UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

EFEITO PIGMALIÃO E SUA REPLICAÇÃO A PARTIR DE DADOS DA PROVA BRASIL

TERESINA – PI
2024

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

EFEITO PIGMALIÃO E SUA REPLICAÇÃO A PARTIR DE DADOS DA PROVA BRASIL

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

TERESINA – PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S725e Sousa, José Ribamar de Brito
Efeito Pigmalião e sua replicação a partir de dados da Prova Brasil / José Ribamar de Brito Sousa. – 2024.
137 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.
"Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales."

1. Avaliação educacional. 2. Efeito Pigmalião. 3. Prova Brasil. 4. Representações Sociais. I. Sales, Luís Carlos. II. Título.
CDD 371.26

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

JOSÉ RIBAMAR DE BRITO SOUSA

EFEITO PIGMALIÃO E SUA REPLICAÇÃO A PARTIR DE DADOS DA PROVA BRASIL

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Aprovado em: 27 / 06 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Sales – Orientador
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profª. Dra. Luísa Xavier de Oliveira – Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Examinadora Interna
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Antonio Roazzi – Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profª. Dra. Emanoela Moreira Maciel – Examinadora Externa
Instituto Federal do Piauí – IFPI

Dedico este trabalho Àquele que É o Caminho, a Verdade e a Vida – Nosso Senhor Jesus Cristo – sem O qual eu jamais teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Todo Poderoso, por ter me concedido essa Graça e por ter me auxiliado em meio a tantos desafios que a formação nos impõe. Obrigado, meu Senhor e meu Deus!

Agradeço à minha esposa, Verônica, e aos meus filhos, José Vítor, Débora e Lucas Vinícius, por suas orações e por existirem em minha vida. Sem vocês, expressão maior do Amor de Deus por mim, eu não teria suportado a caminhada;

Agradeço em especial, ao meu orientador, professor doutor Luís Carlos Sales, por sua postura – sempre ética – e por sua perseverança em meio aos desafios impostos pela investigação;

Agradeço aos professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). O acolhimento de minha intenção de estudos, quando de minha solicitação de afastamento, foi extremamente relevante para o meu desenvolvimento profissional;

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), por suas contribuições nas diferentes disciplinas cursadas durante o percurso. Todas as atividades realizadas (trabalhos, seminários, debates), contribuíram de alguma forma para meu desenvolvimento enquanto pesquisador. Muito obrigado!

Agradeço à professora Sandra, minha colega de Doutorado, por sua presença acolhedora, paciente e sempre solicita quando de minhas dificuldades na caminhada. Obrigado, professora Sandra!

Agradeço, finalmente, à Virgem Maria, Mãe de Jesus e nossa Mãe, por sua Poderosa intercessão aos pés de Jesus, por minha causa.

Quem como Deus?

RESUMO

Fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a relação professor e aluno e, mais especificamente, a discussão presente na literatura sobre a influência das expectativas do par mais experiente sobre o sujeito em formação não são recentes. Entre os trabalhos desenvolvidos, há os de Vidal *et al*. (2019), Alves (2009), Vieira (2018), e Britto e Lomonaco (1983), os quais possuem em comum o fato de terem fundamentado suas investigações no debate sobre as profecias autorrealizadoras, mais especificamente em pesquisa que remonta à década de 1960, desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1992), nos Estados Unidos, a qual procurou saber se as expectativas docentes a respeito da competência intelectual de seus alunos poderia constituir uma profecia autorrealizadora (Rosenthal; Jacobson, 1992). A partir dessa discussão e, em especial, dos resultados da pesquisa desenvolvida pelos estadunidenses, que evidenciaram a influência das expectativas docentes sobre seus alunos, a presente pesquisa é pertinente no Brasil. Assim, tem por objetivo analisar a relação existente entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil. Especificamente, busca identificar o Efeito Pigmalião a partir dos resultados da Prova Brasil; caracterizar as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos; e verificar o desempenho dos alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental na Prova Brasil. É concentrada na análise dos Microdados relacionados ao Censo Escolar e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (Prova Brasil), vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ano base 2017, que são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A investigação é explicativa quanto aos objetivos e possui natureza quantitativa. A hipótese que norteou o trabalho é de que existe relação entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil. Para o alcance dos objetivos, foi realizada a análise estatística dos Microdados de dois arquivos: o relacionado ao questionário destinado aos professores, contendo informações sobre suas percepções a respeito da trajetória acadêmica de suas turmas, e de outro relativo às notas dos alunos (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) com os quais interagiam. A análise foi realizada por meio do Programa *Statistical Package for Science* (SPSS), e constata, via coeficiente de Spearman, que existe correlação estatisticamente significativa entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho deles na Prova Brasil. Contribui em relação ao estudo sobre o Efeito Pigmalião quando sugere o uso do conceito de Representações Sociais (Moscovici, 1978) como uma das possíveis explicações para a manifestação das expectativas docentes. Conclui que os professores, ao manifestarem suas expectativas, por meio do questionário que lhes foi aplicado, a respeito da trajetória acadêmica de seus alunos, fazem-no a partir de suas Representações Sociais sobre suas turmas.

Palavras-chave: Efeito Pigmalião; Prova Brasil; Representações Sociais.

