluidez na socialização dos documentos e matérias inerentes à própria reforma curricular.

Mesmo havendo diferenças consideráveis entre as amostragens de professores e dos alunos, tais diferenças não inibem a possibilidade de ser comparada a tendência dos resultados obtidos em ambos os grupos sob pretensão de não se pôr, necessariamente, em relevo o aspecto quantitativo, mas, com base nele, perceber-se a valorização atribuída aos aspectos enfocados na política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores. Assim, relativamente à atribuição de maior peso à Prova de escola, a maior parte dos professores (65%) é completamente desfavorável, ao passo que os alunos se alinham na posição contrária à dos professores. O que se verifica em relação aos alunos é haver maior índice (36%) a revelar-se completamente favorável à atribuição de maior peso à Prova de escola.

Quanto ao menor peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas ao longo do ano letivo, tanto os professores (50%) quanto os alunos revelam não concordar, mas, para os alunos, essa postura representa 31%, o que corresponde ao maior índice das suas representações. Tanto os professores (55%) quanto os alunos (65%) são completamente favoráveis à atribuição de uma classificação numérica à avaliação formativa.

O igual valor percentual (55%) de professores e alunos revela-se completamente favorável com a realização de avaliações contínuas ao aluno e utilização de cadernetas padronizadas de registro de notas. Relativamente à realização de Exames de Aptidão Profissional, é parte dos professores (50%) que mostra estar completamente favorável, ao passo que dos alunos verifica-se maior índice (26%) com a mesma perspectiva dos professores. Com isso, podemos perceber o impacto da política em análise, que passamos a seguir a refletir.

IMPACTO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As concepções dos professores e dos alunos, identificadas com base nos questionários e nas entrevistas, às vezes convergem em pontos que lhes parecem negativos e positivos sobre a política de avaliação da aprendizagem. Por exemplo, ambos mostram-se desfavoráveis ao peso que se atribui ao resultado das avaliações realizadas durante o ano letivo, mas consideram positivo o fato de classificar-se e atribuir-se nota à avaliação formativa.

O professor Edilson é dos que consideram a política de avaliação da aprendizagem com impacto negativo,

[...] porque o que está escrito praticamente na teoria não temos aplicado tendo em conta que a realidade faz com que nós não podemos praticamente aplicar aquilo que está instituído. Isto porque, praticamente, entramos em depressiva porque as condições com que nós avaliamos os alunos não são as mais adequadas, tendo em conta o número pletórico de aluno, faz com que o sistema de avaliação não seja assim tão eficiente, seja apenas um sistema avaliativo parcial.

Nessa linha de pensamento, verifica-se o argumento do professor Eliandro, que considera a implementação da política de avaliação uma ação que não levou em conta a realidade das escolas angolanas. Com efeito, a avaliação que se exige do professor está deslocada da realidade das escolas. O interlocutor reitera o elevado número de alunos por turma como estando na base de uma das insatisfações dos professores no processo de avaliação na sala de aula. Atesta que a política de avaliação “está um pouco deslocada a sua materialização teoria e prática. No sistema da reforma, quero crer que a nossa realidade é outra, o número de aluno é muito grande e, então, muitas vezes, para aplicar a avaliação, tem sido muito complicado”.

Verifica-se que a insatisfação desses interlocutores, direta ou indiretamente, contrapõe ao que normalmente a reforma anuncia, que é favorecer maior qualidade ao sistema educacional. Por conseguinte as consequências negativas das implicações da reforma e da forma como se operacionaliza, muitas vezes, são imputadas, exclusivamente, ao professor por ser o que lida com a realidade carente de melhorias, quando, na verdade, ofuscam-se as questões menos dependentes da sua atuação.

Para o professor Ernesto, o sistema de avaliação da aprendizagem é bom, porquanto o aluno, por meio das avaliações formativas, percebe o seu empenho e passa a conhecer diariamente as suas notas.

Apesar das variáveis anteriormente focalizadas pelos professores, como as que dificultam a prática da avaliação, para a maior parte dos alunos (59% da 10^a série, 57% da 11^a série, 57% da 12^a série e 63% da 13^a série) a política de avaliação contribui muito para melhorar as suas aprendizagens.

Para alguns alunos, a política de avaliação das aprendizagens em pouco ou em nada contribuí para o melhoramento de suas aprendizagens. Por exemplo, um aluno da 10^a série afirma que as avaliações realizadas durante as aulas valorizam o aproveitamento do aluno, ao passo que a Prova de escola valoriza menos; eventuais dificuldades que podem impedir o aluno de obter boa nota na Prova de escola não são tidas em conta na forma como são valorizadas as notas das avaliações.

Na 11ª série os alunos ressaltam que a reforma devia ser rígida no controle da frequência, pois muitos deles já se deram conta de que não precisam assistir regularmente às aulas, ou mesmo não precisam ser diariamente avaliados porque há alunos que são aprovados apenas fazendo a Prova de escola. Ainda afirmam que a forma como são avaliados faz com que eles se preocupem menos com a matéria nos dois primeiros trimestres letivos, visto que o valor das avaliações está no último trimestre, pelo que os três trimestres deviam ter o mesmo peso nas avaliações, de maneira que os alunos se dediquem mais aos estudos durante todo o ano letivo. Assim,

[...] gostaria que o sistema de avaliação fosse um pouco alterado porque, quando se atribui maior percentagem, eu acho um exagero. O aluno se esforça durante o ano e pode ter recaída no fim, por isso eu acho que as avaliações contínuas deviam valer mais, e as provas do professor e de escola seriam apenas para complementar. (Aluno da 11ª série)

Na 12ª série, além de identificarem-se afirmações do tipo: “este tipo de avaliação enriquece, mas também prejudica. Sugeriria que todos os professores pudessem dar notas a todas as avaliações, porque incentivam os alunos a estudar rumo ao desenvolvimento e não à corrupção”, os alunos alinham com a posição das séries anteriores.

É patente nas palavras dos alunos a pretensão de uma política de avaliação que não descure detalhes do seu desempenho na aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, mesmo tendo uma prática avaliativa que culmine com a atribuição de nota. Assim, pode considerar-se que os alunos almejam uma política de avaliação que valorize o seu esforço empreendido ao longo da formação. Ademais, entende-se que as representações quantitativas podem ser insuficientes para esclarecer-se ou evidenciar-se uma compreensão da dimensão da política de avaliação no melhoramento da aprendizagem. Tanto os comentários apresentados quanto os dados percentuais podem subsidiar a reflexão sobre a prática e a política de avaliação da aprendizagem. O número de aluno por turma e as concepções e as práticas da avaliação na sala de aula são explorados nos pontos subsequentes.

NÚMERO DE ALUNO POR TURMA

Verificou-se que 30% dos professores têm de 46 a 65 alunos por turma; 25% dos professores têm de 35 a 45 alunos; 15% têm de 66 a 75 alunos; outros 15% têm de 86 a 95 alunos; 10% têm de 76 a 85 alunos, e 5% dos professores têm de 96 a 100 alunos por turma.

Ao que se constatou, a distribuição do número de alunos não obedece a nenhum critério. O professor pode ter turmas muito ou pouco numerosas e possuir carga horária de 20 horas semanais, de acordo com o estatuto do subsistema de formação de professores.

Nos pronunciamentos dos professores, ostensivamente, identificam-se alegações de que o elevado número de alunos por turma influencia bastante para o insucesso da organização e da operacionalização da avaliação formativa; todavia, em rigor, os professores não fundamentam tal enunciado.

Os professores afirmam que, na época em que aplicam, classificam, corrigem as provas e têm de apresentar os respectivos resultados às coordenações de disciplinas, encontram dificuldades no cumprimento dos prazos estabelecidos no calendário escolar.

Afirmam que, para realizarem uma avaliação quer escrita quer oral, requer-se diminuir o número de alunos por turma e ter mais tempo de aula de modo a que os alunos sejam corretamente avaliados porque alegam ser “extremamente complicado dar aulas e ao mesmo tempo avaliar todos os alunos oralmente em todas as aulas; Não permite o acompanhamento de todos os alunos numa só aula; [...] o professor não tem controle exacto da turma quanto às capacidades individuais”.

Questionado sobre o número de alunos desejável por turma, apresentaram opiniões diferentes que foram enquadradas em três grupos: o primeiro, e maioritário, propõe turmas de 20 a 30 alunos; o segundo, de 30 a 35 alunos e o terceiro, de 40 a 45 alunos.

As razões que sustentam as três propostas são similares. Os professores afirmam que, com a redução do número de alunos por turma, facilitaria a avaliação de todos os alunos em cada aula e, ao mesmo tempo, facilitaria o acompanhamento do desempenho individual; facilitaria ao

professor corrigir possíveis erros ortográficos de cada aluno; o professor conheceria melhor os alunos e, com rigor, poderia alcançar os objetivos que se pretendessem, porque prestaria atenção a todos os alunos; o professor teria, também, maior contato com eles.

Das observações realizadas nas aulas, à exceção de uma turma, as outras apresentavam número considerável de absentismo de alunos e eram avaliados em pequenos grupos ou no geral com perguntas do professor e respostas dos alunos.

O mar de dificuldades no qual navegam os atores do processo de ensino e aprendizagem em Angola, e tendo em conta a distância entre a realidade e o desejável manifestado pelos professores, também aponta para que se explorem a concepção e os contornos sobre a avaliação formativa, como se assinala no próximo ponto.

CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Atendendo aos dados obtidos nos questionários, os professores entendem a avaliação da aprendizagem como avaliação somativa, prática sistemática e contínua da avaliação; verificação do nível de assimilação dos alunos; e prática contínua que visa medir com auxílio de instrumentos. Há quem defina a avaliação da aprendizagem como atividade subjetiva distante de corresponder à realidade sobre a qual se aplica e de não preparar os alunos.

As concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos professores, em grande parte, não refletem diretamente os conceitos da avaliação propostos nas diretrizes da política de avaliação da aprendizagem, mas refletem, principalmente, a realidade cotidiana deles tomada da e com a prática de avaliação à luz da organização e procedimentos estabelecidos pela política de avaliação.

Centrando-se na avaliação formativa, o professor Eurico entende que ela apresenta faceta abrangente no sentido de que, além de visar conteúdos, integra diferentes conhecimentos que valorizam as competências e experiências do aluno, adequando-as à vida.

Para o professor Evaristo, falar-se da avaliação formativa deve-se partir da sua distinção com a avaliação somativa, pois considera haver um elemento comum em ambas as modalidades. O interlocutor afirma que, quando se realiza a avaliação sistemática, esta também pode ser formativa.

O professor Eliandro, adentrando à realidade da própria escola, considera difícil colocar em prática os pressupostos da avaliação formativa por implicarem sequências permanentes, sem descurar a preocupação com o número de alunos por turma e o tempo disponível para avaliá-los. Assim, torna-se necessário, segundo o interlocutor, encontrarem-se estratégias diversificadas de avaliação como aquelas em que o professor faz perguntas escritas a toda a turma.

Segundo o professor Evaristo, em Angola, as avaliações aparentam promover a aprendizagem quando na realidade têm finalidade última definir se o aluno aprova ou reprova de série, ou se termina ou não a formação média. “E parece que nós interessamo-nos mais com este elemento de chegar ao fim, dizer que tenho 50%, 60% de aproveitamento. Portanto, este elemento só vê a partir da avaliação somativa e aí é onde se vai identificar”. Para efeitos pedagógicos, sugere que as classificações sejam em conceito, pois lhe parece ser mais fácil converter a classificação conceitual à classificação numérica, sob alegação de que a primeira possibilidade facilita mais para o professor classificar o aluno.

Na perspectiva dos alunos a avaliação formativa é a que os professores realizam diariamente na sala de aula com propósito final de lhes atribuir nota como, por exemplo, desfilam seus comentários:

- 1. Avaliação formativa é para o aluno sempre vir preparado na escola porque há aluno que vai à escola sem preparação;*
- 2. Avaliação formativa não é mais se não algumas pequenas provas que o professor faz para testar o aluno se está a estudar ou não;*
- 3. A avaliação formativa é um método que um professor utiliza para ver até que ponto os alunos entenderam a matéria e para ajudar as notas caso sejam baixas.*

Assim, a avaliação formativa na perspectiva dos alunos é uma prática cotidiana sob responsabilidade do professor

antes, durante ou no fim da aula, com o objetivo de verificar, medir e classificar as capacidades do aluno em determinada matéria ou disciplina por meio de atividades desenvolvidas por escrito e/ou oral, em grupos ou individualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À laia de conclusão, no geral, o referencial teórico adotado para organizar e sistematizar os procedimentos da avaliação da aprendizagem no âmbito da política de avaliação busca inspiração com vistas a desenvolver a aprendizagem do aluno, considerando a avaliação processo de reflexão e tomada de decisão com base nas suas produções; porém, a organização e procedimentos da avaliação pouco ou nada concorrem para a perspectiva construtiva da avaliação, aliás o modelo de avaliação é fortemente classificatório.

A análise das diretrizes da política de avaliação da aprendizagem e das concepções dos professores, formadores e dos alunos, futuros professores, mostra que os atores do processo de ensino e aprendizagem não foram tidos em conta em função das dificuldades de estruturas e de operacionalização da própria política de avaliação. Aponta-se, por exemplo, o posicionamento desfavorável, praticamente generalizado, dos professores e dos alunos relativamente à maneira como está distribuído o peso às avaliações das aprendizagens ao longo do processo de formação e no fim do ano letivo. Ainda é evidente que os Exames de Aptidão Profissional, embora aplicados apenas a alunos finalistas do curso, no final do ano letivo, minimizam o valor das atividades desenvolvidas pelos professores e dos próprios futuros professores ao longo da formação acadêmica.

A organização e os procedimentos da avaliação da aprendizagem parecem mostrar-se menos favoráveis à promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem pela maneira como direcionam a prática da avaliação na sala de aula.

Reportando-se às escalas de avaliação das aprendizagens, é evidente que elas estão essencialmente fundamentadas em critérios numéricos classificatórios, e revelam, com

isso, a maneira como se concebe a avaliação da aprendizagem no sistema de educação angolano. Ademais, a forma ou a configuração das avaliações impelem o aluno muito mais a se preocupar com a nota do que propriamente com a aprendizagem, dada a ênfase a ela atribuída durante e no fim do processo de formação. Os fundamentos da avaliação formativa fazem alusão à nota ou à classificação como uma das possibilidades para se encontrar vias que ajudem a desenvolver a progressão do aluno. Porém, o recurso à classificação ou a nota com fins de avaliação formativa deve estar muito bem esclarecido no âmbito dos objetivos que se pretendem alcançar.

A preocupação do futuro professor em interessar-se mais com a nota observa-se, sobretudo, quando as avaliações que se realizam primam pela classificação e quantificação da aprendizagem, colocando no topo a valorização da nota da Prova de escola. Isso também se verifica com base nos resultados da pesquisa, que assenta a avaliação formativa no centro da atribuição da nota, sendo que a maioria dos participantes da pesquisa (professores e alunos) mostra-se favorável às classificações das avaliações que se realizam continuamente.

O fato de os participantes da pesquisa demonstrarem não abrir mão à medição e à classificação das avaliações chamadas formativas configura a forma avaliativa na sala de aula, o que leva a concluir que as modalidades de avaliação na sala de aula, utilizadas pelos professores, são inteiramente somativas e não somativa e formativa.

A não concretização da política de avaliação da aprendizagem, pelos professores, pode ser uma dificuldade que alimente o questionamento sobre a qualidade da avaliação e do ensino, visto que as fragilidades da sua operacionalização não parecem estar unicamente associadas à falta de condições de trabalho e ao elevado número de alunos por turma. Supondo que os professores tivessem as condições de trabalho de que alegam, como seria a avaliação formativa? Importa referir, por um lado, que a dificuldade da prática da avaliação formativa também está ligada à necessidade de se desenvolverem formações de capacitação no campo da avaliação, dito de outro modo à formação acadêmica do

professor, e à vontade política dos dirigentes. Por outro lado, muitas vezes as boas intenções dos professores não se concretizam, pois a eficácia da avaliação depende da mudança do formato da escola. O professor foi formado para um formato de escola excludente mesmo com aluno dentro dela.

A concretização da política de avaliação da aprendizagem instituída para a formação de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário é pobre em apontar uma avaliação para a aprendizagem construtiva e para os processos da avaliação formativa.

Não obstante haver a necessidade de revisão da organização e os procedimentos de avaliação na sala de aula à luz de fundamentos teóricos que sustentam a avaliação formativa, favorável à regulação da aprendizagem pelo próprio aluno, que possibilite adequar a avaliação à realidade sobre a qual ela incide, implicando com isso a tomada de consciência do professor sobre a democratização da aprendizagem, com vistas a promover o desenvolvimento do aluno sem que sejam desconsiderados fatores que, direta ou indiretamente, estão implicados no processo de ensino e aprendizagem; também é importante o professor não perder de vista que a organização ou a estrutura da escola pouco ajuda para a formação de alunos que venham a ser autônomos com pensamentos críticos úteis ao desenvolvimento da sociedade. Para tal, importa continuar as lutas e ir-se resistindo.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (Org). *A avaliação formativa num estudo diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-194.

ALLAL, Linda; LOPEZ, Lucie Mottier. L'évaluation formative de 'apprentissage' : revue de publications en langue française. In: Organisation de Coopération et Développement Économiques. *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OCDE, 2005. p. 265-290.

ANGOLA. Lei n. 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, I Série - N. 65. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 dez., 2001.

ANGOLA. Ministério da Educação. *Guia metodológico de avaliação das aprendizagens: fase de experimentação*. Luanda: MED/Inide, 2003.

_____. *Reforma educativa: resumo das principais inovações nos sistemas de avaliação das aprendizagens*. Luanda: MED/Inide, 2005a.

_____. *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Luanda: MED/Inide, 2005b.

_____. *Regulamento para os exames de aptidão profissional: formação de professores*. Luanda: MED/Inide, 2005c.

_____. *Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens 2º ciclo do ensino secundário: reforma curricular*. Luanda: MED/Inide, 2006.

_____. *Reforma educativa: sistema de avaliação das aprendizagens para a formação de professores (Revisto)*. Luanda: MED/Inide, 2009a.

_____. *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação: reforma educativa do ensino primário e secundário*. Luanda: MED/Inide, 2009b.

BARROS, Aidil de Jesus de; LEHFELD, Neid Aparecida de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

DE LANDSHEERE, Gilbert. L'évaluation formative au service d'une école sans échec : Synthèse de la phase 1996-1997 de la recherche en pédagogie. *Informations Pédagogiques*, n. 38, p. 2-15, Déc. 1997. Disponível em: <<http://www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/index3.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 2, n. 19, p. 21-50, 2006.

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

FREITAS, Luiz Carlos et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HADJI, Charles. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista)*. Tradução de Laura Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

NERI DE SOUZA, Francislê; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. *EDUSER: Revista da educação, Inovação na Educação com TIC*, v. 3, n. 1, 2011. p.19-30. Disponível em: <<http://www.eduser.ipb.pt>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

PETITJEAN, Brigitte. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques de l'Évaluation*, n. 44, p. 6-15, Déc. 1984.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. Tradução de Fátima Murad, Melissa Kassner e Sheila Ladeira. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SCALLON, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages. Tome I: La réflexion, Québec, P.U.L., 1988, p. 155. *Bulletin de la documentation collégiale*, n. 4, Déc. 2010. Évaluation formative. p. 2. Disponível em: <<http://www.cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

TALBOT, Laurent. *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin, 2009.

FRANCISCO CALOIA ALFREDO

Doutorando em Política Educativa na Universidade do Minho
– Portugal. Integrante do Grupo de Trabalho: Formação de
Professores e Práticas Pedagógicas da Pontifícia Universidade
Católica (PUC-Campinas)
franciscocaloia10@gmail.com

JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual
de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Pontifícia
Universidade Católica (PUC-Campinas)
atortella@uol.com.br

Recebido em: FEVEREIRO 2013

Aprovado para publicação em: JULHO 2013

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE NECESSÁRIO¹

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES
CATARINA MORO

RESUMO

Nosso objetivo é contribuir com o debate acerca dos processos de avaliação na educação infantil, tema pouco presente em nossa produção acadêmica. Entendemos que é necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Recorremos a pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da educação básica, bem como apresentamos dados do processo avaliativo em uma instituição de educação infantil em Belo Horizonte. Concluímos que, nos momentos de avaliação, as práticas educativas das professoras tornam-se ainda mais visíveis, assim como suas concepções a respeito das crianças. O desafio permanece no sentido de continuarmos esse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos.