ABSTRACT

Fundamental to the development of teaching and learning, the teacher and student relationship and, more specifically, the discussion in the literature about the influence of the expectations of the more experienced pair on the subject in training are not new. Among the works developed, there are those by Vidal et al. (2019), Alves (2009), Vieira (2018), and Britto and Lomonaco (1983), which have in common the fact that they based their investigations on the debate about self-fulfilling prophecies, more specifically on research dating back to the 1960s, developed by Rosenthal and Jacobson (1992), in the United States, which sought to find out whether expectations of the teachers regarding the intellectual competence of their students could constitute a self-fulfilling prophecy (Rosenthal; Jacobson, 1992). From this discussion and, in particular, the results of the research carried out by the Americans, which highlighted the influence of the expectations of the teachers on their students, the present research is relevant in Brazil. Thus, it aims to analyze the relationship between the expectations of teachers in the 5th and 9th grades of Brazilian Elementary School regarding the future trajectory of their students and the performance of these in the Prova Brasil. Specifically, it seeks to identify the Pygmalion Effect based on the results of the Prova Brasil; to characterize the expectations of the teachers in the 5th and 9th grades of Brazilian Elementary School regarding the future trajectory of their students; and verify the performance of students in the 5th and 9th grades of Brazilian Elementary School in the Prova Brasil. It focuses on the analysis of Microdata related to the School Census and the National Assessment of School Performance (Anresc) (Prova Brasil), linked to the Basic Education Assessment System (Saeb), base year 2017, which are made available by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (Inep). The investigation is explanatory as to its aims and has a quantitative nature. The hypothesis that guided the work is that there is a relationship between the expectations of teachers in the 5th and 9th grades of Brazilian Elementary School regarding the future educational trajectory of their students and the performance of these in the Prova Brasil. To achieve the objectives, statistical analysis of Microdata from two files was carried out: the one related to the questionnaire intended for teachers, containing information about their perceptions regarding the academic trajectory of their classes, and another relating to the scores of the students (5th and 9th grade of Brazilian Elementary School) with whom the teachers interacted. The analysis was carried out using the Statistical Package for Science Program (SPSS), and finds, via Spearman's coefficient, that there is a statistically significant correlation between the expectations of teachers in the 5th and 9th grades of Brazilian Elementary School regarding the future educational trajectory of their student and students' performance in the Prova Brasil. It contributes to the study of the Pygmalion Effect when it suggests the use of the concept of Social Representations (Moscovici, 1978) as one of the possible explanations for the manifestation of the expectations of the teachers. It concludes that teachers, when expressing their expectations, through the questionnaire applied to them, regarding the academic trajectory of their students, do so based on their Social Representations about their classes.

Keywords: Pygmalion Effect; Prova Brasil; Social Representations.

RESUMEN

La relación profesor-alumno es fundamental para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje y, más concretamente, la discusión en la literatura sobre la influencia de las expectativas de la pareja más experimentada sobre el sujeto en formación no son recientes. Entre los trabajos desarrollados se encuentran los de Vidal et al. (2019), Alves (2009), Vieira (2018) y Britto y Lomonaco (1983), que tienen en común el hecho de basar sus investigaciones en el debate sobre las profecías autocumplidas, más concretamente en una investigación que se remonta a la década de 1960, realizada por Rosenthal y Jacobson (1992) en Estados Unidos, que pretendía averiguar si las expectativas de los profesores sobre la competencia intelectual de sus alumnos podían constituir una profecía autocumplida (Rosenthal; Jacobson, 1992). A partir de esta discusión y, en particular, de los resultados de la investigación realizada por los estadounidenses, que evidenciaron la influencia de las expectativas docentes sobre sus alumnos, la presente investigación es pertinente en Brasil. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre las expectativas de los profesores de 5º y 9º de primaria sobre la trayectoria futura de sus alumnos y su rendimiento en la Prueba Brasil. Específicamente, se busca identificar el Efecto Pigmalión a partir de los resultados de la Prueba Brasil; caracterizar las expectativas de los profesores de 5º y 9º de la Enseñanza Fundamental en cuanto a la trayectoria futura de sus alumnos; y verificar el desempeño de los alumnos del 5º y del 9º años de la Enseñanza Fundamental en la Prova Brasil. Se concentra en el análisis de los Microdatos relacionados con el Censo Escolar y la Evaluación Nacional de Rendimiento Escolar (Anresc) (Prueba Brasil), vinculados al Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), año base 2017, que son puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). La investigación pretende ser de carácter explicativo y cuantitativo. La hipótesis que orienta el trabajo es que existe una relación entre las expectativas de los profesores de 5º y 9º de la Enseñanza Fundamental sobre la trayectoria educacional futura de sus alumnos y el desempeño de éstos en la Prueba Brasil. Para el alcance de los objetivos, fue realizado el análisis estadístico de los Microdatos de dos archivos: el relacionado al cuestionario destinado a los profesores, conteniendo informaciones sobre sus percepciones acerca de la trayectoria académica de sus clases, y de otro relativo a las notas de los alumnos (5º y 9º años de la Enseñanza Primaria) con los que interactuaban. El análisis se realizó por medio del Programa Statistical Package for Science (SPSS), y encontró, por médio del coeficiente de Spearman, que existe una correlación estadísticamente significativa entre las expectativas de profesores del 5º y del 9º año de la Enseñanza Fundamental sobre la futura trayectoria escolar de sus alumnos y el desempeño de ellos en la Prueba Brasil. Contribuye en relación al estudio sobre el Efecto Pigmalión cuando sugiere utilizar el concepto de Representaciones Sociales (Moscovici, 1978) como una de las posibles explicaciones para la manifestación de las expectativas docentes. Concluye que cuando los profesores expresan sus expectativas sobre la trayectoria académica de sus alumnos a través del cuestionario que se les pasó, lo hacen en base a sus Representaciones Sociales sobre sus clases.