¹ Uma versão inicial deste texto foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Anped, GT 07.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL • APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre los procesos de evaluación en la educación infantil, un tema poco presente en nuestra producción académica. Entendemos que es necesario avanzar en la discusión del proceso de evaluación que ocurre dentro de las instituciones. Se recurrió a investigaciones y a documentos nacionales que se centran en la evaluación en la primera etapa de la educación básica y se presentan datos del proceso de evaluación en una institución de educación infantil en Belo Horizonte. Se llegó a la conclusión que en los momentos de evaluación, las prácticas educativas de las profesoras se vuelven todavía más visibles, así como sus concepciones sobre los niños. El desafío sigue siendo el de continuar un debate basado en un marco teórico que ayude a construir formas de evaluación que orienten prácticas educativas que respeten al niño como sujeto de derechos.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA • APRENDIZAJE • EVALUACIÓN .

ABSTRACT

This paper addresses the lack of research in Early Childhood Education evaluation by discussing the internal institutional evaluation processes. We use academic research and documents that focus on this issue, and present data of an evaluation process in a Brazilian preschool. We conclude that, during the moments of evaluation, teachers' educational practices become more visible, as well as their views about children. The challenge remains in order to continue this debate from a benchmark to help us build forms of evaluation that might guide educational practices that respect the child as a human being entitled to rights.

KEYWORDS EARLY CHILDHOOD EDUCATION • LEARNING • EVALUATION .

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se mostrado cada vez mais presente no campo acadêmico brasileiro. Inúmeros são os artigos, dissertações e teses que demonstram a consolidação da primeira etapa da educação básica em direção ao que vem sendo denominado como Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; ROCHA, 2001; entre outros). Recentes alterações na legislação educacional modificaram o processo de escolarização da infância em nosso país. O ingresso ao Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação da obrigatoriedade escolar reacenderam o debate acadêmico, político e ético acerca dos objetivos e formas de organização da Educação Infantil (BRASIL, 2005, 2006, 2009). Nesse cenário, algumas questões se (re)apresentam: quais as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? O que deve ser ensinado e aprendido na Educação Infantil? A linguagem escrita deve ser ensinada apenas no Ensino Fundamental? O brincar deve estar no centro do trabalho educativo somente na Educação Infantil?

Sem dúvida, essas são questões essenciais que remetem à organização do trabalho pedagógico tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nosso objetivo, neste texto, é contribuir com esse debate com base em uma reflexão acerca dos processos de avaliação na Educação Infantil. Esse é um tema relativamente pouco presente em nossa produção acadêmica, como bem demonstram Paz (2005), Lusardo (2007), Ciasca e Mendes (2009) e Moro (2013, 2000), mas que foi alvo de controvérsias em consequência da adoção do teste psicológico americano *Ages and Stages Questionnaires – Third Edition (ASQ-3)* pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Este texto é organizado em quatro seções. Na primeira delas, analisamos os equívocos na adoção do ASQ-3 como um instrumento de avaliação em larga escala no âmbito da Educação Infantil. Os documentos nacionais e a produção acadêmica relativa à temática da avaliação são analisados na segunda seção. A seguir, descrevemos e analisamos o processo avaliativo adotado em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Concluímos nosso artigo refletindo que a avaliação não é uma atividade neutra, assim como qualquer outra ação dentro do contexto escolar, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental (SOARES, 1981). Defendemos a sua importância e seu caráter dialógico, por meio do qual, crianças, professoras e famílias reconstróem, em conjunto, suas práticas cotidianas.

O TESTE ASQ-3: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?!

O teste psicológico estadunidense ASQ² avalia crianças individualmente, na faixa etária de 1 a 66 e seis meses de idade, em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social. Ele possui seis perguntas para cada uma dessas áreas, cujo objetivo principal, de acordo com as autoras do teste, seria o de detectar, o mais rápido possível, a normalidade do desenvolvimento global

2 Maiores informações sobre o teste podem ser obtidas no sítio <<http://agesandstages.com>> (Acesso em: 5 jan. 2012) e em Filgueiras (2011).

das crianças e, conseqüentemente, atrasos no desenvolvimento infantil. O ASQ foi desenvolvido com base nos testes de Arnold Gesell e nos estudos de Jean Piaget (FILGUEIRAS, 2011), para ser aplicado por pais e educadores. Nesse sentido, os princípios teóricos desse instrumento são sustentados por uma clara concepção inatista e biológica do desenvolvimento humano, com grande ênfase na maturação neurológica das crianças.

A terceira edição desse teste (ASQ-3) tem sido adotada em vários países, como os Estados Unidos, França, Noruega, Quênia, Zâmbia, China e Equador (RIO DE JANEIRO, 2010). No Brasil, o ASQ-3 foi traduzido e adaptado por Filgueiras (2011) e equipe do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições municipais e conveniadas de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Filgueiras argumenta que, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia, não há nenhuma medida psicológica, no contexto brasileiro, “capaz de mensurar o desenvolvimento de crianças ao longo de toda a idade pré-escolar e que possa ser feita em larga escala como indicador de políticas públicas” (2011, p. 13), o que reforçaria a importância da adoção de um instrumento de avaliação externa pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Filgueiras (2011) discute aspectos importantes relativos à padronização, normalização, precisão e validação do instrumento. Esses são aspectos considerados essenciais que conferem confiabilidade científica aos testes psicológicos (MALKI, 2000). Entretanto, verifica-se nessas análises uma ausência absoluta de qualquer reflexão acerca do que seria uma política pública eficaz de atendimento no âmbito da Educação Infantil e de quais seriam as conseqüências da adoção desse instrumento no interior das instituições. Tampouco há alguma alusão à (des)organização do trabalho pedagógico dentro das instituições nos momentos de aplicação individual do teste. Como bem apontado por Correa e Andrade (2011), o foco da aplicação do ASQ-3 recai sobre a criança e não sobre a educação que lhe é oferecida. Essas autoras ainda nos chamam a atenção para as orientações

presentes no Manual de Uso do ASQ-3 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

Para responder ao ASQ-3, o informante não precisa ter qualquer formação específica e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada. Tendo observado com clareza as habilidades já adquiridas pela criança, o informante pode gastar uma média de 20 minutos para o preenchimento completo de um questionário. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6)

Diante dessas orientações, perguntamos o que significa “*não ter qualquer formação específica*” e “*simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada*”. De acordo com a Lei n. 4.119 (BRASIL, 1962), o emprego desse tipo de instrumento é função privativa dos psicólogos. Dessa forma, a aplicação do ASQ e de demais instrumentos dessa natureza por outros profissionais contraria o estabelecido pela legislação específica. Mesmo para profissionais habilitados, a aplicação e a interpretação dos testes mostram-se problemáticas e pouco confiáveis (NORONHA, 2002).³ Lembramos, ainda, que muitas das profissionais que atuam na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro são as agentes auxiliares de creches, cuja formação mínima exigida pelo município é o Ensino Fundamental completo, contrariando o que é definido pela legislação brasileira (BRASIL, 1996). Assim, procura-se um instrumento “simples” e “eficaz” para avaliar as crianças e o seu desenvolvimento em direção a uma educação de “qualidade”, mas não se questiona o uso adequado e ético do teste, o contexto educacional, a valorização e a formação das profissionais envolvidas com o cuidado e a educação dessas mesmas crianças. Da mesma forma, não há nenhuma referência, por parte de Filgueiras (2011) e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ao não cumprimento da legislação nacional.⁴

Malki (2000) nos alerta para o fato de que os testes psicológicos são instrumentos que carregam em si a contradição de uma sociedade capitalista: servir à humanidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua barbarização. A princípio, portanto, havia uma boa intenção na avaliação das crianças, mas que se concretizou em uma estigmatização das mesmas, como podemos verificar com a afirmação

3 Noronha (2002) enumera três principais problemas do uso dos testes psicológicos no contexto brasileiro: a formação dos psicólogos, a deficiência dos instrumentos em si e a falta de pesquisas nesse campo.

4 Vale mencionar que o Projeto de Lei n. 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, apresenta como uma das suas estratégias “Avaliar a Educação Infantil com base em *instrumentos nacionais*, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. (BRASIL, 2011. Grifos nossos).

encontrada no sítio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE)⁵:

O resultado do levantamento apresentado nesta segunda-feira (15/8) pelo secretário de ações estratégicas da SAE, Ricardo Paes de Barros, às diretoras das 462 creches municipais e conveniadas do Rio de Janeiro, revelou que 74% das 46 mil crianças avaliadas alcançaram o nível de desenvolvimento desejável para a idade delas. [...] Segundo Paes de Barros, o levantamento demonstra que dos três aos cinco anos de idade, as crianças avaliadas apresentaram um nível de desenvolvimento muito semelhante à média verificada nos Estados Unidos, enquanto que entre as crianças com idade inferior os *brasileiros ficaram em desvantagem*. Em um ano letivo estima-se um aumento de 7 pontos percentuais na quantidade de crianças com desenvolvimento dentro do esperado. “Isso mostra que estamos somando valor ao desenvolvimento infantil por meio do serviço das creches”, pontua Paes de Barros.

Percebe-se, por um lado, uma grande visibilidade dada à Educação Infantil. A primeira etapa da educação básica é destacada e debatida não apenas por educadores e acadêmicos, mas recebe também a atenção de uma Secretaria diretamente ligada à Presidência da República. Todavia, há a adoção indiscriminada de um instrumento de avaliação que toma como padrão normativo de excelência de desenvolvimento a classe média branca estadunidense: 26% das crianças cariocas avaliadas foram consideradas em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. No sítio da SAE, há ainda uma classificação das creches consideradas “as melhores”, feita com base na avaliação de suas crianças; ou seja, responsabiliza-se a instituição e a expõe à sociedade. Simultaneamente, não são mencionadas as condições de atendimento às crianças oferecidas pelo próprio poder público. Concordamos com Freitas no sentido de que “responsabilizar a escola” não irá melhorar a qualidade do ensino (2007, p. 968). Esse autor reflete ainda que, nesse processo de responsabilização, é possível haver um efeito de falsear as respostas e excluir as crianças com “desempenho” pior. É nesse sentido que consideramos que o ASQ-3

assume o papel de uma avaliação externa às instituições, o que pode ser criticado em vários aspectos.

Um desses aspectos refere-se à desconsideração de que o teste mede **alguns** aspectos do desenvolvimento infantil com base em **seis** perguntas para cada área. Assim, as cinco áreas de desenvolvimento avaliadas são alçadas ao nível do desenvolvimento global das crianças, e, além disso, desconsideram o contexto cultural no qual elas estão inseridas. Não há nenhuma discussão, no Manual de Uso do ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2010), acerca dos limites intrínsecos ao próprio instrumento. Como exemplo, selecionamos algumas perguntas do teste:

ASQ-3, 36 meses:

Quando você pede “Diga: sete, três”, a criança repete apenas os dois números na mesma ordem? Não repita os números. Se necessário, tente outro par de números, por exemplo, “Diga: oito, dois”. (É preciso que a criança repita apenas uma série de dois números para que você marque “sim” nesta questão).

ASQ-3, 42 meses:

A criança se serve, tirando comida de um recipiente para outro usando talheres? Por exemplo, ela utiliza uma colher grande para pegar comida da travessa e colocar no prato?

ASQ-3, 48 meses:

A criança usa terminações adequadas como “-s” para o plural, “-ei” para o passado e “-ndo” para o gerúndio? Por exemplo, a criança diz coisas como: “Eu vejo dois gatos”, “Eu chutei a bola”, “Eu estou jogando”?

Os exemplos acima, assim como todo o questionário do teste, demonstram não ser possível avaliar todos os aspectos do desenvolvimento de maneira global e deixam evidente que as perguntas referem-se a um determinado contexto estadunidense, as quais não consideram ou legitimam, portanto, as variações culturais, linguísticas e geracionais.⁶ Sem dúvida, o critério de diferenciação por idade proposto pelo teste não é universal. As críticas de Jobim e Souza (1994) à corrente da

6 É importante mencionar que Filgueiras (2011) aponta, ao longo do seu trabalho, alguns limites estatísticos do teste, bem como se refere ao processo minucioso de tradução e adaptação cultural do mesmo. Entretanto, tais adaptações restringiram-se a pequenas mudanças relativas, por exemplo, a diferenças nas medidas de peso, altura e distância. Sem dúvida, as diferenças culturais entre os Estados Unidos e o Brasil não se restringem ao uso de medidas diferentes. Da mesma forma, são inúmeras as diferenças regionais dentro do próprio contexto nacional.

psicologia do desenvolvimento representada pelo ASQ-3 podem ser retomadas aqui. Assume-se, com a utilização desse teste, um ideal de desenvolvimento que enquadraria os sujeitos dentro de normas pré-estabelecidas na construção de um mito da uniformização e da comparação, desconsiderando o fato de que os sujeitos são membros de uma classe social, histórica e cultural (JOBIM E SOUZA, 1994).

Ao final de cada avaliação mensal do ASQ-3, há dez perguntas abertas que se assemelham a uma anamnese ou triagem médica, mas que talvez tenham o potencial de uma aproximação um pouco maior com o contexto de cada criança e com seus pares, como se evidencia em: “Você acha que a criança anda, corre e sobe nas coisas como as outras crianças da mesma idade? Se não, explique.” e “Algo a respeito da criança preocupa você? Se sim, explique”. Entretanto, apesar de serem incluídas no questionário entregue às instituições, tais questões não foram colocadas como fundamentais, pois os “objetivos iniciais [do teste] se resumem a implantar um sistema de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e, portanto, a triagem é um plano para o futuro, uma vez que requer integração e articulação com outras áreas, como a saúde e a assistência social” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7).

Salientamos que as profissionais das instituições tornaram-se meras aplicadoras de um instrumento que não estão legalmente habilitadas para utilizar, como apontamos anteriormente, e que não ajudaram a construí-lo ou a discutir sobre ele, desconsiderando-se a sua condição de docentes. A título de ilustração, trazemos aqui o comentário de uma professora de uma escola municipal localizada no Rio de Janeiro. Essa fala foi postada no *blog* da escola em 28/11/2011⁷:

Gente, me explica uma coisa, desde quando vocês estão com esses questionários em mãos? Eu recebi os meus semana passada e tenho de entregar dia 1º de dezembro! Meus alunos faltam mais do que comparecem... Qual é o objetivo desses questionários? Alguém me ajude, por favor!!! Bjs.

É perceptível a angústia dessa professora pela falta de informação sobre o ASQ-3. Ela, de fato, foi colocada em uma posição de aplicadora de um teste cujos objetivos lhe são

⁷ Sítio da escola: <<http://empcsouza.blogspot.com.br/2011/11/capacitacao-para-utilizacao-do-asq-3-e.html>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

desconhecidos. Segundo o Manual de Uso do ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2010), haveria um cronograma de orientação para a aplicação do teste a fim de capacitar as direções, para que elas, por sua vez, capacitassem as profissionais responsáveis pelas crianças. Entretanto, o comentário dessa profissional revela que esse processo pode não ter acontecido tal como previsto. Desse modo, ignorou-se um dos princípios básicos dos testes psicológicos, a manutenção de condições padronizadas de aplicação. Tal fato, no mínimo, coloca em dúvida os resultados estigmatizadores apresentados no Portal da SAE.

Além disso, as crianças tornaram-se objetos por serem submetidas a testes que as posicionam em uma escala que as considerou adequadas ou em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. Correa e Andrade (2011) referem-se, de maneira contundente, a uma violação dos direitos das crianças que são testadas com esse instrumento, principalmente em razão do constrangimento causado pela situação artificial de teste. Não houve, nesse processo, a consideração dos pontos de vista dos diversos atores envolvidos na etapa de avaliação, tal como defendido por Rocha e Silva Filho (2007).

Por fim, os resultados considerados deficientes (32% das crianças cariocas não apresentaram um desenvolvimento satisfatório na área de coordenação motora fina e 31% apresentaram deficiências na área de resolução de problemas, de acordo com a reportagem anteriormente citada e publicada no Portal SAE) poderão ser tomados como base para a prática educativa das instituições. Dito de outra maneira, o ASQ-3, instrumento que desconsidera o contexto histórico-cultural das crianças e das instituições, pode vir a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser “ensinado” e “aprendido” em nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta “adequadas”. Haveria, então, um estreitamento das experiências possíveis na Educação Infantil em função de uma “estimulação” e de um “treinamento” de habilidades parciais com vistas a um aumento percentual no teste. O ASQ-3 tornar-se-ia, assim, um instrumento de controle e limitação das práticas institucionais. Em vista disso, as boas intenções dos formuladores das políticas públicas e da equipe que traduziu o teste, em uma

proposta de melhoria da qualidade do atendimento ofertado, fomentam exatamente o oposto.

Argumentamos, portanto, ser um equívoco a adoção do ASQ-3 como um instrumento de avaliação de larga escala das instituições de Educação Infantil. Entendemos, contudo, ser necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Assim sendo, na próxima seção, recorreremos a pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da educação básica.

CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS E AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Dessa maneira, reitera-se uma diferenciação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental. A avaliação, na primeira etapa da Educação Básica, é entendida com base na perspectiva do desenvolvimento da criança e não como um instrumento de controle e seleção.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI)⁸ (BRASIL, 1998) propõe, em seus três volumes, que a avaliação seja formativa e que tenha o objetivo, como instrumento diagnóstico, de orientar a prática educativa com as crianças. Ou seja, trata-se de uma avaliação do contexto educativo e não uma avaliação individual e excludente da criança, como a proposta do teste ASQ-3. Nesse sentido, afirma-se que “não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 65-66).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) reafirmam, no Artigo 10º, a perspectiva apresentada no RCNEI. Ou seja, orienta-se uma avaliação que seja processual, diagnóstica e formativa, servindo de base para o planejamento das práticas educativas na primeira etapa da Educação Básica.

⁸ Este documento sofreu várias críticas no meio acadêmico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1998). Uma delas refere-se à “didatização” dos conteúdos propostos para a Educação Infantil, revelando “uma subordinação [da Educação Infantil] ao que é pensado para o Ensino Fundamental” (CERISARA, 2002, p. 337).

A identidade da Educação Infantil revela-se no foco dado à criança, em seu cuidado, sua educação e em suas formas peculiares de significação do mundo, que “devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). É importante salientar que o foco na criança como sujeito social, inserida em uma cultura que ajuda a reproduzir e transformar (CORSARO, 2005), se atualiza nas práticas de avaliação institucionais.

A pesquisa de Senhorinha Paz (2005) conseguiu localizar, nas Reuniões Anuais da Anped no período de 1993 a 2003, apenas três trabalhos sobre avaliação na Educação Infantil, sendo somente um deles específico sobre o processo de avaliação das práticas cotidianas com as crianças. Esse trabalho, de autoria de Maria Carmem S. Barbosa (1995), analisa os pareceres descritivos das professoras de uma escola pública de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Essa escola, ao tentar abandonar uma forma de avaliar as crianças que envolvia boletins ou provas, iniciou a escrita de pareceres descritivos. A análise desses pareceres, contudo, revelou que a escrita das professoras baseava-se em um tipo ideal de comportamento da criança. Barbosa demonstra serem “impressionantes as semelhanças entre eles [os pareceres], servem para várias crianças, talvez falem de uma criança ideal, inexistente – a criança que a escola deseja – e remetem a ela por sua presença ou ausência” (BARBOSA apud PAZ, 2005, p. 98).

Poucos estudos focalizam especificamente a etapa de creche, contexto educativo voltado para crianças de até 3 anos de idade. Santos e Zamberlan (2000) discutem a avaliação de bebês em creche e sua importância para o trabalho realizado com eles. Essas autoras realçam a possibilidade de detecção precoce de problemas do desenvolvimento, assim como a possibilidade de retomada do trabalho realizado com a criança pequena. Elisandra Godoi (2006) realizou uma pesquisa qualitativa, em uma creche da Rede Municipal de Campinas, durante um ano, com base em observações e entrevistas, a fim de investigar as formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos. Tendo como pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, e em virtude disso, a autora descreve

o cotidiano da creche, o modo como o conhecimento e as experiências eram ali construídos, assim como as relações entre professoras, monitoras e crianças. Os dados levantados revelam a existência de uma avaliação informal, com base em vigilância e controle: comparando, rotulando, classificando, reprovando ou aprovando o comportamento da criança, que acabava por regular seus comportamentos e posturas. Contudo, os dados também indicaram, por parte das crianças, transgressão em relação às regras, como forma de resistência à homogeneização e rotinização do cotidiano. Coelho (2009), em pesquisa junto ao grupo de crianças de 4 a 16 meses de idade, observou que no contexto da creche em questão não havia uma sistemática de registro diário capaz de contemplar as especificidades de cada criança no relato avaliativo; ao contrário, as avaliações traziam informações genéricas, o que não permitiria às famílias sentirem-se seguras e contribuir com o processo educativo.

Alguns estudos (RICHTER; MOTA; MENDES, 2003; GODOI, 2006, 2000) salientam o fato de a Educação Infantil estar incorporando práticas avaliativas realizadas nos segmentos educativos, que classificam, comparam, rotulam, aprovam ou reprovam e estigmatizam as crianças, e não se constituem em um meio de tomada de decisão para melhor alcançar os objetivos educacionais pretendidos no trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

A pesquisa de Raquel Lusardo (2009, 2007) investigou a prática avaliativa das crianças por meio de portfólios construídos por professoras de uma escola particular de Educação Infantil em Juiz de Fora. A coleta de dados envolveu observações em sala em situação de avaliação e de uso do portfólio, e em entrevistas semiestruturadas com as professoras. Entre suas constatações está o fato de a construção do portfólio articular-se às concepções que as professoras têm sobre criança, infância, aprendizagem e avaliação, além de indicar que o portfólio contribui para a avaliação da aprendizagem e com a participação da criança, da família e do professor, desde que seja parte de uma avaliação mediadora e formativa. Lusardo (2009), tal como Barbosa (1995), aponta as contradições entre a utilização de um instrumento avaliativo que se baseia em uma concepção de avaliação

formativa – o portfólio – e as concepções das professoras pesquisadas, que também utilizaram fichas avaliativas.

Cassiana Raizer (2007), assim como Lusardo (2009), discute o portfólio na Educação Infantil. A autora volta-se às possibilidades de contribuição do portfólio para a avaliação formativa, com base em estudo de caso de um centro de Educação Infantil particular em Londrina (PR). Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras, e os dados coletados foram constituídos com uso de questionário, observação, entrevista semiestruturada, análise documental e desenvolvimento de Oficinas de Trabalho com a equipe. Para a autora:

Trabalhar com portfólios avaliativos trouxe muitas e variadas aprendizagens para todos os que se envolveram no mesmo processo. As professoras passaram a dispor de um referencial teórico mais amplo, em decorrência principalmente, dos estudos e discussões ocorridos nas Oficinas de Trabalho, que foi sendo ampliado conforme as práticas eram implementadas e revistas a cada página acrescida ao portfólio avaliativo das crianças. (RAIZER, 2007, p. 141)

Raizer (2007) indica que o portfólio coaduna com a avaliação formativa, uma vez que favorece o acompanhamento longitudinal do aprendizado e do desenvolvimento das crianças, de forma progressiva e continuada, podendo auxiliar na identificação de problemas com as crianças e de indicativos que permitem retomar ou redirecionar a prática pedagógica. Permite também a autoavaliação pelos professores e pelas crianças.

Marques (2010), em pesquisa acerca das articulações do registro e da documentação pedagógica como constitutivos do projeto político-pedagógico na Educação Infantil, em um estudo de casos múltiplos – três pré-escolas municipais de São Paulo e uma de Bolonha –, reflete sobre a relação entre documentação, planejamento, projeto político-pedagógico e avaliação. Suas considerações levam em conta o entendimento de tais procedimentos/ferramentas como inerentes ao projeto pedagógico e, nesse sentido, articulados a uma dada postura e concepção do trabalho pedagógico em processo. Não há um modo padrão de registrar, de documentar; assim como não há um registro ou documentação padronizado. Esses procedimentos/ferramentas

oportunizam a autoria do trabalho, a partir da sua visibilidade e da reflexão sobre as práticas em um processo dialético, que, simultaneamente, resulta da prática e a realimenta. E ainda contribuem para a construção da memória do trabalho, assim como para sua comunicação e conseqüente aproximação com as famílias. Para tal, precisam ser assumidos pelo coletivo institucional de cada contexto, de modo singular, em sintonia com o percurso de cada um. Importa destacar que, uma vez compromissadas com o registro e a documentação, as equipes das quatro instituições colocavam constantemente novos desafios – acessibilidade por outros educadores e pelas famílias, garantia do acompanhamento dos percursos individuais das crianças, ampliação das possibilidades formativas e comunicativas –, para além daqueles que já haviam consolidado. A autora também realça como imprescindível para a construção de uma cultura do registrar e documentar a experiência e o trabalho pedagógico, o repensar a formação inicial para professores e gestores, assim como o papel da gestão municipal e institucional quanto à sensibilização para essa nova cultura e à criação de condições de trabalho para o desenvolvimento de atividades relativas à produção e socialização de registros e documentação.

Outra tendência de pesquisas em relação à avaliação das crianças na Educação Infantil pode ser verificada no estudo de Cordeiro e Benoit (2004), cujo objetivo foi avaliar o envolvimento de crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos de idade nas atividades realizadas no contexto do trabalho pedagógico. A ênfase estava em identificar os elementos da ação do professor que poderiam estar relacionados com os níveis de envolvimento observados nas crianças. As autoras utilizaram a escala LIS-YC – The Leuven Involvement Scale for Young Children – (LAEVERS, 1994 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) e um formulário criado por Pascal *et al.* (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004), para observar 163 crianças de quatro instituições diferentes, em um total de 1.288 episódios de três minutos cada. Benoit e Cordeiro (2004) constataram que a ação pedagógica dos professores não promoveu envolvimento das crianças nas atividades na maioria dos episódios observados. As autoras consideram o uso dos instrumentos de Laevers (1994 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) e de Pascal *et*

al. (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) no Brasil muito válido, uma vez que permitem monitorar a eficácia das atividades enquanto essas são realizadas, e também por considerarem variáveis de contexto que podem interferir no envolvimento das crianças. Assim, vê-se que, apesar do sujeito observado ser a criança, o que se avalia é a qualidade das proposições dos adultos, que suscitam mais ou menos o interesse das crianças.

Piva (2009) também utilizou a Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas e o formulário de registro das atividades desenvolvido por Pascal *et al.* (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) a fim de verificar a efetividade das atividades realizadas em duas turmas de Educação Infantil para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em um município de Santa Catarina. Os dados foram coletados em observações sistemáticas das crianças durante as atividades de rotina e analisados com o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences); fez-se também uma análise por perfil de atividades. Piva assinala que a escala LIS-YC possibilita a identificação dos aspectos das práticas pedagógicas que contribuem ou não para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, pois “se o nível de envolvimento for maior em determinadas atividades, é sinal de que a atividade e as práticas pedagógicas a ela relacionadas estão sendo eficazes, ou seja, contribuindo para o processo de aprendizagem” (2009, p. 100). Como conclusão, a autora realça que uma boa qualidade nas atividades para as crianças requer múltiplas possibilidades de interação e liberdade de escolha da atividade.

Reafirma-se, assim, que não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Entretanto, a opção por uma nova forma de avaliar as crianças já aponta para uma possível mudança nas concepções das professoras e das escolas na maioria dos estudos indicados. Por outro lado, a adoção de instrumentos como o teste ASQ-3 reitera uma concepção de criança abstrata e ideal, o que não favorece uma reflexão acerca da criança inserida em um contexto histórico, social e cultural.

Passamos, a seguir, a analisar as práticas de avaliação em uma instituição de Educação Infantil. Tal análise faz parte de

estudo mais abrangente, ao mesmo tempo em que o amplia, salientando aspectos pouco explorados no momento da pesquisa de campo. Essa pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem etnográfica interacional (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e em uma perspectiva interpretativa da sociologia da infância (CORSARO, 2005). No texto a seguir, retomaremos as filmagens e as anotações do diário de campo com o objetivo de traçar o processo de avaliação construído pelos participantes da turma ao longo do último ano da Educação Infantil.

AS FORMAS DE AVALIAÇÃO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O principal objetivo da pesquisa na qual essa análise se insere foi o de acompanhar o processo de passagem de um grupo de crianças de uma escola de Educação Infantil para uma escola de Ensino Fundamental em Belo Horizonte (NEVES, 2010). As duas escolas estão situadas em uma região de baixo IDH, na periferia da capital mineira, e atendem crianças, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda, residentes em uma favela localizada nos arredores dessa instituição. Neste texto, como já assinalado, focalizaremos a pesquisa de campo realizada na escola de Educação Infantil. O Quadro 1 apresenta os participantes e os locais da pesquisa nesse contexto, bem como as formas de construção dos dados.

QUADRO 1 - Processo de construção dos dados da pesquisa

ESCOLA	CARACTERÍSTICAS	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	CONSTRUÇÃO DOS DADOS
Escola Municipal de Educação Infantil (Belo Horizonte)	Uma turma pesquisada: 21 crianças (10 meninas e 11 meninos com idade de 4 a 5,5 anos) 2 professoras (uma professora que ficava a maior parte do tempo com a turma e uma professora de artes)	Ano 2008 Fevereiro/Julho (1 visita semanal) Agosto/Dezembro (3 a 4 visitas por semana)	-Observação Participante -Anotações no Diário de Campo -Gravações em áudio e vídeo (aproximadamente 180 horas de filmagens) -Entrevistas com crianças, professoras e famílias -Observações das Reuniões Pedagógicas

Fonte: Neves (2012, p. 8).

A análise dos dados da pesquisa revelou que a rotina da turma estruturava-se em torno das brincadeiras (de 26% a 64% do tempo total) e das rodas de conversa (de 5% a 25% do tempo total). Salientamos, brevemente, que as escolhas da escola e da professora na estruturação da rotina estavam em consonância com os documentos nacionais em relação à primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1998, 2009), e também com a produção acadêmica da área (KISHIMOTO, 1996; entre outros). Nosso objetivo aqui é compreender, nessa forma de estruturação da rotina, *como, quando, com quais objetivos e com quais consequências* a escola e a professora avaliaram as crianças.

Para tanto, retomamos as filmagens, anotações do diário de campo e os documentos da escola. Ressaltamos que essa retomada somente foi possível devido ao cuidado e à qualidade dos registros realizados no momento da pesquisa de campo, o que se constitui em um dos princípios da etnografia (CORSARO, 1985; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Contudo, algumas limitações nessa retomada ficam visíveis, como por exemplo, a temática da avaliação não foi um tema abordado nas entrevistas, nem foi alvo específico das filmagens realizadas. Assim, trabalhamos com os dados disponíveis em nossos arquivos da pesquisa, acreditando que aspectos não investigados podem ser objeto de novas perguntas e análises.

Iniciamos nosso percurso recorrendo ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, no que se refere à avaliação:

[Nós nos] preocupamos em *acompanhar o desenvolvimento* do aluno, nas suas múltiplas dimensões e para tanto estamos atentos quanto ao momento de intervir. *A intervenção do professor é baseada na avaliação que faz do processo de construção do conhecimento pelo aluno.* Nesse sentido, *a avaliação não compreende apenas os aspectos cognitivos, mas todas as dimensões* mencionadas anteriormente. E, para que o professor consiga replanejar suas atividades, é de fundamental importância os registros. Esses são feitos no Diário de Classe⁹, nos relatórios, portfólios, registros individuais. Eles são feitos pelas professoras que trabalham com a

⁹ O Diário de Classe é um instrumento de escrituração escolar elaborado com a finalidade de documentar a frequência das crianças, os projetos desenvolvidos na turma e os relatórios sobre cada criança.

turma e pela coordenação pedagógica e visam sistematizar as informações sobre o desenvolvimento da criança e socializá-las com as famílias. Essa comunicação é fundamental para que a família acompanhe o desenvolvimento e também contém pistas para que a avaliação contribua para o crescimento da criança. A intenção do registro é de fornecer elementos para a melhor compreensão do processo de aprendizagem da criança e *não pode se caracterizar por comparações entre as crianças* e nem enfatizar aspectos “negativos” desse sujeito. Pelo contrário, busca potencializar os aspectos positivos da criança, mostrar o seu progresso e acenar para o que deve ser explorado. (Projeto Político-Pedagógico - PPP, 2005, p. 9, grifos nossos)¹⁰

10 O Projeto Político-Pedagógico da escola é apresentado em uma “Versão em constante alteração”. Nesse projeto, fica claro uma representação da escola como sendo uma instituição cujos membros estão em processo de reflexão continuada sobre a própria prática.

Este trecho do PPP evidencia que a concepção da escola acerca do processo de avaliação se volta para o acompanhamento das crianças, de maneira a orientar a prática educativa das professoras. Nesse sentido, está de acordo com os documentos nacionais já mencionados na seção anterior e também com o que Dahlberg, Moss e Pence discutem sobre a documentação pedagógica:

A “documentação pedagógica” [...] diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192)

Tendo em vista a concepção de avaliação formativa apresentada no PPP da escola, voltamos nossa atenção para o cotidiano da sala de aula. As perguntas que orientaram nosso olhar foram: *quais as formas de avaliação que aconteceram na turma pesquisada? Como essas formas de avaliar as crianças se concretizaram? Elas se mostraram coerentes com o PPP?* Procedemos, com base nas anotações do Diário de Campo, a uma classificação dos tipos de avaliação que aconteceram ao longo de 2008, como pode ser visto no Quadro 2.

QUADRO 2 - Classificação dos tipos de avaliação das crianças

TIPOS	QUEM AVALIA	QUEM É AVALIADO	OBJETIVOS
Avaliações de diversas atividades nas Rodas de Conversa (ao longo de todo o ano)	Professoras Crianças	Grupo	Construção da história do grupo. Planejamento das atividades cotidianas
Avaliações individuais. (2 ao longo do ano)	Professora	Crianças	Verificação da aprendizagem. Dar subsídios para os relatórios individuais
Relatórios individuais escritos no Diário de Classe. (3 ao longo do ano)	Professora	Crianças	Comunicação com as famílias

Fonte: Neves (2012, p. 10).

O Quadro 2 apresenta três tipos de avaliação que ocorreram na escola de Educação Infantil pesquisada, evidenciando a centralidade da ação da professora nos processos de avaliação da turma. Entendemos que tal centralidade é primordial para o planejamento da prática educativa e não significa, necessariamente, uma desconsideração dos pontos de vista dos outros atores envolvidos no cotidiano escolar, tais como as crianças e suas famílias.

O primeiro tipo refere-se às avaliações cotidianas realizadas durante as rodas de conversa. As rodas ocuparam um lugar central na rotina da turma, tendo a função de organização das regras de convívio do grupo e da sua rotina diária, de estabelecimento de formas de participação no grupo e da construção coletiva do conhecimento. Elas se constituíram em um espaço de negociação da ordem e da autoridade, relacionando-se com a cultura escolar da Educação Infantil. Ou seja, a roda é uma atividade característica da prática pedagógica na Educação Infantil no Brasil e também em outros países, em particular, na Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; CORSARO; MOLINARI, 2005). No RCNEI (BRASIL, 1998), a roda de conversa é considerada como uma das atividades permanentes no trabalho com as turmas de Educação Infantil, sendo mencionada por sua importância na organização dos tempos escolares.

Estabelecendo-se como uma forma de organização desse grupo, ela pode ser pensada como um momento importante ao propiciar várias oportunidades de aprendizagem. Dessa

maneira, durante as rodas, foi possível analisar o comportamento que se esperava das crianças naquele grupo: havia a expectativa de que elas participassem ativamente, contribuindo com sugestões e perguntas acerca dos assuntos que eram discutidos. Ao mesmo tempo, esperava-se que as crianças não se dispersassem. Por outro lado, tornou-se evidente que as rodas eram momentos prazerosos para a professora, que também se envolveu com as atividades realizadas. Durante uma roda, no dia 09/03/08, em que a professora e as crianças exploravam o uso do estetoscópio no contexto do Projeto Meu Corpo, foram frequentes falas em que a professora expressou seu envolvimento com a atividade: “*É muito legal! Eu nunca fiz isso!*”

Outro aspecto importante é o fato de percebermos atividades “paralelas” das crianças ao longo da mesma roda do dia 09/03/08: uma criança cospe no chão, algumas crianças conversam entre si, outras escutam atentamente à professora. Nesse movimento, entre participar ativamente do assunto central da roda (de acordo com o ponto de vista da professora e do grupo) e conversar com os colegas (em uma construção da cultura de pares), encontra-se a forma de se tornar membro daquela turma. Assim, as rodas se constituíram como uma rotina cultural desse grupo (CORSARO, 2005).

Em várias rodas observadas, houve a avaliação informal do envolvimento das crianças nas atividades. É interessante pontuar que tais avaliações, em sua maioria, não se relacionaram diretamente com o processo de aprendizagem de conhecimentos formais das crianças. Dito de outra maneira, o que se avaliou foi o processo de socialização das crianças: “Vocês participaram de todas as brincadeiras hoje?” (18/08/08); “Qual brincadeira vocês mais gostaram na semana das crianças?” (09/10/08); “Vocês deram conta de guardar todos os brinquedos do Cantinho da Fantasia?” (17/09/08); “Vocês estão dando conta de ouvir o colega?” (08/09/08). As perguntas da professora evidenciaram para as próprias crianças o comportamento esperado do grupo ao longo do ano. Aos poucos, algumas crianças demonstraram entender o comportamento adequado naquele contexto, como Renata, no dia 18/08/08.

Renata, após o momento de pintura na Oficina de Artes, pediu para ficar com o gravador digital da pesquisadora em sua blusa, brincando com ele em frente ao espelho e conversando consigo mesma. De vez em quando, Renata se aproximava da pesquisadora, oferecendo-lhe um docinho imaginário. Wanda também entrou na brincadeira, oferecendo-lhe um pouco de sorvete de arroz. A pesquisadora conversou com elas, entre um docinho de chocolate e um sorvete...

Renata: sabi::a/ que eu já aprendi um monte de coisa?

Pesquisadora: é mesmo?/ o quê que cê aprendeu?

Renata: ficar na roda direitinho/ sem conversar.¹¹

Em sua fala, Renata demonstrou a importância da roda como espaço de aprendizagem de participação do grupo, no qual havia uma demanda explícita das professoras para que não houvesse conversas paralelas. Renata, nesse sentido, estava “alinhada” com a proposta feita pela professora e, além disso, foi capaz de se autoavaliar em relação à expectativa das professoras.

A avaliação feita nos momentos da roda orientou a prática educativa da professora. Ao perceber que, por exemplo, as crianças estavam mantendo o Cantinho da Fantasia¹² desorganizado, a professora conversou com o grupo na roda, no dia 10/09/08 e também em outros dias, explicitando para as crianças como organizar os brinquedos e as fantasias. Portanto, é possível inferir uma coerência entre as ações da professora nos momentos da roda e o PPP da escola no que tange à avaliação.