Palabras clave: Efecto Pigmalión; Prueba Brasil; Representaciones Sociales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPE	Projeto Principal para a Educação da América Latina e Caribe
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prelac	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS	*Statistical Package for Social Science*
Toga	Teste de Capacidade Geral de Flanagan
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das escalas de Binet 25
Figura 2 – Reprodução do Quadro Sintético da Aplicação/Saeb 2023 63
Figura 3 – Profecia autorrealizadora: linha do tempo 69
Figura 4 – Percepção dos docentes acerca dos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos 83
Figura 5 – Conceito de Representações Sociais conforme Moscovici (2007) 94
Figura 6 – Ponto de interseção e diferenças metodológicas 98
Figura 7 – Ampliação do público-alvo/Saeb – 2017 102
Figura 8 – Questionários contextuais/Saeb – 2017 103
Figura 9 – Questionário do Professor/Saeb – 2017 104
Figura 10 – Arquivo SPSS: Questionário do Professor/5º ano sobre suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos 105
Figura 11 – Arquivo SPSS: Questionário do Professor/9º ano, sobre suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos 105
Figura 12 – Médias das notas/5º ano – Ensino Fundamental: Proficiências em Língua Portuguesa e Matemática 106
Figura 13 – Médias das notas/9º ano – Ensino Fundamental: Proficiências em Língua Portuguesa e Matemática 106
Figura 14 – Arquivo obtido via PROCV: Professores 5º ano e notas das turmas 109
Figura 15 – Arquivo obtido via PROCV: Professores 9º ano e notas das turmas 109
Figura 16 – Arquivo SPSS: Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa. 110
Figura 17 – Arquivo SPSS: Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Matemática 110
Figura 18 – Arquivo SPSS: Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa. 111
Figura 19 – Arquivo SPSS: Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Matemática 111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das proposições de Cronbach e Scriven 34
Quadro 2 – Eventos que marcaram o processo avaliativo no Brasil 51
Quadro 3 – Percurso histórico do Saeb 60
Quadro 4 – Semelhanças entre as recomendações do PPE/Prelac e do Saeb 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de professores cadastrados/Saeb – 2017 107
Tabela 2 – Quantitativo de professores que responderam aos questionários/Saeb – 2017 107
Tabela 3 – Quantitativo de professores do 5º ano que responderam aos questionários/Saeb – 2017 107
Tabela 4 – Quantitativo de professores do 9º ano que responderam aos questionários/Saeb – 2017 107
Tabela 5 – Correlações de Pearson 111
Tabela 6 – Teste de normalidade de dados: Respostas dos Professores do 5º ano à Questão 96 113
Tabela 7 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Língua Portuguesa/5º ano 113
Tabela 8 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Matemática/5º ano 113
Tabela 9 – Teste de normalidade de dados: Respostas dos Professores do 9º ano à Questão 96 113
Tabela 10 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Língua Portuguesa/9º ano 114
Tabela 11 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Matemática/9º ano 114
Tabela 12 – Correlação (Spearman): Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa 115
Tabela 13 – Correlação (Spearman): Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Matemática 115
Tabela 14 – Correlação (Spearman): Turma Professor 9º Ano/Nota da turma em Língua Portuguesa 116
Tabela 15 – Correlação (Spearman): Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Matemática 116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE LARGA ESCALA: DOS TESTES À PROVA BRASIL 21
2.1 O desenvolvimento das técnicas de mensuração da aprendizagem 21
2.2 As tentativas de superação do uso de testes 30
2.3 Contexto internacional e educação básica do Brasil: um debate sobre a qualidade de nossa educação 38
2.4 Avaliação educacional de Larga Escala e o Saeb 46
2.5 Prova Brasil: a segunda geração da avaliação de Larga Escala 53
2.6 Considerações pontuais sobre o debate a respeito das Avaliações de Larga Escala 64
3 PROFECIAS AUTORREALIZADORAS E O EFEITO PIGMALIÃO: UM OLHAR SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS 68
3.1 Profecias autorrealizadoras: compreendendo o termo 68
3.2 Investigando o Mito de Pigmalião: o trabalho de Rosenthal e Jacobson na Oak School 72
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDAMENTO DAS EXPECTATIVAS DOCENTES 86
4.1 Compreendendo o conceito de Representação Social 86
4.2 Expectativas como produto de Representações Sociais: contribuições ao estudo sobre o Efeito Pigmalião 94
5 METODOLOGIA DA PESQUISA 97
5.1 Algumas considerações iniciais 97
5.2 Caracterização da pesquisa 98
5.3 A estatística e o SPSS: contribuições para a investigação 98
6.1 Caracterizando a Prova Brasil – 2017 101
6.2 Interagindo com os dados via SPSS: respondendo aos objetivos da pesquisa 103
6.2.1 Do Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS) ao Método de Correlação de Spearman 112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
REFERÊNCIAS 121
ANEXO A- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – SAEB/2017 129

1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre a relação professor e aluno e, mais especificamente, acerca da influência que o par mais experiente da díade exerce sobre o sujeito em formação não são recentes. Destacamos que, inseridos em sua realidade, em seu contexto histórico, independentemente do recorte temporal sobre o qual analisemos tal realidade, o fenômeno sempre estará presente.

Fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, essa díade "[...] reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos" (Libâneo, 2013, p. 224). Entre os especialistas que lidam com a educação, entende-se que

> [...] as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito da educação vêm sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito (Palangana, 2015, p. 12).

Ademais, acreditamos que a discussão sobre a influência das expectativas do professor em relação a seus alunos diz respeito ao compromisso que precisamos ter, enquanto pesquisadores, para com o fim último de todo planejamento e toda política pública e de gestão da educação: o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos a pesquisa desenvolvida na década de 1960, nos Estados Unidos da América (EUA), por Robert Rosenthal (psicólogo experimental de Harvard) e Lenore Jacobson (diretora de escola na Califórnia), cujos resultados foram divulgados no livro *Pygmalion in the classroom*, em 1968. A pesquisa por eles desenvolvida buscou "[...] saber se a expectativa de um professor sobre a competência intelectual de seus alunos pode vir a servir como uma profecia educacional autorrealizável" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 7).

Rosenthal e Jacobson (1992) informaram a certo grupo de professores de uma determinada escola norte-americana que cerca de 20% dos alunos, com os quais eles iriam interagir no processo de ensino e aprendizagem, e cujos nomes não lhes foram revelados, possuíam potencial intelectual diferenciado com características de crescimento. Para a realização da investigação, estabeleceram que os professores não teriam quaisquer contatos com os alunos antes da realização do experimento. Dessa forma, a seleção desses alunos se deu por meio de sorteio aleatório, e eles, efetivamente, não possuíam as características relatadas aos professores. Ao final de 8 (oito) meses, as crianças apontadas como portadoras de potencial intelectual elevado "[...] mostraram ganhos de QI significativamente maiores que

as crianças restantes que não haviam sido selecionadas para o teste dos professores" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 7).

De acordo com os pesquisadores, "[...] mesmo antes de um professor ver um aluno lidar com tarefas acadêmicas, é provável que ele tenha alguma expectativa em relação ao comportamento dele" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 8). Essa expectativa do professor, de acordo com os autores, pode ser compreendida como uma profecia autorrealizável e "[...] pode, por si só, ser um fator na determinação do comportamento" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 7).

As considerações dos autores supracitados a respeito dos resultados da pesquisa que realizaram, em que os dados evidenciaram a influência das expectativas docentes sobre o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, instigaram-nos a desenvolver investigação sobre o tema em nosso país, no sentido de verificar se tal realidade poderia também ser evidenciada no Brasil.

O presente trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), relata investigação desenvolvida em nível de Doutorado e pertence à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação do referido Programa, inserindo-se no debate sobre a influência das expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nosso estudo está situado no âmbito das Avaliações de Larga Escala que são implementadas no sistema de ensino brasileiro. Reforçamos que o interesse pelo tema é anterior à nossa entrada no Doutorado, dado que, no mestrado em Educação, concluído em 2012, desenvolvemos investigação sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por professores do Ensino Superior. Àquela época, com foco na avaliação externa promovida pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), vinculado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), buscávamos investigar as práticas avaliativas dos professores do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior em que trabalhávamos e a relação entre essas e os sentidos por eles enunciados sobre o Enade.

No início de nossas atividades neste Programa de Pós-Graduação, em março de 2021, em meio aos processos próprios da formatação de um projeto de pesquisa, ancoramos nossa investigação no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma das frentes de trabalho inerentes à linha de pesquisa a qual pertencíamos. Concentramo-nos na análise dos dados relacionados ao Censo Escolar e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, vinculada ao Saeb, ambos de 2017. Acrescentamos que, à

época, os dados mais recentes (2019) ainda não estavam disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Assim, para o desenvolvimento de nossa investigação, utilizamos como base empírica os resultados da Prova Brasil, que possui testes e questionários como instrumentos de coleta de dados. Os testes são destinados aos alunos e focam em Língua Portuguesa e Matemática; e os questionários, que são de quatro tipos, buscam coletar informações de alunos, professores, diretores e escolas.

Em comum com o experimento de Rosenthal e Jacobson (1992), tínhamos a necessidade de investigar se a expectativa docente sobre os alunos influenciaria o desempenho dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. A base de dados do Inep relacionados à Prova Brasil nos seria útil enquanto campo de pesquisa. Assim, formulamos a seguinte hipótese: existe relação entre as expectativas dos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho deles na Prova Brasil.

Reforçamos que subsidiamos a escolha dos arquivos relacionados à Prova Brasil por entendermos que os Microdados disponibilizados pelo Inep, além de possibilitarem pesquisas a partir da construção de séries históricas, permitiriam – se assim quiséssemos – a estratificação de dados amostrais a partir de critérios preestabelecidos e recortes relacionados ao espaço e ao tempo (Vidal *et al*., 2019). Dessa forma, em meio às inúmeras possibilidades de exploração dos arquivos, selecionamos dois: o que apresentava os resultados das turmas avaliadas; e o relacionado aos questionários dos professores. Sobre este último, destacamos o item que abordava suas expectativas a respeito da trajetória futura de seus alunos.