Passamos, agora, ao segundo tipo de avaliação das crianças no contexto pesquisado. Duas avaliações individuais das crianças ocorreram ao longo de 2008, uma em junho e outra em novembro. Elas se estruturam da seguinte forma: enquanto a turma, como um todo, brincava, a professora chamava as crianças individualmente para se sentarem com ela e realizarem algumas tarefas: (i) escrever o próprio nome; (ii) contar os 12 canetões que estavam na mesa e separar a quantidade pedida pela professora; (iii) nomear as cores dos canetões; (iv) reconhecer as letras do

11 As falas foram transcritas com base nas unidades de mensagem, definidas por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos (GUMPERZ, 2002). Cada pausa ou mudança de entonação marca o início de uma nova unidade de mensagem, representada por uma barra (/). Essa forma de transcrição demonstra o que estava disponível para o ouvinte no momento da enunciação, evidenciando os sentidos construídos pelos sujeitos nas interações uns com os outros. As letras maiúsculas indicam a mudança de entonação, os dois pontos (::) indicam o prolongamento da vogal e os parêntesis duplos indicam os gestos.

12 Sala em que havia brinquedos e fantasias variados.

alfabeto escritas em uma folha de papel; (v) escrever os nomes de alguns animais. De forma contraditória, as aprendizagens conquistadas com as rodas de conversa e com as brincadeiras coletivas não foram avaliadas individualmente com as crianças. Por outro lado, nos momentos de avaliação individual evidenciou-se aquilo que **não** foi enfatizado ao longo do ano nas práticas educativas da professora: a escrita do próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais e das cores; a contagem de materiais. Mesmo percebendo que algumas crianças não reconheceram todas as letras do alfabeto ou conseguiram contar, por exemplo, a professora não incluiu o trabalho sistemático, com o sistema numérico ou de escrita, com o grupo. Ou seja, a avaliação individual das crianças não serviu como base para a prática pedagógica. A pergunta que se apresenta aqui é: quais os motivos levaram a professora a escolher tais aspectos para serem avaliados?

É visível certa inquietação da professora em relação à própria prática nos momentos de avaliação individual com as crianças. A avaliação da dimensão cognitiva e da aprendizagem de habilidades parciais ficou em evidência. Ao mesmo tempo, o trabalho sistemático com a leitura e a escrita não aconteceram no cotidiano dessa turma. Pode ser considerado que houve, nesses momentos, uma demonstração do que seria uma expectativa “mínima” de aprendizagem na conclusão dessa fase escolar. Entretanto, percebe-se também uma concepção de que tal aprendizagem aconteceria de maneira “espontânea” ao longo do ano, uma vez que não foi alvo do ensino sistematizado naquele contexto educativo.

Argumentamos que a lacuna observada em nossa produção acadêmica, relativa à avaliação, é evidenciada nesses momentos de avaliação individual das crianças. Faltou às professoras e à escola um repertório de práticas avaliativas pertinentes à Educação Infantil, bem como faltou clareza em relação às expectativas de ensino e de aprendizagem nesse nível de ensino no que se refere à linguagem escrita e à linguagem matemática. Da mesma forma, outros campos de experiência e de conhecimento não foram considerados nesses momentos. As tensões curriculares em

torno da Educação Infantil tornam-se explícitas aqui (CAMPOS, 2012; HADDAD, 2010).

O último tipo de avaliação das crianças foi feito com base em seus relatórios entregues às famílias e anexados ao Diário de Classe. Tais registros, ao contrário dos pareceres descritivos analisados por Barbosa (1995), apontaram para as crianças em suas singularidades, enfatizaram suas potencialidades e sinalizaram algumas de suas dificuldades. Como exemplo, citamos trechos dos relatórios do final do ano de duas crianças, Amanda e Lúcio:

Amanda

Amanda, menina doce que tem no olhar a vontade de conhecer, de descobrir e de aprender. Envolveu-se com todas as atividades propostas com muito interesse. Um exemplo disso era na hora de fazer o calendário, escolher ajudantes e fazer a chamada. Estava sempre muito atenta, dando suas opiniões.

Continua expressando-se com uma fala um pouco embolada, por isso é importante que no início do ano vocês conversem com a professora e peçam a ela uma avaliação.

[...]

Reconhece quase todos os nomes dos colegas. Identifica quase todas as letras. [...] Reconhece todos os números.

[...]

Perguntei a ela o que havia aprendido na escola e ela disse: “Brincar, desenhar, a fazer coisas legais e fazer experiências”.

Lúcio

Lúcio... Imaginação que voa com um pequeno objeto. Uma pena, um bichinho, uma caixa já é desculpa para ele criar, inventar e reinventar histórias e brincadeiras. Quando trabalha com sucata fica muito tempo concentrado e ainda dá ideias para os colegas: “Olha como eu ensinei ele a fazer as luzes do palco”.

[...]

Conhece alguns nomes dos colegas. [...] Reconhece todos os números de 0 a 9.

[...]

Ainda continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras. Continua muito disperso nas rodas de conversa.

[...]

Perguntei a ele o que aprendeu na escola. Respondeu: “Aprendi a viver mais feliz porque eu gosto da escola. Aprendi a brincar direito”.

Os trechos dos relatórios acima demonstram como a professora percebeu cada uma das crianças de sua turma, não apenas de maneira isolada, mas em interação com seus pares. Uma concepção de avaliação formativa concretizou-se na escrita desses relatórios. Pela descrição da professora, percebe-se que Amanda conseguiu se concentrar nas atividades propostas, demonstrando um grande interesse em participar, o que foi confirmado por nossas observações do cotidiano da turma (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Lúcio, por sua vez, foi descrito como uma criança que se concentrou nas atividades que despertaram sua imaginação, e não em todas as atividades propostas, o que também foi confirmado por nossas observações do cotidiano.

Além de se basear nas próprias observações da turma, a professora incluiu algumas falas das crianças nos relatórios. Salientamos que Amanda e Lúcio mencionaram as brincadeiras como objeto de aprendizagem ao longo do ano. Dessa forma, participar das brincadeiras e das rodas de conversa foi considerado pelas crianças como algo importante. Lúcio, de maneira singular, afirma que aprendeu a “brincar direito”. Em sua fala, apreende-se que Lúcio conseguiu perceber o que lhe foi demandado naquele contexto educativo e, de acordo com a sua perspectiva, ele atingiu essa aprendizagem. Entretanto, Lúcio não correspondeu totalmente à expectativa da professora: ao final do ano, ele “continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras”.

Em suma, a análise dos dados dos processos avaliativos conduzidos na turma de Educação Infantil pesquisada indicou três tipos de avaliação das crianças. As avaliações nas rodas de conversa e os relatórios do Diário de Classe apresentaram consonância com o PPP da escola investigada e também com o contexto mais amplo dos documentos nacionais e das pesquisas acadêmicas. Essas avaliações serviram como forma de acompanhar o desenvolvimento da turma e

também orientaram a prática educativa da professora. Entretanto, as avaliações individuais das crianças revelaram uma preocupação da professora em relação à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem na turma. Tal preocupação não foi perceptível na prática educativa da professora ao longo do ano. De toda maneira, ao contrário do que aponta a pesquisa de Godoi (2000), o processo de avaliação no contexto investigado não se revelou como um processo excludente e disciplinador dos comportamentos, atitudes e posturas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a necessidade de uma reformulação/problematização do quadro teórico acerca da avaliação na Educação Infantil, seja ela externa ou interna às instituições. Os equívocos em relação à adoção do ASQ-3 não implicam uma exclusão de formas de avaliação que orientem as políticas públicas educacionais no Brasil. Há de se reconhecer as falhas nas instituições no sentido de ajudá-las a melhorar o contexto educativo oferecido às crianças, o que envolve um processo de avaliação institucional em que “o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola” (FREITAS, 2007, p. 978).

Vimos que a avaliação processual e formativa mostrou-se fundamental no contexto da escola de Educação Infantil pesquisada, uma vez que se baseou na prática pedagógica, reorientando-a. Ao mesmo tempo, essa avaliação em si mostrou-se insuficiente. Uma orientação clara às professoras e instituições acerca das propostas curriculares para esse nível de ensino se mostra urgente, dada a importância social e política da Educação Infantil. Qual a definição de uma boa escola de Educação Infantil? O que se espera dela, de suas professoras e crianças? Essas são perguntas sobre as quais precisamos continuar nos debruçando com cuidado.

Assim, o desafio permanece no sentido de avançarmos nesse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos. Tais direitos incluem a consideração da infância como essencial à formação humana, em que a aprendizagem e a construção de habilidades e capacidades corporais, sociais, afetivas, cognitivas, políticas e éticas são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Awaolhiando: olhando as avaliações infantis. In: REUNIÃO DA ANPED, 17., 1995.

BRASIL. *Lei n. 4.119*, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1962.

_____. *Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3. v. Brasília, DF, 1998.

_____. *Lei n. 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

_____. *Lei n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de nov. de 2009a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2009b.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n. 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série Ação Parlamentar, n. 436).

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. *O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2009

CORDEIRO, Maria Helena; BENOIT, Jaqueline. Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. *Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, Itajaí v. 4, n. 1, jan./abr. 2004.

CORRÊA, Bianca; ANDRADE, Érika. Infância e vivências na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Retratos da escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011.

CORSARO, William. *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex, 1985.

_____. *The Sociology of childhood*. 2nd Edition. London: Sage Publications, Inc., 2005.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. *I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILGUEIRAS, Alberto. *Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches públicas da cidade do Rio de Janeiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. 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, out. 2007.

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na Creche: o caso dos espaços educativos não escolares*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

_____. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

GREEN, Judith; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: FRADE, I. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. Entre pistas e indícios: o papel do portfólio na avaliação de crianças pequenas. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 191-210, set. 2008/fev. 2009.

_____. *Avaliação em educação infantil: concepções de professores sobre o papel do portfólio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2007.

MALKI, Yara. *Reflexões sobre os testes psicológicos a partir da teoria crítica da sociedade*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo. 2000.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

MORO, Catarina. Produção brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: tendências. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul. 2013.

_____. *Percorrendo as trilhas da avaliação na educação infantil*. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

_____. *Avaliação na Educação Infantil: possibilidades e limites*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 21 a 24 de out. 2012. Porto de Galinhas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NORONHA, Ana Paula Porto. Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Relexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Currículo em Movimento*. Brasília: MEC, 2010.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PIVA, Vivian Martins. *Um estudo utilizando a escala LIS-YC (Escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

RAIZER, Cassiana Magalhães. *Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

RICHTER, Leonice Matilde; MOTA, Maria Veranilda Soares; MENDES, Olenir Maria. Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil. *Ensino em Re-Vista*, v. 11, n. 1, p. 173-187, jul. 2002/jul. 2003.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Manual de uso do ASQ-3*. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010. 32p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan./abr. 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué. Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 55-67, jan./dez. 2007.

SANTOS, Tânia; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Avaliação e acompanhamento longitudinal de bebês em creche: implicações para a prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 3. 2000. *Anais...* Porto Alegre: ANPED Sul, 2000.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. 430 p.

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES

Professora doutora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação/UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA/FaE/UFMG)
vfaneves@gmail.com

CATARINA MORO

Professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR)
moro.catarina@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2013

Aprovado para publicação em: JUNHO 2013

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CICLO VICIOSO DE “TESTINITE”

PAULO MARINHO
CARLINDA LEITE
PRECIOSA FERNANDES

RESUMO

Estudos sobre avaliação têm reconhecido a necessidade de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos na linha dos desafios que são apresentados aos sistemas educativos, nomeadamente, na promoção de uma escola de sucesso para todos. O artigo, com foco na problemática da avaliação da aprendizagem, refere essas ideias e objetiva: dar conta dos procedimentos de avaliação das aprendizagens de alunos, seguidos por professores de duas escolas portuguesas, com resultados muito distintos nos exames nacionais; caracterizar essas práticas de avaliação; conhecer e interpretar razões e crenças que sustentam a opção por essas práticas. Os dados permitem concluir que há divergência entre os procedimentos de avaliação propostos nos documentos de gestão curricular interno às escolas e os que os professores/as utilizam, e que são realimentadas crenças de um ciclo vicioso de “testinite” no processo de avaliação de aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO FORMATIVA • SISTEMAS DE AVALIAÇÃO • PORTUGAL.

RESUMEN

Los estudios sobre evaluación vienen reconociendo la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos como uno de los desafíos presentados a los sistemas educativos, principalmente, en la promoción de una escuela de exitosa para todos. Este artículo, con foco en la problemática de la evaluación del aprendizaje, expone esas ideas y tiene como objetivo identificar los procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, implementados por profesores de dos escuelas portuguesas con resultados muy diferentes en los exámenes nacionales. Se trata de caracterizar esas prácticas de evaluación y de conocer e interpretar las razones y creencias que sustentan la opción por esas prácticas. Los datos permiten concluir que: existe una divergencia entre los procedimientos de evaluación propuestos en los documentos de gestión curricular interna de las escuelas y aquellos utilizados por los profesores/as; creencias de un ciclo vicioso de "examinitis" son realimentadas en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • SISTEMAS DE EVALUACIÓN • PORTUGAL.

ABSTRACT

Studies about assessment have acknowledged the necessity of changing and improving the methods of assessing pupils' learning in line with the challenges which have come to be placed on educational systems, namely, to promoting successful schooling for all. This article refers to these ideas and focuses on the problem of learning assessment. The main objective of this article is to give an account of the procedures involved in the assessment of student learning which have been followed by teachers in two Portuguese schools with very different results in National Exams. It also intends to characterize these methods of assessment, and discover and interpret the reasons and beliefs which support the option for these practices. The data collected suggest the existence of a conflict between the procedures of assessment proposed in the schools' internal curriculum management documents, and those effectively used by the teachers; also that beliefs in a "testinitis" vicious circle in the process of the assessment of learning are reinforced.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • FORMATIVE EVALUATION • ASSESSMENT SYSTEMS • PORTUGAL.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, e no contexto atual, a escola tem vindo a enfrentar novas realidades e novas exigências. Dessas, são exemplo o aumento e a heterogeneidade da população estudantil, as transformações no mundo do trabalho, as novas orientações teóricas acerca do ensino e a definição de novas identidades. Essas situações têm repercussões nos modos de trabalho pedagógico dos professores e nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. De modo particular, na avaliação da aprendizagem, implicam ruturas com processos tradicionais que se restringem à medida, ou seja, associar-se a avaliação apenas à classificação. Essa concepção de avaliação tem vindo a distanciar-se das ideologias educacionais veiculadas quer nos discursos académicos, quer nos discursos que regulamentam a avaliação da aprendizagem. Ambos têm apontado a avaliação como meio de melhoria educacional. Nesses discursos é proposto que se faça da avaliação um dispositivo de formação para

que, assim, professores e alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem e dos consequentes reajustes considerados necessários (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; LEITE; FERNANDES, 2002; GIPPS; STOBART, 2003; ROEGERS, 2004; FERNANDES, 2005; VASCONCELLOS, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009). Ou seja, é sustentado um processo de avaliação ao serviço da aprendizagem. Associado a este propósito, tem sido reconhecida a importância do desenvolvimento de práticas de autoavaliação. Essas têm como objetivo desenvolver nos alunos competências metacognitivas de autoanálise e de autorregulação da aprendizagem. Foi tendo esses referentes, e reconhecendo ser este um campo polissêmico que se considerou importante clarificar conceitos e processos de avaliação das aprendizagens em curso na educação básica. Para isso, foi realizado o estudo em duas escolas do ensino básico com resultados nacionais muito distintos e de que este artigo dá conta.

UM NOVO POSTULADO PARA UMA AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

As mudanças que se têm feito sentir em campos como os das ciências, das artes e das tecnologias, vieram abalar muitos dos valores e conceitos que têm servido de referência e que se aportam ao paradigma da modernidade (GIDDENS, 1996). Ao mesmo tempo a modernidade trouxe consigo o advento da democratização do ensino e, conseqüentemente, a sua massificação introduziu a necessidade de alterações associadas ao currículo escolar e também às concepções e formas de avaliação das aprendizagens. Interrogando a cultura elitista do passado, questionou-se o papel da educação na criação de condições de reprodução cultural e social. Crianças, jovens e adultos com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de género, alunos com dificuldades de aprendizagem, a par de outros com capacidades bastante avançadas, vão preenchendo cada vez mais a comunidade escolar e todos eles à espera de “professores interessados que estejam dispostos a aceitá-los, tal como eles são, conduzindo-os ao longo de

percursos de aprendizagem, o mais longe e mais rápido possível” (TOMLINSON; ALLAN, 2002, p. 12).

Se a escola passou a receber alunos de classes sociais diversificadas e com características culturais também elas diferentes, seria legítimo pensar que teria de se organizar, ao nível dos processos de desenvolvimento do currículo e da avaliação das aprendizagens, para responder a essa diversidade e heterogeneidade dos alunos. Todavia, o que a história nos tem revelado é que a escola não tem sido capaz de o fazer: diversifica-se o público escolar mas o currículo mantém-se o mesmo sem modificar a sua estrutura de base (ROLDÃO, 2003).

A escola, ao manter o seu currículo, sem efetuar adequações ao novo público, tem contribuído para muitas das situações de insucesso escolar. Nesta circunstância, e nos reportando à situação portuguesa, embora os discursos políticos afirmem que a escola é para todos, o sucesso escolar continua a ser reservado a alguns. Como lembrou Leite,

[...] apesar da educação escolar se orientar pelo princípio da igualdade de oportunidades de sucesso, continuam a ser todos os anos excluídos do sistema inúmeros alunos pertencendo, muitos deles, a famílias ou a grupos pouco familiarizados com os códigos escolares e que não têm encontrado no interior da instituição, que devia ser educativa, condições para romperem com estas situações. E tudo isto se agrava quando se trata de uma educação básica, que deve ser para todos e que é obrigatória. De facto, pode-se até questionar a legitimidade de um sistema que obriga alguns (e são muitos) ao insucesso escolar. (2002, p. 14)

Mantendo-se essa situação na segunda década do séc. XXI, o que estamos a questionar, e que serve de ponto de partida para a investigação de que neste texto se dá conta, é a legitimidade da instituição escolar que recebe um público diversificado, do ponto de vista cultural e social, sem que esse facto implique repensar-se, quer o nível da sua organização e estrutura, quer o currículo e os processos da sua concretização (FERNANDES, 2006). No quadro dessa situação e da análise que aqui fazemos, a avaliação assume enorme relevância porquanto a perspetivamos como meio propiciador

de sucesso escolar, e isto se for desenvolvida como dispositivo ao serviço da aprendizagem.

Este entendimento de avaliação prevê, igualmente, uma pedagogia que promova a participação ativa dos alunos na sua própria formação e na sua autorregulação. Dito de outro modo, esta orientação conceptual prevê a adoção de um paradigma de formação e de avaliação que favoreça o máximo desenvolvimento das competências de cada um dos alunos, abandonando assim o paradigma de formação e de avaliação, assente na visão de um aluno idealizado, e num projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador.

Doll (1997, p. 190), numa leitura dessas realidades que associa à pós-modernidade, propunha à escola o desenvolvimento de “comunidades sociais dinâmicas – comunidades cuja função é ajudar o indivíduo por meio de críticas construtivas”. Ou seja, propunha um entendimento de escola como comunidade dedicada a ajudar todos os indivíduos, “por meio da crítica e do diálogo, a desenvolver poderes intelectuais e sociais” (DOLL, 1997, p. 190). Em síntese, apontou para uma escola que desenvolva o currículo numa perspectiva transformativa, dos sujeitos e dos contextos, e onde a avaliação possa ser, essencialmente, “um processo de negociação comunal para o propósito de transformação” (DOLL, 1997, p. 190).

No quadro dessa posição, conclui-se, pois, que a avaliação deve ser concretizada num processo de interação entre avaliadores e avaliados e usada como meio de construção de *feedback*, que apoie procedimentos de um processo cíclico de “fazer-criticar-fazer-criticar”. Todavia, e reconhecendo a interferência das questões sociais nos processos de avaliação, essa plataforma de responsabilidades, compromisso e implicação nem sempre é fácil de operacionalizar. É neste sentido, e tendo em conta quer os princípios defendidos para a educação do século XXI – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (DELORS et al., 1996) –, quer os novos mandatos atribuídos à escola – perspetivados numa conceção de inclusão e de formação que rompa com a mera transmissão de conhecimentos – que Leite e Fernandes (2002) sustentam a necessidade de

alterações quer na organização, quer nos procedimentos de avaliação, no sentido de responder àqueles mesmos mandatos e princípios. Como refere também Correia (2004, p. 5), esses novos mandatos pressupõem uma nova perspectiva da avaliação que tem “como finalidade primordial a aprendizagem – a aprendizagem extensiva a todos”.