Assim, após destacarmos da base de dados do Inep os arquivos relacionados ao resultado efetivo das turmas na avaliação realizada na Prova Brasil e às expectativas dos professores em relação aos alunos, informadas em questionário, procuramos compará-los através do Programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Em aproximações iniciais, encontramos resultados parciais, os quais foram publicados na Revista *Observatorio de La Economia Latino Americana*, que sinalizavam, por meio do Coeficiente de Correlação de Spearman, a existência de correlação estatisticamente significativa entre a variável Expectativas dos professores sobre os alunos e a variável Resultado das turmas na avaliação da Prova Brasil.

Porém, essas evidências não explicavam o que, teoricamente, fundamentava as expectativas dos professores sobre seus alunos. Após constatarmos essa realidade, buscamos contribuir em relação aos estudos desenvolvidos sobre o Efeito Pigmalião (Rosenthal e

Jacobson, 1992), especificamente sobre como as expectativas acerca de um indivíduo afetam seu desempenho em certa área, ao apresentarmos explicações teóricas sobre seus achados. Para isso, fizemos uso do conceito de Representações Sociais, assumindo-o como uma das possíveis explicações para que as expectativas de um professor possam se tornar reais. Esclarecemos que desenvolveremos essa discussão sem a pretensão de esgotar o debate, objetivando, ainda, responder ao seguinte questionamento: as expectativas dos docentes a respeito da trajetória acadêmica de seus alunos teriam alicerce em suas crenças, em seus valores?

Quando de sua abordagem sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978), Jodelet (2001) destaca que, enquanto seres humanos vivendo em sociedade, sentimos necessidade de a ela nos ajustarmos, de sabermos como devemos nos comportar, de dominarmos a realidade à nossa volta – física e intelectualmente –, de compreendermos e solucionarmos problemas cotidianos e, por essa razão, "[...] criamos representações" (Jodelet, 2001, p. 17). Ao formatar os fenômenos que são externos aos indivíduos, as representações permitem ao ser humano, quando interage com o meio em que vive, recorrer à sua

> [...] atividade mental que se empenha em aprendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico (Moscovici, 1978, p. 26).

De acordo com a TRS, a representação cumpre a função de falar, mostrar, comunicar, explicitar e,

> [...] no final das contas, ela produz e determina comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a Representação Social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (Moscovici, 1978, p. 26).

Assim, o ser humano manifesta suas representações não só por meio de seu discurso, de suas palavras, mas também através das mensagens que troca com seus pares. Nessa perspectiva, diante de dada realidade, quando é confrontado por determinado fenômeno social em que "[...] não se pode mostrar indiferente, mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender" (Jodelet, 2001, p. 20).

Sobre a representação, Jodelet (2001) acrescenta que esse referencial pode ser observado e, portanto, investigado cientificamente. Para ela, tendo adquirido espaço no campo

das ciências humanas, a TRS "[...] constituiu-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodológicos próprios que interessa a várias disciplinas, [...] na realidade, a observação das Representações Sociais é algo natural em múltiplas ocasiões" (Jodelet, 2001, p. 17).

Compreendemos, a partir da TRS, que as Representações Sociais dos professores, "[...] apoiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular" (Jodelet, 2001, p. 21). Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Santos Filho (2017, p. 237): "[...] as crenças pessoais do professor acerca das causas de uma determinada resposta do aluno ao processo educativo podem afetar as características das interações professor-aluno e, por essa via, o desempenho escolar dos alunos". Por isso, entendemos que, inseridos no processo de ensino e aprendizagem, os educadores têm, nas representações, um referencial para se posicionar e tratar os fenômenos que os cercam.

Assim, ao final desta seção introdutória, no qual fizemos uma breve exposição do recorte do referencial teórico de nossa investigação, os estudos sobre o Efeito Pigmalião e a discussão sobre as Representações Sociais, cabe esclarecer que estabelecemos, como objetivo geral, analisar a relação existente entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos e o resultado destes na Prova Brasil. Especificamente, objetivamos identificar o Efeito Pigmalião a partir dos resultados da Prova Brasil; caracterizar as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos; e verificar o desempenho dos alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental na Prova Brasil.

Em relação aos objetivos, nossa investigação é explicativa e possui natureza quantitativa. Quanto ao levantamento de dados, fizemos uso dos Microdados do Censo Escolar e do Saeb, ano referência 2017. A análise estatística dos Microdados foi realizada por meio do Programa SPSS, que possibilitou examinarmos com mais atenção as informações referentes às notas dos alunos na Prova Brasil e os questionários contendo informações acerca de como os professores manifestaram suas percepções – Representações Sociais – sobre os alunos com os quais interagiam à época no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das considerações feitas até aqui e considerando os objetivos propostos, organizamos nosso trabalho conforme apresentamos a seguir.

Na seção 2, "A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE LARGA ESCALA: DOS TESTES À PROVA BRASIL", situamos historicamente a Prova Brasil no percurso que traduz o desenvolvimento da avaliação da

aprendizagem, entendendo-a, nesse cenário, como instrumento de verificação da qualidade do sistema de educação do nosso país. Para alcançarmos nosso objetivo, utilizamos os trabalhos de Soares, Soares e Santos (2020), Gatti (2013), Vianna (2014), Freitas (2008), Bonamino e Sousa (2012), Comar (2021), Araújo e Fernandes (2016), Santos (2018) e Bonamino e Franco (1999), dentre outros.

No sentido de expormos a discussão sobre a influência das expectativas que os seres humanos exercem sobre seus pares e, em específico, no âmbito da Educação, na seção 3, "PROFECIAS AUTORREALIZADORAS E O EFEITO PIGMALIÃO: UM OLHAR SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS", procuramos discutir o tema, situando historicamente o trabalho de Rosenthal e Jacobson (1992) no âmbito das pesquisas existentes sobre as profecias autorrealizadoras. Para o alcance de nosso objetivo quanto a esse debate, contribuíram os trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1992), Britto e Lomonaco (1983), Merton (1948), Carvalho *et al*. (2018), Barnes (1983), Popper (1980), entre outros.

Na seção 4, "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDAMENTO DAS EXPECTATIVAS DOCENTES", buscamos contribuir com os estudos de Rosenthal e Jacobson (1992) sobre o Efeito Pigmalião, a partir de nossas considerações acerca da influência das Representações Sociais (Moscovici, 1978) dos educadores sobre suas expectativas quanto ao desempenho de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção 5, "METODOLOGIA DA PESQUISA", caracterizamos nossa pesquisa quanto aos seus aspectos metodológicos; na 6, "DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA", discorremos sobre a análise dos dados de nossa investigação; e, como última parte de nosso trabalho, na seção 7, trazemos nossas "CONSIDERAÇÕES FINAIS" a respeito da investigação que desenvolvemos, oportunidade em que manifestamos o desejo de contribuirmos, a partir de nossas proposições, para o debate a respeito da influência das expectativas docentes sobre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, na esperança de que possamos fomentar outras pesquisas a respeito do fenômeno investigado.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE LARGA ESCALA: DOS TESTES À PROVA BRASIL

Nas últimas décadas, a discussão sobre Avaliação Educacional e, mais especificamente, o processo de avaliação da Educação Básica do nosso país, tem adquirido espaço no âmbito das pesquisas e da literatura que abordam o tema. Com o presente texto, pretendemos situar historicamente a Prova Brasil neste debate, não só pelo fato de a termos utilizado como dado empírico em nossa pesquisa, para que pudéssemos replicar o experimento de Rosenthal e Jacobson (1992), mas também por compreendermos que o instrumento resulta de política pública destinada a avaliar a Educação Básica de nosso país, instituída – entre outros – com a função de subsidiar estratégias de planejamento e gestão do sistema educacional brasileiro, temas que dizem respeito à linha de estudo do Doutorado que desenvolvemos.

2.1 O desenvolvimento das técnicas de mensuração da aprendizagem

A avaliação como processo de verificação da aprendizagem não é um fenômeno recente. Podemos identificar, já na antiguidade, professores gregos e romanos fazendo uso de exames. Depresbiteres (2013, p. 5) afirma que "[...] o uso da avaliação como medida vem de longa data [...] já em 2205 A.C. Nessa época, o Grande 'Shun', imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir". Já na Idade Média, durante o Renascimento, de acordo com Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013), o uso de exames orais em universidades, e da observação para fins de seleção já eram práticas defendidas.

De acordo com Haydt (2004, p. 87), a prática educacional foi influenciada ao longo de sua história, especialmente no

> [...] final do século XIX, e de forma mais efetiva no século XX, pelo desenvolvimento de novas técnicas de mensuração, fruto do movimento científico que estendeu-se a todos os campos do conhecimento, atingindo também o campo da Psicologia e o da Pedagogia.

Tendo sido elaborados na Europa e nos Estados Unidos da América, os testes psicológicos destinados a mensurar o comportamento dos seres humanos tiveram seu uso intensificado no Brasil, no período de 1930 a 1950. Esses procedimentos de testagem "[...]

exerceram relevante influência nos campos da Medicina, Administração, Psicologia, Educação e Serviço militar" (Ristow, 2008, p. 13).

A utilização de testes psicológicos (Psicometria) em práticas avaliativas se deu em função da necessidade de selecionar soldados para a Guerra, trabalhadores para a indústria em expansão, mão de obra para o mercado de trabalho e, na escola, especificamente, "[...] foram empregados para classificar alunos conforme suas capacidades intelectuais, procurando realizar a caracterização do 'normal' ao 'patológico' (Ristow, 2008, p. 13).

Anastasi e Urbina (1998, p. 33) definem teste psicológico como "[...] uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento". Assim,

> [...] se o psicólogo deseja testar o vocabulário de uma criança, a capacidade de um aluno em realizar cálculos aritméticos ou a coordenação viso-motora de um piloto, ele testa seu desempenho em um conjunto representativo de palavras, problemas aritméticos ou testes motores.

Os pioneiros da Psicologia experimental do século XIX, de acordo com Anastasi e Urbina (1998, p. 33), não estavam interessados em mensurar as diferenças individuais. Objetivavam apenas elaborar

> [...] descrições generalizadas do comportamento humano, o que significa que sua atenção se concentrava nas uniformidades e não nas diferenças comportamentais, e que, portanto, as diferenças individuais eram ignoradas ou aceitas como um mal necessário que limitava a aplicabilidade das generalizações.