Em todo este cenário, caberá, então, à avaliação assumir funções distintas das que lhe eram imputadas por uma escola que se regia pelo princípio da seleção. A este propósito, Fernandes (2005, p. 23) considera que, já há vários anos, é reconhecida na literatura a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Todavia, reconhece que em Portugal persistem práticas de avaliação que, fundamentalmente, “visam à classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem à melhoria das aprendizagens” (FERNANDES, 2005, p. 23). Corroborando essa posição, Luckesi (2006, p. 18) argumenta que “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

Ancorados nessas visões sobre a avaliação, consideramos importante investir numa conceção de avaliação que tenha como objetivo principal a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, isto é, e como atrás já foi afirmado, uma avaliação ao serviço da aprendizagem. Trata-se, pois, de uma avaliação que possa dialogar com a complexidade do real, com a pluralidade de conhecimentos e com as particularidades dos sujeitos (ESTEBAN, 2004). Ou seja, defendemos um entendimento e uma prática de avaliação formativa, concebida como um dispositivo gerador de maior sucesso escolar e educativo.

Essa posição encontra legitimidade no pensamento de vários autores (AFONSO, 1997; LUCKESI, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009; BLACK et al., 2009), para quem a avaliação formativa se configura como um dispositivo pedagógico capaz de propiciar uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Baseado em pressupostos semelhantes, Fernandes (2005) realça a necessidade premente de mudança nas atuais práticas de avaliação,

discutindo três razões que a justificam: o desenvolvimento das teorias da aprendizagem; o desenvolvimento das teorias do currículo; a democratização das escolas públicas. É tendo em conta estes três domínios de razões que o autor sugere e fundamenta a necessidade de um novo paradigma de avaliação, que designa de “avaliação formativa alternativa”, cujas características explicitamos no ponto seguinte.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA (ALTERNATIVA): CLARIFICANDO O CONCEITO

Ao longo dos tempos o conceito de avaliação tem vindo a sofrer evoluções que, por um lado, acompanham o modo pelo qual se concebe a educação e, por outro, a influenciam. Nesta evolução, e no quadro da problemática do estudo a que se reporta este texto, têm de ser realçados os sentidos atribuídos à avaliação formativa.

A primeira abordagem à avaliação formativa (SCRIVEN, 1967) visava, numa perspetiva restrita e pouco interativa, aos resultados dos alunos. Tratava-se de uma avaliação de inspiração behaviorista, quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, assente numa conceção de aprendizagem associada à relação estímulo-resposta. No entanto, nos dias de hoje, a conceção de avaliação formativa apresenta-se num sentido de muito maior alcance e complexidade. Ela é concebida numa orientação mais interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos não apenas de *feedback* externos mas também de autorregulação das aprendizagens. Ou seja, trata-se de uma avaliação de carácter cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, na qual interessa, não só recolher informações sobre os resultados do que foi aprendido, mas também, e do ponto de vista interno, que o aluno compreenda a forma pela qual se situa em face dos processos de ensino-aprendizagem e como processa mentalmente a informação. Nessa perspetiva, as aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas por uma diversidade de estratégias, de técnicas e de instrumentos que valorizem processos de

descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas, ou seja, que utilizem métodos qualitativos, não desprezando, no entanto, os métodos quantitativos de recolha de informação, e que elegendam a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de todo o processo (ATKIN; BLACK; COFEY, 2001; FERNANDES, 2006; VASCONCELLOS, 2006; BLACK; WILIAM, 2006; SANTOS, 2010). No seguimento de uma avaliação formativa assente em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo e das teorias socioculturais e sociocognitivas surgiram, a partir dos anos 90 do séc. XX, na literatura várias designações e propostas de avaliação, todas elas tendo como objetivo a regulação e a melhoria das aprendizagens. São exemplo as avaliações: *autêntica* (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1998; CONDEMARÍN; MEDINA, 2005); *dinâmica* (LIDZ, 1987); *interativa* (HAYWOOD; TZURIEL, 1992); *formadora* (NUNZIATI, 1990; ABRECHT, 1994; LEITE; FERNANDES, 2002); *reguladora* (ALLAL; CARDINET; PERRENOUD, 1986; PERRENOUD, 1999); *emancipatória* (SAUL, 1995), *mediadora* (HOFFMANN, 1996); *continuada* (BONNIOL; VIAL, 2003); *como aprendizagem* (EARL, 2003); *progressiva* (MAXWELL, 2004); *feedback* (CROOKS, 2004); *dinâmica* (SHEPARD, 2001; GIPPS; STOBART, 2003); *transformativa* (POPHAM, 2008); *compartilhada* (LÓPEZ PASTOR, 2009).

Independentemente das designações que resultam do quadro teórico sustentado pelos seus autores, compartilha-se que todas elas têm por referência um paradigma de avaliação que, fundamentalmente, se orienta para melhorar as aprendizagens dos alunos, mais do que para as classificar, tal como foi afirmado por Abrecht:

[...] a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades. (1994, p. 19)

Assim, neste processo de “refazer o caminho”, existe uma forte possibilidade de professor e aluno alcançarem mutuamente ganhos, isto é, para o aluno, a oportunidade de se apropriar do seu percurso de aprendizagem e superar as dificuldades sentidas e, para o professor, a possibilidade de refletir sobre as suas práticas, o currículo e outras dimensões que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, esta concepção pressupõe que sejam delineadas medidas que possam ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Como realçou De Landsheere (1980, p. 226), a avaliação “deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde é que o aluno tem dificuldades, ajudando-o a superá-las”. Portanto, não se traduz “em níveis e, muito menos, em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para o aluno e professor” (DE LANDSHEERE, 1980, p. 226). Ou seja, na perspectiva que aqui estamos a sustentar, a avaliação se orienta pela ótica de avaliar para aprender.

Como nos lembrou Cortesão (1993), a avaliação formativa se concretiza por um conjunto de práticas que integram o processo de ensino-aprendizagem e que colaboram para uma melhor apropriação, por parte dos alunos, das aprendizagens estabelecidas pelo currículo. No mesmo sentido, para Perrenoud (1999), a avaliação formativa é aquela que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, participando na regulação das aprendizagens, sem preocupação de classificar, certificar e selecionar. Nesse sentido, esse mesmo autor propôs que ela fosse designada por observação formativa e não por avaliação. A proposta tem talvez como razão o facto de a palavra avaliação estar, na sua origem, subjugada aos valores quantitativos, às classificações, à contabilidade de conhecimentos, situações que a escola utiliza para hierarquizar. Observar será assim a construção de representações reais das aprendizagens, em que contextualmente se engendram e se disponibilizam mecanismos que possam ajudar no maior sucesso dos alunos.

Em proximidade com essa visão, também Afonso (2004) considera que a avaliação formativa, apresentando, como

qualquer outra modalidade de avaliação pedagógica, limites e virtualidades, é aquela que possibilita acompanhar, sistematicamente, as aprendizagens dos alunos, permitindo ajudá-los no percurso escolar. Dessa forma é, possivelmente, a única modalidade de avaliação alicerçada no diálogo e congruente com um reajustamento ao longo do processo de ensino e no qual todos os alunos têm oportunidade de alcançar com maior sucesso os objetivos propostos. Em sintonia com estes autores, Alves e Fernandes (1996), sustentando que a natureza dessa avaliação é formadora, considera que as principais funções de avaliação formativa são as de “orientar, melhorar, refletir, consciencializar e sensibilizar e não em punir, comprovar, certificar, selecionar, rotular”.

Falar da dimensão formadora na avaliação formativa remete-nos para a concepção proposta por Nunziati (1990), na qual é focalizada, de modo bastante amplo, a situação de ensino-aprendizagem. Tentando articular as fases primordiais da aprendizagem em razão da eficácia pedagógica, essa concepção de avaliação prevê uma forte participação e comprometimento ao próprio processo de aprendizagem. Assim, ultrapassa o aspecto regulador da avaliação formativa – entendendo regulação como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 77). Olhando esse tipo de avaliação pelo ângulo dos alunos, e como sujeitos da aprendizagem na avaliação, estes assumem um papel fulcral na orientação a seguir, particularmente, por meio da autoavaliação e coavaliação. São esses processos que contribuem para a consciencialização da sua situação escolar e do seu desenvolvimento em termos cognitivos, assim como para o desenvolvimento da sua autonomia.

Tendo em conta a dimensão reguladora da avaliação formativa, Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) distinguem “regulação interativa” de “regulação retroativa”. A primeira atribui maior importância às interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material pedagógico, estabelecendo condições de avaliação ou de autoavaliação que permitirão a adaptação do ensino à aprendizagem. A segunda focaliza-se na utilização de instrumentos pedagógicos que possam apoiar os alunos a superar as

dificuldades. É particularmente nesse contexto que se apresenta a avaliação formativa numa dimensão formadora. No entanto, e numa perspectiva complementar, Leite e Fernandes (2002) apresentam a modalidade de avaliação formativa numa concepção “formativa e formadora”. Sustentam, desse modo, uma concepção de avaliação que remete para uma perspectiva mais globalizante, que não se restringe apenas a aspetos escolares e cognitivos, que envolve várias dimensões da pessoa humana em desenvolvimento e que se concretizam por meio de processos que possibilitem às crianças e aos jovens “aprender” e, simultaneamente, “aprender a ser”. Para essa abordagem ao conceito de avaliação formativa são também importantes os contributos de Fernandes (2005). Após a análise de várias propostas de definição, incluindo as já mencionadas, o autor conclui que todas elas acabam por designar uma “avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, intrinsecamente, associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (FERNANDES, 2005, p. 63).

Ou seja, segundo o autor, posição que corroboramos, essas últimas definições propostas para a avaliação formativa afastam-se de uma orientação de inspiração behaviorista. Todas elas se orientam por intenções formativas, caracterizando-se como modalidades de avaliação alternativas a uma avaliação que enfatiza os processos de classificação, de seleção e de certificação, visando, assim, à regulação e à melhoria das aprendizagens (ARCHBALD; NEWMANN, 1992; GIPPS; STOBART, 2003; WILLIAM, 2009). É talvez por isso que Fernandes (2005) sugere o conceito de “avaliação formativa alternativa”, na medida em que essa surge como uma avaliação alternativa à “avaliação formativa” nos moldes como tem sido concebida pelo comportamentalismo. Nesse sentido, o autor apresenta algumas características mais relevantes da avaliação formativa alternativa, a saber:

- é um processo organizado de forma a promover um efetivo *feedback* de elevada qualidade entre o professor e o aluno, com o objetivo principal de melhorar as aprendizagens, no qual este *feedback* é fundamental para ativar os processos cognitivos e

metacognitivos dos alunos que, simultaneamente, regulam e controlam os processos de aprendizagem e contribuem para melhorar a sua motivação e autoestima;

- a essência da interação e da comunicação entre professores e alunos é fundamental, dado que os professores têm de articular o que é realmente importante aprender com o mundo complexo dos alunos;
- os alunos são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma deliberada, ativa, sistemática e responsável, o que lhes proporciona momentos de realização e partilha do que e como compreenderam;
- a seleção e diversificação das tarefas propostas aos alunos é concretizada de forma criteriosa e contemplam os domínios estruturantes do currículo e ativam processos mais complexos de pensamento, refletindo assim uma forte ligação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação como meio regulador dos processos de aprendizagem;
- a avaliação protagonizada impele para uma outra ideia de sala de aula e de cultura – “cultura positiva de sucesso” assente no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Em síntese, a “avaliação formativa alternativa” concretiza-se numa plataforma de *feedback* que permite o apoio, a regulação e a melhoria dos processos de aprendizagem e de ensino. Foi tendo essa concepção por referência, e na intenção de contribuir para o aprofundamento do conhecimento existente sobre a avaliação da aprendizagem, que foi realizado o estudo empírico de que aqui se dá conta e que procedeu à recolha e análise de processos de avaliação seguidos por professores de duas escolas portuguesas com lugares muito distintos nos resultados dos exames nacionais.

O CASO EM ESTUDO...

Como já referimos, o estudo que aqui se apresenta faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa focalizado na problemática da avaliação da aprendizagem. Por isso, os

dados foram recolhidos por meio de procedimentos de avaliação das aprendizagens de alunos que estão a ser seguidos por professores de duas escolas com diferentes resultados na avaliação externa das aprendizagens no ano letivo 2009/2010. Para melhor compreensão dos dados, situamos as principais características dos contextos em estudo e a metodologia que seguimos na recolha, organização e apresentação dos dados.

OS CONTEXTOS E SUJEITOS DO ESTUDO

Conforme enunciado no resumo introdutório a este texto, os dados foram recolhidos em duas escolas da cidade do Porto, Portugal: uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico¹ (FCL) com resultados baixos na avaliação externa, e outra escola secundária com 3º ciclo de ensino básico² (ASE) com resultados elevados nessa avaliação externa. Foram selecionadas 6 turmas do 9º ano de escolaridade, sendo 3 turmas de cada escola. A escolha do 9º ano de escolaridade deveu-se ao facto de neste existir, além da avaliação da aprendizagem feita internamente pela escola, uma avaliação externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa situação oferece, assim, uma possibilidade de análise nas dimensões avaliativas interna e externa, o que contribui para um aprofundamento do conhecimento sobre a problemática da avaliação da aprendizagem. Sendo a avaliação externa focalizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores dessas disciplinas constituíram pontos principais do estudo. Foram, assim, recolhidos dados de três professores/as de Língua Portuguesa (LP) e três professores/as de Matemática (Mat.), no total das duas escolas.

¹ Uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico integra os níveis de ensino do 5º ao 9º.

² Uma escola secundária com 3º ciclo integra os níveis de ensino do 7º ao 12º.

PROCEDIMENTOS SEGUIDOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Situando-se o estudo num paradigma de características qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que se privilegia a análise interpretativa e holística das situações e dos contextos de investigação, recorreremos, entre outros meios, ao

contacto direto com os/as professores/as de quem recolhemos opiniões. Pretendemos, por meio deste contacto direto com os/as professores/as nos seus contextos escolares, recolher as suas perceções sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, caracterizar as práticas de avaliação que mais utilizam e conhecer as crenças e razões que sustentam a opção por essas mesmas práticas. Para isso, realizámos entrevistas semiestruturadas aos/às 6 professores/as das 6 turmas selecionadas nas duas escolas: 3 professores/as de Língua Portuguesa e 3 professores/as de Matemática. Em complementaridade às entrevistas, recolhemos também dados dos seguintes documentos das escolas: Projetos Educativos (PE), Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento (PCE/A), Projetos Curriculares de Turma (PCT), Atas dos Conselhos de Departamentos (ACD) e Atas dos Conselhos de Turma (ACT) das 6 turmas, referentes ao ano letivo 2009/2010.

Os discursos dos/as professores/as entrevistados/as foram organizados em dimensões e categorias de análise num procedimento da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008). São as tendências desses discursos que são explicitadas no ponto seguinte.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

É aqui apresentada quer análise dos documentos internos das duas escolas (FCL e ASE), na intenção de sublinhar o que neles é expresso relativamente a instrumentos de avaliação da aprendizagem, quer a análise dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as e que revela os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos que estão a ser seguidos por esses mesmos professores/as.

DOCUMENTOS INTERNOS DAS ESCOLAS: FCL E ASE

A análise dos documentos internos (PE; PCE/A; PCT; ACD; ACT) das duas escolas permitiu construir uma síntese que o Quadro 1 dá conta. Nele são situadas, para cada escola, as referências a procedimentos de avaliação que são definidos para procedimento geral da escola.

QUADRO 1 – Instrumentos de avaliação da aprendizagem referenciados nos documentos internos das escolas FCL e ASE

DOCUMENTOS INTERNOS	ESCOLA FCL	ESCOLA ASE
Projeto Curricular de Escola/ Agrupamento (PCE/A)	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; prova de avaliação final (PAF); formação em contexto de trabalho/estágio; registros de observação direta; listas de verificação; escalas de classificação; grelhas de autoavaliação; dossiê de trabalho/portefólio/caderno diário; trabalhos individuais/pares/grupo	Grelha de autoavaliação; grelha de Avaliação; ficha de trabalho e avaliação; registro escrito; observação; atividades experimentais; trabalho de pares, de grupo e individuais; trabalho de pesquisa; apresentação oral de trabalhos; participação oral nas aulas; participação em atividades de enriquecimento curricular; relatórios; debates; fichas de auto e heteroavaliação; portfólios de aprendizagem; avaliação formal da oralidade
Atas de Conselhos de Diretores de Turma	Sem referências	Sem referências
Atas do Departamento de Línguas	Sem referências	Testes de avaliação; fichas de trabalho; “processos” de auto e heteroavaliação.
Atas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Sem referências	Testes; trabalho de grupo
Projeto Curricular de Turma 1	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; registros de observação direta; grelhas de autoavaliação; dossiê de trabalho; portfólio; caderno diário; trabalhos individuais, de pares e ou de grupo	Atividades experimentais; trabalhos de pares, de grupo e individuais; trabalhos de pesquisa; portfólios; registros de observação oral de trabalhos; participação oral nas aulas; participação em atividades de enriquecimento curricular; relatórios; debates; fichas de auto e heteroavaliação; outros trabalhos
Projeto Curricular de Turma 2	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; registros de observação direta; grelhas de autoavaliação; dossier de trabalho; portfólio; caderno diário; trabalhos individuais, de pares e ou de grupo	Sem referências
Projeto Curricular de Turma 3	Teste diagnóstico; trabalhos práticos orais e escritos; observação direta	Sem referências
Atas de Conselhos de Turma 1	Testes de avaliação; questão aula	Testes; exames; questão aula; portfólio
Atas de Conselhos de Turma 2	Provas escritas; provas práticas; testes; teste diagnóstico; registros de observação	Exame; testes; trabalho individual; portfólio
Atas de Conselhos de Turma 3	Provas; testes; trabalho de grupo; “Momentos” de auto e heteroavaliação.	Provas; testes

Fonte: Elaboração dos autores.

Da análise dos dados sistematizados no Quadro 1, é possível construir as seguintes ideias:

PROJETOS CURRICULARES (PCE/A E PCT)

No que respeita a estes documentos organizadores dos procedimentos de gestão educacional e curricular das escolas, constatamos que quer a Escola FCL quer a Escola ASE enunciam nos seus PCE/A instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem. Todavia, os documentos escritos (testes, provas escritas) são os mais referenciados. No mesmo sentido, os Projetos Curriculares de Turma apresentam também referências a uma diversidade de instrumentos de avaliação coincidentes com o que é proposto no PCE/A. Constituem uma exceção os PCT das turmas 2 e 3 da Escola ASE nos quais não é expressa qualquer orientação relativamente a instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, se, por um lado, podemos identificar, como tendência expressiva nos documentos, a referência a instrumentos escritos para avaliar conhecimentos, o que poderá indiciar a ideia de que a avaliação de aprendizagem para que as escolas estão a apontar é, predominantemente, de carácter sumativo, não poderemos, por outro lado, deixar de salientar a diversidade de instrumentos de avaliação que são indicados naqueles documentos. Esta diversificação de instrumentos de avaliação permite-nos inferir que a concepção de avaliação que é veiculada vai para além de uma função meramente sumativa, aproximando-se de uma ideia de avaliação “formativa alternativa” (FERNANDES, 2006). Como refere o autor a quem nos estamos a reportar, nessa perspectiva de avaliação, as aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas por meio de várias estratégias, técnicas e instrumentos que valorizem processos de descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas.