Os antecedentes históricos das provas atualmente utilizadas nos sistemas de ensino evidenciam que seu desenvolvimento está atrelado ao interesse existente, no século XIX, de se identificar e tratar pessoas que apresentavam retardo mental[1] e que viviam em uma época que seu destino era o abandono ou a tortura, conforme ressaltam Anastasi e Urbina (1983). O primeiro estudo voltado para a construção de critérios de distinção e classificação dos doentes mentais foi publicizado em 1838, por meio da obra do "[...] médico francês Esquirol. São dois volumes nos quais dedica mais de 100 páginas ao que hoje é conhecido como *retardo mental*" (Anastasi; Urbina, 1998, p. 33).

Vale acrescentar que, com o desenvolvimento dos estudos na área da Psicologia (Anastasi; Urbina 1998), a expressão doença mental, ou deficiência mental, foi atualizada para

[1] Atualmente o termo correto é deficiência intelectual (Sassaki, 2002).

> [...] *deficiência intelectual* (novo nome para "deficiência mental"). O termo "deficiente", usado como substantivo (por ex.: o deficiente intelectual), tende a desaparecer, exceto em títulos de matérias jornalísticas por motivo de economia de espaço (Sassaki, 2002).

Na Inglaterra, por volta de 1882, encontramos, entre os trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento dos testes psicológicos, especificamente aqueles relacionados à inteligência, as pesquisas de Francis Galton. Ristow (2008) e Haydt (2004) afirmam que a pesquisa desse estudioso se constitui como referência para os estudos da Psicologia desenvolvidos em associação com a Educação. De acordo com Anastasi e Urbina (1998, p. 35), "Galton acreditava que os testes de discriminação sensorial poderiam ser usados para estimar o intelecto".

Os testes de Galton foram elaborados com o objetivo de mensurar as capacidades sensoriais dos indivíduos (acuidade visual, audição, tempo de reação, por exemplo), pois entendia que "[...] as pessoas com maiores capacidades eram aquelas que possuíam melhores habilidades discriminativas. Seus testes, portanto, foram desenvolvidos com a finalidade de medir a discriminação sensorial (tato, sons)" (Ristow, 2008, p. 15).

Para Haydt (2004, p. 88), a maior contribuição de Galton se deu no campo da estatística. Seus esforços estabeleceram "[...] os fundamentos dos métodos estatísticos modernos: foi o primeiro a usar medidas padronizadas e o cálculo de correção, dando tratamento estatístico aos resultados de suas pesquisas". O pesquisador inglês analisava os dados coletados nas avaliações psicológicas, quantificando os resultados encontrados para, em seguida, estabelecer o nível intelectual dos indivíduos avaliados. Esse processo lhe permitia classificar as diferenças existentes entre eles (Ristow, 2008). Por iniciativa própria, adaptou

> [...] algumas técnicas matemáticas para que pudessem ser utilizadas por pesquisadores sem conhecimento do assunto que desejassem tratar quantitativamente os resultados de seus testes. Desta forma, ele estendeu consideravelmente a aplicação de procedimentos estatísticos à análise de dados de testes (Anastasi; Urbina, 1998, p. 35).

O estadunidense James Mckeen Cattell, contemporâneo de Galton e por ele influenciado, buscou valorizar os testes psicológicos enfatizando, em seus trabalhos, a "[...] importância da sua utilização para as classificações de nível mental" (Ristow, 2008, p. 15). Segundo Anastasi e Urbina (1998, p. 36),

> Cattell compartilhou a opinião de Galton quanto à possibilidade de obter uma medida das funções intelectuais com uso de instrumentos de discriminação sensorial e tempo de reação. A preferência de Cattell por essas ferramentas também se

> baseava no fato de que elas lhe permitiam medir funções simples com precisão e exatidão, enquanto obter medições objetivas de funções mais complexas naquela época parecia uma tarefa inatingível.

Por volta do ano de 1896, Cattell elaborou, em parceria com seus alunos da Universidade de Colúmbia, nos EUA, vários testes de discriminação sensorial. Considerado um dos pioneiros em sua área de estudo, sendo suas contribuições bastante relevantes para a Psicologia e para a Educação, Cattel "[...] foi o primeiro a utilizar a expressão *teste mental* em um artigo publicado em 1880" (Haydt, 2004, p. 89).

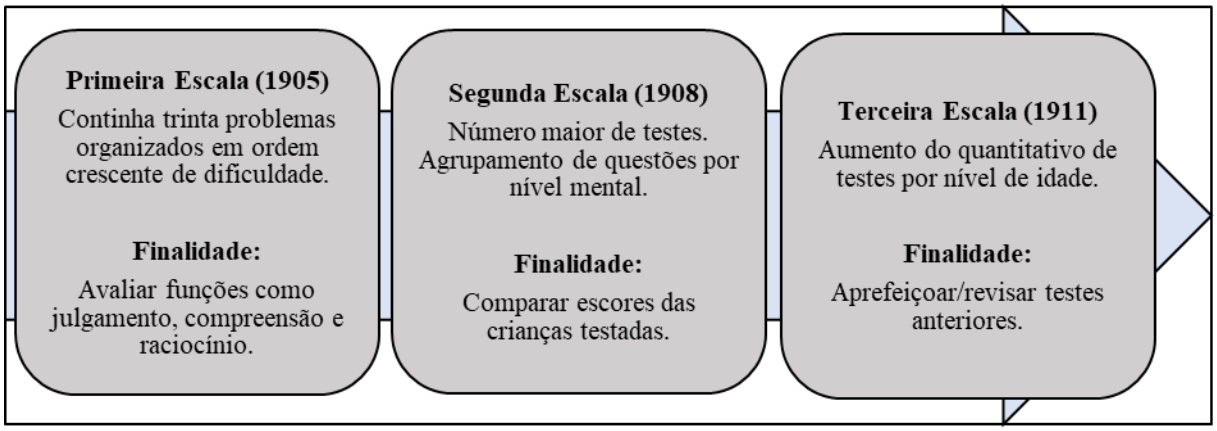
Na França, encontramos, entre os estudos voltados à medição da inteligência, a pesquisa desenvolvida, em 1890, pelo psicólogo francês Alfred Binet, diretor do Laboratório de Psicologia Fisiológica da Sorbonne. Ele "[...] realizou estudos para investigar o que e quanto uma criança deficiente mental era capaz de aprender, e determinar em que aspectos se diferenciava da criança considerada normal" (Haydt, 2004, p. 89).