ATAS

Relativamente às Atas das reuniões dos Conselhos de Diretores de Turma, Atas dos Departamentos de Línguas e de Matemática e Atas dos Conselhos de Turma, constatamos que, quer na Escola FCL, quer na Escola ASE, esses documentos, na sua globalidade, não fazem referência a uma tão grande diversidade de instrumentos de avaliação como a que é expressa nos PCE/A e nos PCT. Refira-se até que, em alguns casos, não há qualquer referência a esses instrumentos. Também nestes documentos, o teste é o instrumento mais referenciado, permitindo-nos construir a ilação de que a concepção de avaliação de base às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos parece assentar numa perspetiva orientada para a classificação e a medida. Ou seja, essa perspetiva, e como foi caracterizada, é assinalada por vários autores (PERRENOUD, 1999; LEITE; FERNANDES, 2002; FERNANDES, 2005; VASCONCELLOS, 2006; LUCKESI, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009) como uma avaliação que não se adequa às concepções de formação que hoje se preconizam e que tomam os alunos como protagonistas ativos da construção das suas aprendizagens. Nesse sentido, os mesmos autores apontam a importância de processos de avaliação que não se limitam a medir e a classificar, mas que constituam parte integrante do currículo. Ou seja, dispositivos formativos ao serviço da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

ENTREVISTAS

Como já foi referido, foram entrevistados/as seis professores/as (três de Língua Portuguesa e 3 de Matemática). A análise de conteúdo dos discursos produzidos permitiu organizar um conjunto de ideias-chave que é sistematizado no Quadro 2. Nele, à semelhança do procedimento seguido para a análise dos documentos internos das escolas, são apresentadas as referências expressas pelos/as professores/as a instrumentos de avaliação por si utilizados durante o ano letivo 2009/2010 nas turmas a que este estudo se reporta.

QUADRO 2 – Instrumentos de avaliação da aprendizagem referenciados nas entrevistas dos professores

PROFESSOR LECIONA	ESCOLA FCL	ESCOLA ASE
Língua Portuguesa (P1, P3, P4)	P1: teste; debate; apresentação oral; produção de texto; fichas formativas	P3: teste; apresentação oral; leitura de texto; participação em atividades; fichas formativas
		P4: teste; registos de comportamentos; apresentação oral
Matemática (P2, P5, P6)	P2: teste; questão aula	P5: teste; “Olho para os comportamentos”
		P6: teste

Fonte: Elaboração dos autores.

Como é ilustrado no Quadro 2, apesar de os professores/as referirem vários instrumentos de avaliação – à exceção de um professor que respondeu utilizar apenas o “teste” escrito –, constata-se que há, de facto, uma sobrevalorização do teste, em relação a outros dispositivos de avaliação da aprendizagem. É referido:

Avaliação diagnóstica formal não fiz porque já conhecia os alunos [...] já sabia mais ou menos como eles eram, achei que podia ser assim, depois fundamentalmente são os teste sumativos. P6

[...] na Matemática ainda utilizamos questões-aula, mas claro o mais importante e com maior peso são os testes. P2

Aplico seis testes num ano letivo, dois testes por período, mas a Português como tenho várias dimensões para avaliar, como oralidade [...] aí recorro a outros instrumentos [...] mas como o peso nos teste é de 80% esses é que definem tudo. P4

O teste e a observação para as atitudes [...] P5

[...] optei por dois testes por período, dois testes escritos sem nenhuma componente oral [...]. Mais instrumentos escritos, mais ou menos de quinze em quinze dias eles faziam uma produção livre de texto. De resto nada mais do que isso [...] P1

Esses excertos discursivos são legitimadores de que as práticas de avaliação utilizadas pelos/as professores/as entrevistados/as remetem para que o teste escrito é o instrumento privilegiado para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e para a avaliação final (sumativa) dos alunos.

Procurando ainda contribuir para uma análise mais objetiva, procedemos, com base em uma listagem dos dispositivos de avaliação utilizados, à quantificação do número de referências que os/as professores/as fizeram nos seus discursos a esses dispositivos/instrumentos. Na Tabela 1 são apresentados esses dados.

TABELA 1 - Número de referências a diferentes instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem encontrado nas entrevistas

	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA		PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
	N	%	N	%
Questão aula	0	0,0	7	3,3
Leitura de texto	1	0,7	0	0,0
Participação em atividades	1	0,7	0	0,0
Registros de comportamento	1	0,7	1	0,5
Fichas formativas	3	2,1	3	1,4
Produção de texto	1	0,7	0	0,0
Apresentação oral	5	3,4	0	0,0
Debate	1	0,7	0	0,0
Teste(s)	133	90,1	200	94,8
Total	146	100,0	211	100,0

Fonte: Elaboração dos autores.

Como se pode constatar, pela análise da Tabela 1, as palavras “Teste” e “Testes” ocorram 333 vezes nos discursos dos seis professores/as entrevistados/as, sendo referenciadas 133 vezes pelos professores/as de Língua Portuguesa e 200 pelos professores/as de Matemática. Seguem-se as palavras “Questão aula” com sete ocorrências, “Apresentação oral” com cinco ocorrências e “Fichas formativas” com três ocorrências. Outros instrumentos, como o debate e a participação em atividades, são apenas referenciados com 1 ocorrência. Esses dados levam-nos a inferir que a utilização

do teste é o instrumento principal de avaliação das aprendizagens dos alunos e, concomitantemente, o mais valorizado no discurso dos professores quando se referem à avaliação das aprendizagens dos alunos. Os dados deixam antever, no entanto, a ideia de que as práticas de avaliação estão ainda enraizadas numa lógica disciplinar, limitada à avaliação de conteúdos, na qual os testes escritos assumem a centralidade. Tal inferência deduz-se também pela ausência de referências a outros dispositivos de avaliação como o debate, a participação nas aulas, a realização de pesquisa, entre outros.

Nesse sentido, os discursos produzidos pelos professores/as vão ao encontro da perspectiva de Luckesi (2006) quando refere que as práticas educativas assentam mais numa “pedagogia do exame” do que numa pedagogia do ensino-aprendizagem. Esta visão reforça também a posição de Fernandes (2005) quando refere que, mesmo sendo reconhecido pela literatura, a necessidade de melhorar as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, predominam ainda práticas de avaliação que visam essencialmente à classificação dos alunos.

A esse facto, como demonstram também os discursos proferidos, não é alheio tratar-se das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, as disciplinas sujeitas a exame nacional no final deste 3º ciclo da educação básica e que definirão o lugar das escolas no ranking nacional:

[...] tentei usar sempre o modelo do exame nacional, porque no nono ano eu sei que a última avaliação deles é o exame nacional, e se nós estamos a trabalhar para que as notas internas se aproximem das externas, das notas no exame nacional, da [avaliação] externa, eu trabalhei muito nesse sentido, mesmo todos os testes que eu dei ao longo do ano foi sempre nesta [...]. Ficam mais preparados [...] P2

[...] eu tive o cuidado de usar exatamente a mesma estrutura do exame nacional, nomeadamente, as cotações, aquela barra de cotações, aquela barra [para colocar] as cotações [na correção de cada questão]... Do transporte e não sei quê, para eles se habituarem, e em que eles tinham que preencher, resolver o teste no enunciado. P4

Ressaltam assim, nesses discursos, justificativas da utilização do teste como instrumento principal na avaliação da aprendizagem. Os professores/as argumentam a utilização do teste, por um lado, como forma de proporcionar maior socialização dos alunos com o exame nacional e maior preparação para ele e, por outro, como forma de aproximar classificações da avaliação externa com a avaliação interna. Esses discursos traduzem o que Fernandes (2006) arroga quando refere que o processo de avaliação da aprendizagem é focalizado excessivamente pelos professores/as nas funções classificações, seleção ou certificação e nos resultados da avaliação externa, o qual reforça o recurso aos testes como meio de preparação para essa avaliação externa. É nesta mesma perspectiva que se situam alguns dos discursos dos professores/as entrevistados quando questionados/as sobre as razões que fundamentam o recurso ao teste no processo de avaliação. Afirmam:

[...] uma avaliação escrita [o teste] obriga o aluno a mais trabalho, o aluno a levar as coisas mais a sério, eles encaram o ato com mais formalidade, significa também que, provavelmente, se vão preparar um bocadinho melhor [...]. [...] são os melhores instrumentos para depois, também, os medir, não é, os avaliar. P1

[...] O teste pode motivar para o estudo, quer dizer, porque há certos alunos que quando estudam, quer dizer, o teste é processo motivador para, 'vou ter o teste, vou ter que estudar' [...]. P2

[...] se for outro instrumento eles [alunos] não se empenham a estudar, mas se for teste eles estudam. P3

[...] a existência do teste faz com que eles se preparem para esse teste, se não houvesse teste eu tenho a certeza que os alunos estudariam muito menos, portanto, quando sabem que vão ter um teste, eles preparam-se para esse teste, porque nós não podemos ser ingénuos, quando nós dizemos ao aluno que o teste tem determinado peso, se eles sabem que tem peso eles vão se preocupar para esse teste, portanto, ao preocuparem-se para o teste, vão estudar mais um bocadinho, e, portanto, a existência do teste acho que faz com que eles possam de alguma forma melhorar a sua aprendizagem, estudar um pouco e adquirir mais algumas competências. P3

Porque [o teste] me parece, apesar de tudo, mais objetivo, sem dúvida nenhuma. Os alunos são confrontados com as mesmas situações, uma questão de justiça. Eu consigo perceber melhor as aprendizagens que conseguiram fazer, parece-me que é um momento mais rigoroso. P4

Aquele que estuda para o teste, ao menos estuda, se for outro instrumento, por exemplo, acha que eles... não, não estudam. P5

Eu acho que, por exemplo, se não fizéssemos testes, eu acho que eles..., que os alunos não se empenhariam tanto, não é que eles não gostem de aprender, mas talvez houvesse um pouco mais uma tendência para deixar rolar, parece-me, e o insucesso seria grande. Haveria uma desresponsabilização. P6

Esses discursos levam-nos a inferir que o processo de avaliação da aprendizagem concretizado e desenvolvido por esses professores/as é sustentado segundo razões que parecem internalizar-se em crenças que legitimam e fortalecem uma cultura hegemónica do teste. Para os professores/as envolvidos nesse estudo, a avaliação é concretizada por meio de um processo fechado em si mesmo, resultando num ciclo vicioso (Figura 1) de classificação e medida assente em várias crenças as quais fundamentam que por meio do teste:

- mede-se e se avalia melhor as aprendizagens;
- socializa-se e se prepara os alunos para o exame da avaliação externa;
- consegue-se melhor aproximação entre as classificações da avaliação externa e da avaliação interna;
- promove-se nos alunos o estudo e a aprendizagem;
- consegue-se objetividade, rigor e justiça na avaliação;
- promove-se a seriedade e formalidade em todo o processo de avaliação da aprendizagem;
- promove-se a responsabilidade nos alunos pelo seu processo de aprendizagem e sucesso escolar.

Nos discursos dos professores/as poder-se-á ainda conjecturar que este ciclo vicioso de classificação e medida, assente nos testes de avaliação, parece também constituir

um processo que provoca um “mal-estar” psicológico, tanto para os professores/as que elegem o teste como principal instrumento da avaliação quanto para os alunos que os realizam, provocando-lhes situações de ansiedade e nervosismo, tal como se depreende da afirmação de uma professora:

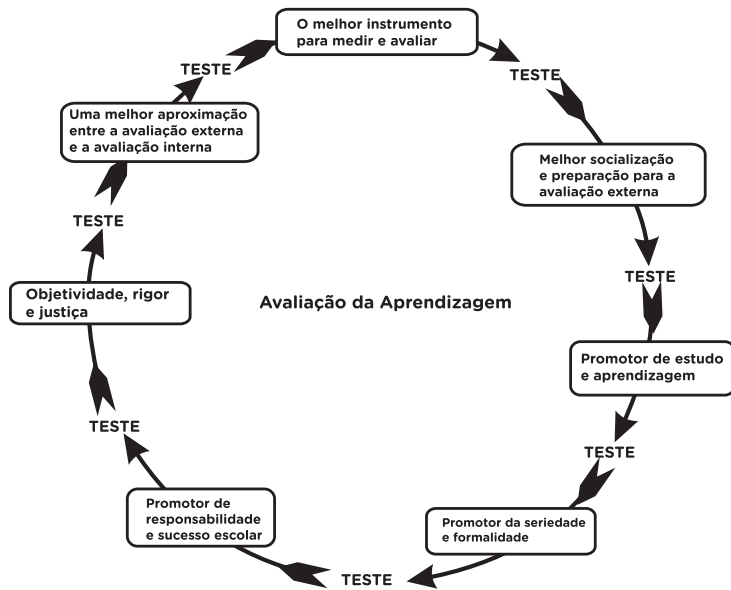
Aqui tudo é teste, nesta escola é só teste. Claro, depois temos aquele período que parecemos todos loucos, nós e os alunos, não é? Nós para os corrigir [os testes], classificar, e os alunos preocupados com a carga de testes que têm para fazer às várias disciplinas, é uma loucura mesmo! Ficam ansiosos, claro, nem todos, mas aqueles que verdadeiramente se interessam ficam com muita ansiedade, nervosos. Nesta altura não querem saber de mais nada, não querem saber de outros trabalhos, é mesmo só para o teste, para o teste [...]. P4

Este ciclo vicioso de classificação e medida, assente na utilização permanente do teste, está na base de uma certa “patologia”, a qual designamos por “testinite crónica” (Figura 1). A “testinite” é, assim, realimentada por crenças que os professores/as congregam para o constante recurso ao teste. Ao mesmo tempo, e segundo Barksdale-Ladd-Ladd e Thomas (2000), um processo de avaliação centralizado nos testes/exames contribui para o conservadorismo do ensino, que por sua vez remete os alunos para uma postura passiva, não aderindo a outras formas de trabalho e criando-lhes ansiedade pelos resultados dos testes. Ou seja, este procedimento remete a escola para uma “esquizofrenia” avaliativa limitada à medida e à classificação.

A nosso ver, esse processo de avaliação concretizado num ciclo fechado de classificação e medida parece não estar ao serviço da aprendizagem dos alunos, pois não se centraliza nos processos de ensino-aprendizagem como forma de redirecionar estratégias e metodologias capazes de regular e promover a melhoria (ARCHBALD; NEWMANN, 1992; GIPPS; STOBART, 2003; WILLIAM, 2009). Isto é, trata-se de uma avaliação que se desenvolve segundo um processo aberto que congrega vários procedimentos, tendo como principal objetivo regular e não classificar as aprendizagens dos alunos. Segundo Fernandes (2006), esse procedimento caracteriza-se como uma

avaliação “formativa alternativa” potencializadora de uma “cultura de sucesso” em que todos os alunos podem aprender.

FIGURA 1 - Ciclo vicioso de classificação e medida (“testinite”)



Fonte: Elaboração dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos que está a ser desenvolvida por professores/as das duas escolas a que o estudo se refere, concluímos que os procedimentos expressos, quer na Escola FCL quer na Escola ASE, não apresentam diferenças significativas: ambas recorrem, privilegiadamente, a procedimentos centrados nos testes escritos.

Os dados indicam também a existência de um desencontro entre os procedimentos de avaliação propostos nos documentos internos das escolas, e que divulgam a forma pela qual as escolas realizarão a avaliação em particular, e aqueles que, efetivamente, os professores/as utilizam. Isso é particularmente evidente no PCE/A e nos PCT, ou seja, nos documentos que

enunciam como deve ser organizado o projeto curricular da escola e como devem ser concretizados os processos pedagógico-didáticos em cada turma. Conclui-se também que, apesar de alguns professores/as apresentarem outros instrumentos para além dos testes escritos, quando se referem às suas práticas avaliativas, os seus discursos focalizam-se essencialmente nesses testes, o que nos leva a inferir que eles são o principal procedimento de avaliação que utilizam.

Neste estudo emergem assim sinais de que os/as professores/as das escolas estudadas apresentam uma prática de avaliação que tem como principal objetivo medir e classificar a aprendizagem dos alunos e não tanto criar condições para que esses desenvolvam competências de autoavaliação. Trata-se, pois, de uma prática realimentadora de um ciclo vicioso de classificação e medida reproduzido por um processo “crónico de testinite”. Ou seja, constata-se a existência de uma cultura de avaliação assente na medida e classificação que parece negligenciar o processo de aprendizagem, e que se limita ao conhecimento das disciplinas. Essa cultura de avaliação, de certo modo, constitui uma avaliação desestruturada e alienada do processo de ensino-aprendizagem, em vez de se fundamentar em processos que possam melhorar a didática na sala de aula (BRITO; LORDELO, 2007). Dito de outro modo, os dados recolhidos evidenciam uma cultura na qual se confunde a avaliação com o teste, que se restringe a intenções de classificar os alunos e onde não existe a finalidade de configurar procedimentos de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009). Neste sentido, consideramos pertinente trabalhar ao nível das crenças que sustentam as práticas de avaliação concretizadas pelos professores, pois, só intervindo nessas mesmas crenças se poderá promover a sua mudança e, concomitantemente, as práticas de avaliação.

Em síntese, este estudo parece indicar que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas, onde a lógica da classificação governa a escola consubstanciando uma cultura delirante e “esquizofrénica” em torno da medida e classificação – “testinite”. Essa ideia vai ao encontro de vários estudos

(STOBART, 2008; GARDNER, 2006; BLACK; WILLIAM, 2006) que têm demonstrado o peso excessivo atribuído à função certificativa e classificatória da avaliação, para a qual, a nosso ver, talvez tem contribuído a designada “era da avaliação” de Broadfoot e Black (2004).

Esta é a era em que atualmente vivemos, convertidos numa “sociedade de avaliação”, articulada a uma crença no poder dos números, das classificações, dos objetivos a atingir, e associada à qualidade, ao serviço da prestação de contas, ao rigor, à igualdade e aos procedimentos de defesa que publicamente se legitimam como aceitáveis. Nessa perspectiva, Stobart (2008), no seu recente trabalho, sustenta que vivenciamos um tempo caracterizado pelo uso e abuso da avaliação centralizada nos testes – “o tempo do teste”. De facto, temos assistido, tanto no nível nacional (exames no final de ciclo e do ensino secundário – avaliação externa) como no internacional (International Assessment of Educational Progress – Iaep; Programme for International Student Assessment – Pisa; Third International Mathematics and Science Study – Timss, entre outros), a um desenvolvimento de estudos, mecanismos e dispositivos avaliativos fundamentados, particularmente, pelo poder político como necessários e potenciadores para uma crescente qualidade e sucesso (AFONSO, 2010).

É nessa linha que Carmo (2003) aventa que “avaliação classificatória é uma questão mais política que pedagógica” e que os professores têm sido usados pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais, reforçando a ideia de que o professor terá de recuperar a compreensão do seu principal papel, que é: ensinar e criar efetivas condições para a aprendizagem de todos e não de medir, julgar, disciplinar e selecionar (CARMO, 2003). Ou seja, deste estudo emerge a urgência de promover contextos avaliativos basilados numa “avaliação alternativa”, que se contrapõe a uma racionalidade técnica (avaliação tradicional), baseada, essencialmente, numa avaliação sumativa, promotora de um ciclo vicioso de “testinite”, cuja intencionalidade é formada numa lógica classificatória e de medida que pouco ou nada se refletirá na aprendizagem, e que terá como possibilidades gerar uma ação intencional excludente.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Porto: ASA, 1994. (Coleção práticas pedagógicas, 17).
- AFONSO, A. J. *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1997.
- _____. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 83-99.
- _____. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, 2010.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Dir.). *À avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Allal+alii_1986_A.html>. Acesso em: jun. 2013.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA, 2002.
- ALVES, M. P.; FERNANDES, M. *Avaliação formativa: da concepção à prática*. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2., 1996. *Actas...*, 1. Braga: Universidade do Minho, 1996. p. 143-148.
- ARCHBALD, D.; NEWMANN, F. Approaches to assessing academic achievement. In: BERLAK, H. et al. (Ed.). *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York, 1992. p. 139-180.
- ATKIN, J.; BLACK, P.; COFFEY, J. E. The relationship between formative and summative assessment: in the classroom and beyond. In: ATKIN, J.; BLACK, P.; COFFEY, J. E. (Ed.). *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Washington: The National Academic, 2001. p. 59-78. Disponível em: <http://books.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html>. Acesso em: set. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARKSDALE-LADD, M. A.; THOMAS, K. What's at stake in high-stakes testing: teachers and parents speak out. *Journal of teacher education*, v. 51, n. 5, p. 384-397, 2000.
- BLACK, P.; WILIAM, D. The reliability of assessments. In: GARDNER, John (Ed.). *Assessment and learning*, London: Sage, 2006. p. 81-100.
- BLACK, P. et al. *Assessment for learning: putting it into practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelas: De Boeck, 2003.
- BRITO, C.; LORDELO, J. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno*. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/93.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

BROADFOOT, P.; BLACK, P. Redefining assesment? The first ten years of assesment in education. *Assesment in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2004.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009.

CARMO, J. Avaliação classificatória x avaliação progressiva. *Educação & Literatura*, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2098.htm>>. Acesso em: abr. 2010.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIA, E. *Avaliação das aprendizagens: uma carta de princípios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

CORTESÃO, L. *Avaliação formativa: que desafios?* Porto: ASA, 1993.

CROOKS, T. Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. In: CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF COMMONWEALTH EXAMINATIONS AND ACCREDITATION BODIES, 3., mar. 2004, Nadi, Fiji. *Paper presented...* Disponível em: <<http://www.spbea.org.fj/aceab/Crooks.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

DE LANDSHEERE, G. *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Bruxelles, Paris: Labor, Nathan, 1980.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Unesco, ASA, 1996.

DOLL, W.E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EARL, L. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-28.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

GARDNER, J. Assessment for learning: a compelling conceptualization. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 197-204.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 1996.

GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.

HAYWOOD, H. C.; TZURIEL, D. *Interactive assessment*. New York: Spriger-Verlag, 1992.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEITE, C. Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular. *Jornal a Página da Educação*, n.109, p. 14, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: ASA, 2002.

LIDZ, C. S. *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating potential*. New York: Guilford, 1987.

LÓPEZ PASTOR, V. *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAXWELL, G. Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland. In: CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF COMMONWEALTH EXAMINATIONS AND ACCREDITATION BODIES, 3., Nadi, Fiji, mar. 2004. *Paper presented...* Disponível em: <http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_progressive_assessment_qld.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

NUNZIATI, G. Para construir um dispositivo de avaliação formadora. *Cahiers Pédagogiques*, n. 280, p. 47-64, 1990.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, J. *Transformative assessment*. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto, 2003.

ROEGIERS, X. *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelas: De Boeck, 2004.

SANTOS, L. Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Org.). *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 75-84.

_____. *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto, 2010.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Me Nelly, 1967. p. 39-83.

SHEPARD, L. A. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 1066-1101.

STOBART, G. *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge, 2008.

TELLEZ, K. Authentic assessment. In: SIKULA J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 704-721.

TOMLINSON, C. A; ALLAN, S. D. *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA, 2002.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2006.

WILLIAM, D. *Assessment for learning: why, what and how?* London: University of London, 2009.

WIGGINS, G. *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

PAULO MARINHO

Doutorando e colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Bolsista de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – Portugal

pmtmarinho@fpce.up.pt

CARLINDA LEITE

Professora catedrática e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal

carlinda@fpce.up.pt

PRECIOSA FERNANDES

Professora auxiliar e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal

preciosa@fpce.up.pt

Recebido em: OUTUBRO 2012

Aprovado para publicação em: JANEIRO 2013

IMPACTO DA CONGLOMERAÇÃO NA ESTIMAÇÃO DO COEFICIENTE H DA ESCALA DE MOKKEN¹

MARCIA ANDRADE
CRISTIANO FERNANDES
PEDRO LUÍS DO NASCIMENTO SILVA

RESUMO

A finalidade deste estudo é avaliar o efeito do plano de amostragem por conglomerados na estimação do coeficiente H que desempenha papel importante tanto na construção quanto na avaliação de uma Escala de Mokken. Para tal, considerou-se a população de referência formada pelos alunos que frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental, na rede pública, em área urbana do estado do Rio de Janeiro que participaram da Prova Brasil 2007. As respostas a um conjunto de 10 itens dicotomizados que mensuram o capital econômico da família dos alunos foram usadas no cálculo de H . Foram selecionadas 2.000 amostras independentes dessa população de referência sob dois planos amostrais: amostragem por conglomerados em único estágio e amostragem aleatória simples. O estudo aponta o efeito significativo da amostragem por conglomerados na estimação do coeficiente H .

Nossos agradecimentos ao Prof. Dr. Álvaro de Lima Veiga Filho, do Departamento de Engenharia Elétrica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio -, pela sugestão do tema deste artigo. Agradecemos, também, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pela concessão dos microdados da Prova Brasil 2007, ao Laboratório de Inteligência Computacional da PUC-Rio (ICA), à Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) e ao CNPq.

PALAVRAS-CHAVE COEFICIENTES DE ESCALONABILIDADE •
TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM NÃO PARAMÉTRICA •
AMOSTRAGEM COMPLEXA • NÍVEL SOCIOECONÔMICO.

RESUMEN

El propósito de este estudio es evaluar el efecto de los conglomerados para estimar el coeficiente H que desempeña un papel importante tanto en la construcción como en la evaluación de una Escala Mokken. Para tal fin, se consideró una población de referencia formada por alumnos del noveno grado de la enseñanza fundamental del sistema público, de un área urbana del Estado de Rio de Janeiro, que participaron en la Prova Brasil 2007. Para calcular H se usaron las respuestas dadas a un conjunto de 10 ítems dicotómicos que miden el capital económico de la familia de los estudiantes. Se seleccionaron 2000 muestras independientes de esa población de referencia a partir de procedimientos por muestreo: muestreo por conglomerados en una sola etapa y el muestreo aleatorio simple. El estudio muestra el efecto significativo del conglomerado para estimar el coeficiente H.

PALABRAS CLAVE COEFICIENTES DE ESCALABILIDAD • TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM NO PARAMÉTRICA • DISEÑO MUESTRAL COMPLEJO • NIVEL SOCIOECONÓMICO.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to evaluate the impact of cluster sampling design on the estimation of coefficient H, which plays a key role in the construction and quality evaluation of a Mokken scale. For this purpose we considered as our reference population junior high school students, in public schools, in the urban area of the state of Rio de Janeiro, who had taken the Prova Brasil 2007. The responses to a set of 10 dichotomized items that measure the economic capital of the students' families were used to calculate H. Repeated samples were selected from the same reference population using two sampling designs: simple random without replacement cluster sampling and simple random sampling without replacement. The results show a significant effect of cluster sampling design on the estimation of the Loevinger H coefficient. The possibility of using multilevel models must also be evaluated.

KEYWORDS SCALABILITY COEFICIENTS • NON PARAMETRIC ITEM RESPONSE THEORY • COMPLEX SAMPLING DESIGN • SOCIOECONOMIC LEVEL.

1 Este procedimento apresenta as versões exploratória e confirmatória que estão disponíveis no pacote estatístico *R* apenas para dados independentes e identicamente distribuídos.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de mensurar construtos latentes, com base em um conjunto de itens dicotômicos ou politômicos ordinais, Mokken (1971) desenvolveu, no âmbito da Teoria de Resposta ao Item não Paramétrica (TRIN), um procedimento¹ eficiente e rápido para construção de escalas de Mokken.

Essa técnica oferece uma opção bastante flexível para a construção de escalas ordinais em diversas áreas do conhecimento, em que há dificuldade de se obterem itens com qualidade atestada, principalmente quando o conjunto de itens ou o tamanho da amostra de respondentes são pequenos, tornando assim inadequado o uso de modelos paramétricos.

Apesar de pouco divulgada no Brasil, alguns estudos empregaram a Escala de Mokken para a mensuração de construtos como: participação política (BORBA, 2012), ansiedade em matemática (CHAGAS et al., 2012), autocuidado de idosos (ANDRADE et al., 2011), hábitos de sedentarismo e atividade física (ABBES et al., 2011), prática pedagógica (ORTIGÃO, 2011), capital econômico (BONAMINO et al., 2010; ANDRADE; FRANCO; PITOMBEIRA, 2003), qualidade de vida na demência (INOUYE

et al., 2009), prática docente em matemática (ORTIGÃO, 2009), nível socioeconômico (FRANCO et al., 2007), dentre outros. Além disso, esse procedimento de construção de escalas de Mokken pode ser usado também para avaliar o aspecto da dimensionalidade de um conjunto de itens (SHANSIS et al., 2004; SIJTSMA; MOLENNAR, 2002).

Dentre os coeficientes de escalonabilidade H_{ij} , H_i e H usados para construir uma Escala de Mokken, o coeficiente H de Loevinger (1948) desempenha papel fundamental também na avaliação da consistência dessa escala (MOKKEN, 1971; ANDRADE, 2012).

A mensuração de variáveis latentes via escalas de Mokken é, geralmente, construída sob a hipótese de que as respostas dadas a um conjunto de itens são realizações de variáveis aleatórias independentes e identicamente distribuídas (SÄRNDAL et al., 1992). Entretanto, essa hipótese é violada quando os respondentes – os quais provêm de uma amostra probabilística – estão organizados em conglomerados (escolas, turmas, hospitais, setores censitários, domicílios etc.) e, além disso, são muito homogêneos dentro do conglomerado em termos das respostas dadas aos itens no instrumento de medida.

Dessa forma, torna-se necessária a incorporação dessa estrutura de correlação positiva dentro dos conglomerados² existentes na amostra para a estimação do coeficiente H .

² Efeito de conglomeração.

Existem sérias consequências nas estimativas pontuais de quantidades populacionais de interesse e na precisão dessas estimativas, caso seja feita a análise estatística de dados amostrais com estruturas de conglomeração como se fossem observações amostrais independentes e identicamente distribuídas. Assim, de modo geral, os resultados da estimação dos parâmetros de interesse ficam incorretos (SKINNER; HOLT; SMITH, 1989).

Diante da construção de escalas de Mokken, com dados oriundos de amostras com conglomeração desde 1961 (COSCO et al., 2012; MOKKEN, 1971), até agora não existem, no entanto, estudos sobre o impacto da amostragem de conglomerados na estimação dos coeficientes de escalonabilidade. Há apenas um único trabalho desenvolvido por Cohen *et al.*

(2008) no cenário da Teoria de Resposta ao Item (TRI) sobre a estimação dos parâmetros dos itens do modelo de Rasch.

Sendo assim, o propósito deste artigo é avaliar o efeito do plano amostral com conglomeração em um único estágio na estimação do coeficiente H com itens dicotômicos.

Este trabalho apresenta, inicialmente, as propriedades e as hipóteses de adequação de uma Escala de Mokken a um conjunto de itens – a estimação do coeficiente H –, sob uma amostra com conglomeração em único estágio, e a descrição dos estudos de simulação adequados ao contexto da amostragem de populações finitas, bem como a análise dos resultados da estimação de H sob dois planos amostrais de interesse.

METODOLOGIA

POPULAÇÃO DE REFERÊNCIA

Desde 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) é um dos instrumentos de avaliação da educação básica, aplicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Participam dessa avaliação censitária os alunos matriculados no 5° e 9° anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas urbanas e rurais do território nacional, com pelo menos 20 alunos na série. O objetivo dessa avaliação está direcionado para o desempenho dos estudantes em leitura e resolução de problemas em matemática. Com os resultados obtidos por escolas, municípios etc. são apresentados diagnósticos da relação que envolve gestores, diretores e professores como corresponsáveis pelo rendimento dos estudantes que auxiliam na tomada de decisão de políticas educacionais.

A escolha do cadastro dessa avaliação educacional como um sistema de referência foi adequada para a realização dos estudos de simulação nessa população, pois disponibilizou informações atualizadas sobre o contexto escolar brasileiro e, além disso, um questionário socioeconômico que permitiu a mensuração do capital econômico por meio de uma Escala de Mokken.

Desta forma, considerou-se uma população de referência

formada pelos alunos do estado do Rio de Janeiro que frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas urbanas que participaram da Prova Brasil 2007. Nessa população, o total de 109.314 alunos estava organizado em 1.719 escolas públicas e 4.370 turmas.

CAPITAL ECONÔMICO

A mensuração do capital econômico como a posse de bens de consumo (BORDIEU, 1985; ORTIGÃO, 2011; SOARES, 2005) foi considerada neste artigo, devido a sua utilização, para medir a condição socioeconômica dos alunos. Essa prática é comum em estudos educacionais que visam à avaliação do impacto do nível socioeconômico, por exemplo, na proficiência em matemática (ANDRADE; FRANCO; PITOMBEIRA, 2003), na eficácia escolar (FRANCO et al., 2007), nos programas de larga escala de avaliação da educação básica, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil e o *Programme for International Student Assessment* (Pisa),³ e no acesso ao ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Nesse sentido, com base no questionário do aluno da Prova Brasil 2007, foram usadas as respostas dadas a um conjunto de 10 itens dicotomizados (14, 5, 6, 12, 15, 8, 13, 7, 10 e 11) que mensuram o capital econômico da família dos estudantes no cálculo do coeficiente *H*. Esses itens foram rotulados, nesta ordem, como item 1, ..., item 10 (Tabela 1).

3 Sob a coordenação do Inep, esses programas utilizam amostragem complexa para a coleta dos dados.

TABELA 1 - Popularidades dos itens do capital econômico na população de referência

ITEM	NA SUA CASA TEM... ? (RESPOSTA: 1: SIM; 0: NÃO)	POPULARIDADE (P _i)
1	Banheiro	0,980
2	Televisão em cores	0,978
3	Rádio	0,94
4	Carro	0,36
5	Empregada doméstica	0,09
6	Geladeira	0,98
7	Computador	0,48
8	Videocassete ou DVD	0,86
9	Máquina de lavar roupa	0,70
10	Aspirador de pó	0,18

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do MEC/INEP/Prova Brasil, 2007 (ANDRADE, 2012).

ESCALA DE MOKKEN

Para que a Escala de Mokken seja adequada para a mensuração do construto latente, o conjunto de itens precisa satisfazer algumas hipóteses, a saber: unidimensionalidade, independência local e monotonicidade das curvas características dos itens (CCI); além das seguintes condições sobre os coeficientes de escalonabilidade: $H_{ij} > 0, \forall i \forall j$; $H_i > 0,30^4 \forall i$ e $H > 0,40$ (SIJTSMA; MOLENAAR, 2002, p. 51, 59). Sendo assim, o pesquisador pode utilizar o escore total⁵ como uma estimativa do construto latente.

⁴ O valor de 0,30 é sugerido por Sijtsma e Molenaar (2002), mas na prática valores maiores podem ser especificados com intuito de produzir itens com maior poder de discriminação.

⁵ A soma das respostas atribuídas aos itens selecionados pela Escala de Mokken. Para um conjunto de J itens dicotômicos, esta soma varia de zero até J .

HIPÓTESES DE ADEQUAÇÃO DA ESCALA DE MOKKEN UNIDIMENSIONALIDADE

De modo geral, os traços latentes que estão relacionados a comportamentos, atitudes ou aptidões apresentam várias dimensões (ANDRIOLA, 2009; PASQUALI, 2009). Mensurar aspectos multidimensionais, apesar de desejável do ponto de vista prático, é ainda um problema não solucionado de modo

satisfatório pela Psicometria moderna. Para lidar com esse detalhe, na maioria das vezes, o pesquisador pressupõe, no momento da construção do conjunto de itens, o enfoque unidimensional. Posteriormente, quando esse conjunto de itens for aplicado a uma amostra de respondentes, verificar-se-á a validade da hipótese de unidimensionalidade.⁶

O pressuposto de unidimensionalidade se refere à presença de um fator dominante (dimensão única ou principal) em detrimento dos outros fatores secundários (possíveis dimensões do traço latente) que estejam em vigor no momento da mensuração e que possam ser considerados suficientemente pequenos para serem descartados da medição (PASQUALI, 2009; GESSAROLI, 1994).

6 Se a hipótese de unidimensionalidade for violada, verificar-se-á a adequação da Escala de Mokken às outras dimensões evidenciadas do traço latente.

INDEPENDÊNCIA LOCAL

Segundo Pasquali (2009), a suposição da independência local pressupõe que a probabilidade de o indivíduo responder “corretamente” ao item i não é afetada pelas respostas dadas aos demais itens.

Considere um conjunto de J itens dicotômicos tal que $i = 1, 2, \dots, J$ e seja β o traço latente dominante do indivíduo. A independência local das respostas de dado indivíduo ao conjunto unidimensional com J itens dicotômicos é definida por:

$$1. \quad \Pr(U_1, U_2, \dots, U_J | \beta) = \Pr(U_1 | \beta) \Pr(U_2 | \beta) \dots \Pr(U_J | \beta) = \prod_{i=1}^J \Pr(U_i | \beta)$$

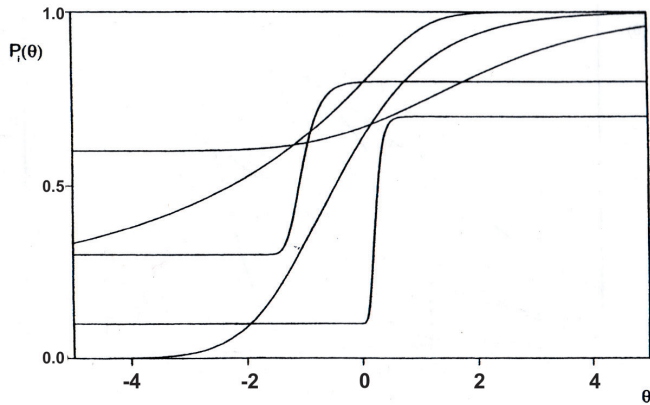
em que U_i é a resposta positiva do indivíduo a um item dicotômico i e $\Pr(U_i | \beta)$ é a probabilidade da resposta positiva desse indivíduo ao item i dado seu traço latente β .

MONOTONICIDADE NÃO DECRESCENTE DA CURVA CCI

A hipótese da monotonicidade da curva característica de um dado item i estabelece que a probabilidade de responder “corretamente” ao item i deve ser monótona e não decrescente em relação ao traço latente β , ou seja:

$$2. \quad \beta_a < \beta_b \Rightarrow \Pr(U_i | \beta_a) \leq \Pr(U_i | \beta_b)$$

FIGURA 1 - Comportamento monótono não decrescente de algumas curvas CCI



Fonte: Sijtsma e Molenaar (2002).

Vale destacar que a curva CCI, satisfazendo a relação de ordem em (2), pode não ter uma forma simétrica, mas apresentar intervalos nos quais a função seja linear (Figura 1).

Para a avaliação das hipóteses de adequação de uma Escala de Mokken, empregando a *library Mokken* disponível no programa estatístico R (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2011), consulte o estudo de Van der Ark (2012).

OS COEFICIENTES DE ESCALONABILIDADE H_{ij} , H_i E H

Mokken (1971) apresentou três coeficientes de escalonabilidade com o objetivo de construir escalas de Mokken com boas propriedades psicométricas.

O primeiro deles, H_{ij} , mede o grau de associação entre cada par de itens i e j . O segundo, H_i , avalia o poder de discriminação do item i em relação aos demais itens. O terceiro, H , mede a consistência (grau de homogeneidade) da escala como um todo. Para detalhes sobre o coeficiente de escalonabilidade entre pares de itens (H_{ij}) e o de escalonabilidade de um item i (H_i), veja Andrade (2012).

O COEFICIENTE H

Dentre os coeficientes de escalonabilidade, H desempenha um papel importante tanto na construção de uma Escala de

Mokken quanto na avaliação da consistência dessa escala (MOKKEN, 1971; SIJTSMA; MOLENAAR, 2002; ANDRADE, 2012).

Sob o enfoque da amostragem de populações finitas, esse coeficiente pode ser definido como uma função de proporções populacionais de acertos individuais (P_i) e simultâneos aos itens i e j (P_{ij}), em que $i = 1, 2, \dots, J$ e $j = 2, \dots, J$. Segundo Mokken (1971), a popularidade de um item i é definida como a proporção de acertos ao item. A relação de ordem entre as popularidades dos itens i e j , denotada por “ $i < j$ ”, significa que $P_i < P_j$, ou seja, o item i é mais difícil que o item j . Assumindo que os itens estejam ordenados em termos de suas popularidades populacionais, a expressão do coeficiente H é dada por:

$$3. \quad H = \frac{\sum_{i,j \neq i} (P_{ij} - P_i P_j)}{\sum_{i,i < j} (P_i - P_i P_j) + \sum_{i,j < i} (P_j - P_i P_j)}, \quad 0 \leq H \leq 1$$

Supondo que as hipóteses de adequação sejam válidas, uma Escala de Mokken pode ser classificada em fraca ($0,30 \leq H < 0,40$), razoável ($0,40 \leq H < 0,50$) ou forte (para valores de H acima de $0,50$). Assim, de acordo com a classificação obtida da escala, o escore total pode ser empregado como uma estimativa do construto latente β (MOKKEN, 1971; SIJTSMA; MOLENAAR, 2002).

ESTIMADOR DE H

SOB DESENHO AMOSTRAL COMPLEXO

Ao mensurar uma variável latente mediante uma Escala de Mokken, o pesquisador pode deparar com três situações a respeito do plano amostral utilizado para a seleção da amostra na qual foram coletadas as respostas dadas a um conjunto de J itens dicotômicos que compõem um instrumento de medida. Esse plano amostral pode ser amostragem aleatória simples com reposição (AASC), amostragem aleatória simples (AAS) ou um plano amostral complexo. Este último apresenta algumas das seguintes características: conglomeração em um ou mais estágios, estratificação, probabilidades desiguais de sorteio para as unidades envolvidas etc.

Quando a amostra s for selecionada segundo um plano amostral complexo, a estimação do coeficiente H deve incorporar as características de identificação desse plano amostral. Assim, baseado na abordagem de modelos de superpopulação, o estimador \hat{H}_w pode ser definido (ANDRADE, 2012).

Como o plano de amostragem por conglomerados simples em único estágio (AC1S) é equivalente a uma AAS para valores agregados do conglomerado (BOLFARINE; BUSSAB, 2005), o estimador de H (\hat{H}), decorrente da expressão (3), pode ser empregado nessa situação. Desse modo, \hat{H} é dado pela seguinte expressão:

$$4. \quad \hat{H} = \frac{\sum_{i=1}^{J-1} \sum_{j=i+1}^J (\hat{P}_{ij} - \hat{P}_i \hat{P}_j)}{\sum_{i=1}^{J-1} \sum_{j=i+1}^J \hat{P}_i (1 - \hat{P}_j)}, \quad i = 1, 2, \dots, J; j = 2, 3, \dots, J$$

em que \hat{P}_i : estimador da proporção de acertos do item i e \hat{P}_{ij} : estimador da proporção de acertos simultâneos aos itens i e j .

Vale destacar que as notações \hat{H}_{ac1s} e \hat{H}_{aas} são referentes aos estimadores de H sob os planos de AC1S e AAS, respectivamente.

ESTUDOS DE SIMULAÇÃO

Para investigar o efeito da conglomeração em único estágio na estimação de H , além dos aspectos de vício, precisão e normalidade dos estimadores pontuais propostos, foram desenvolvidos dois estudos de simulação, com 2.000 réplicas de amostras independentes selecionadas da mesma população de referência, sob dois planos amostrais: AC1S e AAS.

PLANO AC1S

No primeiro estágio foram selecionadas, por meio da amostragem aleatória simples, 90 escolas do 9º ano de um total de 1.719. Em seguida, todos os alunos nas escolas selecionadas foram incluídos na amostra.

Sob AC1S, os pesos amostrais atribuídos às escolas e aos alunos são iguais e desnecessários no cálculo das estimativas do coeficiente H .

Para a comparação dos planos amostrais adotados neste estudo, foi necessário fixar o tamanho da AAS em 5.723 alunos, uma vez que as escolas possuem tamanhos diferentes em termos do total de alunos do 9º ano que participaram da avaliação (KISH, 1965).

QUALIDADE DOS ESTIMADORES SOB O PLANO AMOSTRAL

Foram calculadas as estimativas de medidas estatísticas para avaliar a qualidade de um estimador $\hat{\theta}$ segundo um plano amostral A , a saber: valor esperado (E_A), variância (V_A), vício (B_A), razão de vício (BR_A) e erro quadrático médio (EQM_A). Essas estimativas descrevem características importantes do comportamento dos estimadores pontuais por meio de uma aproximação da sua distribuição amostral (SÄRNDAL et al., 1992). Essas distribuições foram obtidas pelo processo de amostragem repetida e foram utilizadas no desenvolvimento deste estudo conforme o trabalho de Bean (1975).

Cabe destacar que a variância da aproximação da distribuição amostral do estimador $\hat{\theta}$ foi considerada uma estimativa da variância verdadeira de $\hat{\theta}$ (BEAN, 1975).

O impacto da conglomeração em único estágio na estimação da variância de \hat{H}_{ac1s} foi avaliado pela razão entre as estimativas de variâncias de \hat{H}_{ac1s} e \hat{H}_{aas} , nessa ordem (SÄRNDAL et al., 1992).

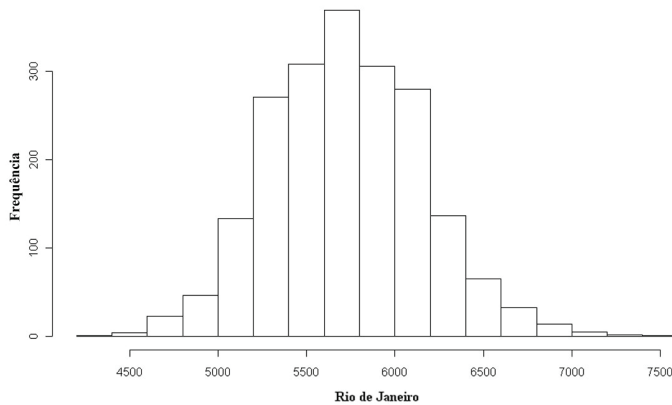
Para testar as hipóteses de igualdade entre as médias e as variâncias das distribuições amostrais bem como a hipótese de normalidade, foram empregados os testes: *Welch two sample t-test*, *Bartlett test of homogeneity of variances* e *Shapiro-Wilk normality test* (ROYSTON, 1982). Além disso, para testar se o estimador pontual é viciado, foi usado *one sample t-test*.

Nos processos de amostragem repetida – avaliação das hipóteses de adequação de uma Escala de Mokken e da estimação do coeficiente H^- , foram usados os programas R (versão 2.13) e *Complex Mokken* (ANDRADE, 2012), respectivamente.

RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da estimação de H obtidos pelos estudos de simulação na população de referência do Rio de Janeiro. O tamanho das réplicas de amostras conglomeradas de alunos pode ser aproximado por uma distribuição normal com média 5.726 e desvio padrão 433 (Figura 2).

FIGURA 2 - Histograma do número de respondentes selecionados sob AC7S na população de referência



Fonte: Andrade (2012).

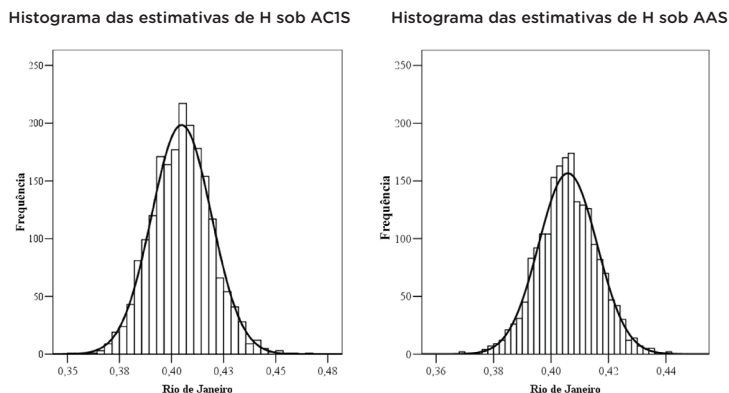
De modo geral, as popularidades dos itens e as proporções de acertos simultâneos foram bem estimadas, considerando-se que o coeficiente de variação da distribuição amostral das proporções de acertos são inferiores a 1%.

Em cada réplica, as hipóteses de adequação de uma Escala de Mokken são válidas no conjunto de itens fixados.

Em ambos os planos amostrais, a ordenação incorreta (inversa) das popularidades populacionais ocorreu apenas nos pares: (1,2) e (2,6), em torno de 8,4% e 2,3% do total de réplicas, respectivamente.

Uma aproximação da distribuição amostral de \hat{H}_{aas} e de \hat{H}_{ac1s} , obtida com 2.000 réplicas de amostras selecionadas sob cada plano amostral, mostrou-se estável para a avaliação do comportamento desses estimadores (Figura 3).

FIGURA 3 – Histogramas da distribuição amostral de \hat{H}_{ac1s} e \hat{H}_{aas} com densidade Normal superposta



Fonte: Andrade (2012).

As distribuições amostrais diferem em termos da média e da variância ($p < 0,05$). Além disso, a distribuição amostral de \hat{H}_{aas} pode ser aproximada por uma distribuição normal ($p > 0,05$) (Tabela 2).

Ao selecionar uma amostra conglomerada sob o plano AC1S com tamanho entre 4.362 a 7.424 alunos nessa população de referência, a probabilidade da variável aleatória \hat{H}_{ac1s} assumir um valor no intervalo $[0,30; 0,41]$ é igual a 0,53.

A Tabela 2 apresenta os resultados da estimação de H obtidos pela simulação, considerando cada plano amostral A adotado na população de referência.

TABELA 2 - Resultados da estimação de H sob AC1S e AAS na população de referência

PLANO AMOSTRAL A	E_A	V_A	B_A	EQM_A	W^i	H
AC1S	0,405	2,062	-0,001	2,071	0,998	0,406
AAS	0,406	1,037	0,000	1,037	0,999	

Fonte: Andrade (2012).

Nota: As estimativas de V_A e EQM_A foram multiplicadas pelo fator 10^4 ; (i) A estatística do teste de normalidade de Shapiro - Wilk.

Conforme a Tabela 2, sob AC1S, \hat{H}_{ac1s} é viciado ($p < 0,05$) e a estimativa do vício (em valores absolutos) corresponde a 6,46%

da estimativa do erro padrão desse estimador. Além disso, a estimativa de $EQM_{AC1S}(\hat{H}_{ac1s})$ é 99,5% maior quando comparada com a estimativa de $EQM_{AAS}(\hat{H}_{aas})$.

DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados evidenciam que o plano amostral AC1S influencia a estimação do coeficiente de escalonabilidade H .

Na população de referência do Rio de Janeiro, as escolas (unidades primárias de amostragem) possuem tamanhos diferentes em termos dos alunos participantes da Prova Brasil em 2007. Dessa forma, no processo de amostragem repetida de escolas sob AC1S, o tamanho das réplicas de amostras conglomeradas de alunos é uma variável aleatória (SÄRNDAL et al., 1992), que apresentou uma distribuição equilibrada de respondentes que, por sua vez, foram consideradas na estimação de H .

Em face dos achados, o estimador \hat{H}_{aas} pode ser classificado como um estimador acurado (SÄRNDAL et al., 1992), uma vez que, em média, as estimativas \hat{H}_{aas} estão muito próximas do parâmetro populacional H e, além disso, apresentam pouca variabilidade quando comparadas com as estimativas de H calculadas sob o plano AC1S. Uma justificativa para esse fato pode estar relacionada ao tamanho fixado das réplicas de AAS, ao uso de estimadores de proporções (de acertos individuais e simultâneos aos itens) com elevada precisão e a inexistência do efeito da conglomeração.

Além disso, apesar de o estimador \hat{H}_{aas} apresentar as principais qualidades procuradas pela amostragem: pequeno vício e pequena variância (BOLFARINE; BUSSAB, 2005), esse estimador do coeficiente H não é adequado em situações em que a amostra selecionada de respondentes apresenta elevado grau de homogeneidade em relação às respostas aos itens utilizados do capital econômico.

Segundo Bolfarine e Bussab (2005), a presença de vício estatisticamente significativo no estimador \hat{H}_{ac1s} pode ser explicada pela natureza não linear do estimador (*vício técnico*),

pelo plano amostral adotado e pelo tamanho das réplicas. Além disso, a ordem de grandeza observada no vício não compromete, em média, a classificação final da escala.

Somente sob AC1S, a estimativa da razão de vício de \hat{H}_{ac1s} foi superior a 5%. De acordo com Särndal *et al.* (1992), esse resultado tem repercussão na probabilidade de cobertura nominal do intervalo de confiança e também no cálculo desse intervalo; uma vez que deve incorporar a estimativa de EQM_{AC1S} ao invés da estimativa de variância.

Em virtude da alta homogeneidade dentro dos conglomerados, a perda de eficiência do plano amostral AC1S comparado ao plano AAS na estimação do coeficiente H era esperada (BOLFARINE; BUSSAB, 2005). Isso foi observado no estudo de Cohen *et al.* (2008), que mostrou o impacto de um plano com conglomeração na estimação da variância dos estimadores dos parâmetros dos itens do modelo de Rasch. Além disso, demonstra que, ao ignorar a estrutura de conglomeração no cálculo da estimativa de variância do coeficiente H , os resultados, os testes de hipótese, o nível nominal dos intervalos de confiança e as conclusões a respeito da construção e classificação de uma Escala de Mokken ficam inválidos.

Como foi visto anteriormente, o estimador \hat{H} pode ser escrito como uma função de estimadores de proporções de acertos individuais (popularidades) e simultâneos aos itens. Segundo Van Onna (2004), em amostras suficientemente grandes, a propriedade de normalidade de \hat{H} é verificada quando os estimadores das proporções de acertos individuais e simultâneos aos itens também apresentam essa propriedade. A afirmação não se mostrou válida neste estudo. Apesar do tamanho grande das réplicas de AAS ($n=5723$) e a propriedade de normalidade dos estimadores das popularidades serem observadas em apenas 8 itens, a distribuição amostral de \hat{H}_{aas} pode ser aproximada por uma distribuição normal.

Segundo Sijtsma e Molenaar (2002), em decorrência do processo de amostragem repetida, do tamanho das réplicas e dos pares de itens com popularidades populacionais muito próximas, é possível a ordenação inversa nas popularidades estimadas dos itens em algumas réplicas. Quando esse fenômeno ocorre com frequência elevada, o

processo de inferência baseado em estudos de simulação pode gerar resultados incorretos. Entretanto, neste estudo, o fenômeno da ordenação inversa ocorreu nos pares: (1,2) e (2,6), de forma balanceada em ambos os processos de seleção de réplicas, sem comprometer a qualidade dos resultados obtidos pela simulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o uso da amostragem de conglomerados em único estágio (AC1S) teve impacto significativo na estimação do coeficiente H . Isso mostrou que a organização dos alunos em conglomerados naturais existentes na população e o grau elevado de similaridade dos respondentes em relação às respostas aos itens que mensuram o capital econômico não devem ser ignorados na estimação desse coeficiente.

Recomenda-se, com o intuito de melhorar a eficiência do uso da amostragem de conglomerados, sem aumentar o tamanho da amostra de respondentes, por exemplo, o uso da amostragem em dois estágios (sorteio de turmas dentro das escolas selecionadas) ou a seleção da amostra de conglomerados com probabilidades proporcionais a uma medida de tamanho dos conglomerados.

Finalmente, a realização deste artigo contribui também para indicar o pouco desenvolvimento de pesquisa na área da Teoria de Resposta ao Item não Paramétrica (TRIN), apesar dos estudos recentes desenvolvidos por Andrade (2012) apresentarem uma nova abordagem baseada na amostragem complexa para os estimadores dos coeficientes de escalonabilidade e seus respectivos erros padrão, ao contrário do que acontece no âmbito da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Dessa forma, fica em aberto, como uma linha de pesquisa para estudos futuros, a construção passo a passo de uma Escala de Mokken que incorpore as características de uma amostra complexa (ANDRADE, 2012).

REFERÊNCIAS

ABBES, P. T. et al. Sedentarismo e variáveis clínico-metabólicas associadas à obesidade em adolescentes. *Revista de Nutrição*, v. 24, n. 4, p. 529-538, 2011.

ANDRADE, M. S.; FRANCO, C.; PITOMBEIRA, J. B. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 77-96, 2003.

ANDRADE, M. S. et al. Uma proposta para a mensuração do autocuidado em idosos. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v.16, n.4, p. 661-666, 2011.

ANDRADE, M. S. *A new approach for estimating the coefficients of scalability associated with Nonparametric Item Response Theory*. 2012. 213 p. PhD (Thesis) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, 2009.

BEAN, J. A. Distribution and properties of variance estimators for complex multistage probability samples: an empirical distribution. *Vital Health Statistical*, v. 65, p. 1-50, 1975.

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bordieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-594, 2010.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. *Elementos de amostragem*. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

BORBA, J. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 263-288, 2012.

BORDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, 1985. p. 241-258.

CHAGAS, P. P. et al. Math anxiety questionnaire: similar latent structure in Brazilian and German school children. *Child Development Research*, v. 2012, p. 1-11, 2012.

COHEN, J. et al. Consistent estimation of Rasch item parameters and their standard errors under complex sample designs. *Applied Psychological Measurement*, v. 32, n. 4, p. 289-310, 2008.

COSCO, T. D. et al. Mokken scaling analysis of the Hospital Anxiety and Depression Scale in individuals with cardiovascular disease. *General Hospital Psychiatry*, n. 34, p. 167-172, 2012.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

GESSAROLI, M. E. The assessment of dimensionality via local and essential independence: a comparison in theory and practice. In: LAVEAULT, D. et al. (Ed.). *Modern theories of measurement: problems and issues*. Ottawa, Canada: Faculty of Education, University of Ottawa, 1994. p. 93-104.

INOUYE, K. et al. Instrumentos específicos para mensurar a qualidade de vida na demência: levantamento, descrição, análise e comparação. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 541-552, 2009.

KISH, L. *Survey sampling*. Nova Iorque: Wiley, 1965.

LÖEVINGER, J. The technique of homogeneous tests compared with some aspects of scale analysis and factor analysis. *Psychological Bulletin*, v. 45, p. 507-529, 1948.

MOKKEN, R. J. *A theory and procedure of scale analysis*. Mouton: The Hague, 1971.

ORTIGÃO, M. I. A sala de aula de matemática: avaliação das práticas docentes. *Bolema*, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 117-140, 2009.

_____. Análise das práticas de professores de matemática da educação básica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 29-52, 2011.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. R: *A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2011. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>. Acesso em: 1 jan. 2010.

ROYSTON, P. An extension of Shapiro and Wilk's *W* test for normality to large samples. *Applied Statistics*, n. 31, p. 115-124, 1982.

SÄRNDAL, C. E.; SWENSSON, B.; WRETMAN, J. H. *Model assisted survey sampling*. New York: Springer-Verlag, 1992.

SHANSIS, F. et al. Desenvolvimento da versão em português da Escala de Avaliação de Mania de Bech-Rafaelsen (EAM-BR). *Revista Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 30-38, 2004.

SIJTSMA, K.; MOLENAAR, I. W. *Introduction to nonparametric item response theory*. Netherlands: Sage, 2002.

SKINNER, C. J.; HOLT, D.; SMITH, T. M. F. *Analysis of complex surveys*. Chichester: Wiley, 1989.

SOARES, F. J. Utilização da teoria de resposta ao item na produção de indicadores socioeconômicos. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, 2005.

VAN DER ARK, L. A. New developments in Mokken scale analysis. *Statistical Software*, v. 48, n. 5, p. 1-27, 2012.

VAN ONNA, M. J. H. Estimates of the sampling distribution of scalability coefficient *H*. *Applied Psychological Measurement*, v. 28, n. 6, p. 427-449, 2004.

MARCIA ANDRADE

Doutora pelo Departamento de Engenharia Elétrica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Cândido Mendes (UCAM)
armsandrade@gmail.com

CRISTIANO FERNANDES

Professor doutor do Departamento de Engenharia Elétrica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
cris@ele.puc-rio.br

PEDRO LUÍS DO NASCIMENTO SILVA

Professor doutor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE-IBGE)
pedronsilva@gmail.com

Recebido em: ABRIL 2013

Aprovado para publicação em: JULHO 2013

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

(impresso)

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; **titulação** (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

Educ@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



Prêmio Professor

Rubens Murillo Marques

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**