O pesquisador entendia que aquelas crianças que não conseguissem acompanhar o ritmo do ensino regular de sua época deveriam receber atendimento individual e especializado em classes com ensino adequado às suas realidades. Essa postura, presente em sua pesquisa no final do século XIX, impulsionou o uso dos testes, desenvolvidos inicialmente para serem usados no âmbito da Psicologia, nas práticas na área da Educação (Ristow, 2008).

Segundo Carvalho (2012, p. 25), a insatisfação de Binet com testes de inteligência focados nos estímulos sensoriais e habilidades simples o levou a criar "[...] juntamente com um colega, também psicólogo francês, Theodore Simon (1873-1961), três testes de inteligência". Assim, elaboraram, em 1905, "[...] a *Escala de nível mental* para medir o nível de desenvolvimento mental da criança, constituída por trinta questões em ordem crescente de dificuldade" (Haydt, 2004, p. 89). Essa escala, que passou a ser conhecida como Escala Binet-Simon, possuiu outras duas versões após a inicial: uma aperfeiçoada da primeira, publicada por eles em 1908; e uma última que, de acordo com Haydt (2004), era mais completa, publicada em 1911.

De acordo com Ristow (2008), Binet se tornou o principal nome da Psicometria na Europa. Seu trabalho contemplou "[...] processos mentais superiores, como o pensamento e inteligência, que até então não vinham sendo abordados nos testes propostos por Galton e Cattel" (Ristow, 2008, p. 16). A seguir, apresentamos uma síntese das escalas:

Figura 1 – Síntese das escalas de Binet



Fonte: Anastasi e Urbani (1998); Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013).

Segundo Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013), além dos testes sensoriais, a primeira escala continha testes de conteúdo verbal. Não existia uma metodologia específica para obtenção de pontuação total após o experimento. Quanto à segunda escala, o diferencial estava na comparação dos escores obtidos pelas crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem com escores obtidos pelas crianças consideradas normais. Por fim, sobre a última escala, Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013) acrescentam que, além de revisar os testes que já estavam sendo utilizados, o pesquisador francês inseriu adultos no experimento.

A investigação de Binet e os testes por ele desenvolvidos com a anuência do governo francês e que, a princípio, "[...] procuravam avaliar memória, imaginação, compreensão e atenção, passaram a ser utilizados pelas escolas com a finalidade de organizar a grande demanda de alunos em classes homogêneas, separados conforme suas capacidades intelectuais" (Ristow, 2008, p. 17). Entendia-se que seus experimentos serviriam de suporte para a melhoria da qualidade do sistema educacional, pois possibilitariam a formulação de um programa educacional que contemplasse as diferenças intelectuais existentes entre as crianças.

Dessa forma, segundo Ristow (2008, p. 18), todo o período compreendido entre as décadas de 1910 e 1940, por conta da forte influência dos testes de Binet, ficou conhecido como "[...] a era dos testes de inteligência". De acordo com Cronbach (1996 *apud* Ristow, 2008, p. 18), "[...] de 1920 a 1940, a principal função do psicólogo clínico era 'aplicar Binets' em escolas e outras instituições".

À rápida expansão dos testes de inteligência e a essa realidade em que os testes se tornaram coletivos, somou-se a cobrança cada vez maior de que eles fossem padronizados e de que possuíssem regras como instrumentos avaliativos para que seus resultados fossem iguais, mesmo que fossem aplicados em locais distintos (Ristow, 2008).

No âmbito educacional, os testes coletivos, a essa altura, representavam uma opção viável à realidade existente em que os métodos avaliativos se caracterizavam pelo uso da observação e da prova oral. Na literatura que aborda a história da educação, encontramos a afirmação de que a prova oral se destacou como recurso bastante utilizado para verificar a aprendizagem dos alunos. Ocorre que, mesmo com essa predominância, o instrumento perdia sua eficácia quando as turmas eram numerosas e, como a avaliação deveria ser individual, o tempo se tornou um obstáculo ao processo.

Com a expansão das escolas e o aumento do contingente de alunos, foi inviabilizado o uso da prova oral no processo avaliativo. O tempo, então, passou a ser empecilho para a realização das avaliações individuais, tendo em vista que a aplicação dos exames exigiria um tempo maior do que o habitualmente utilizado em situações anteriores a essas realidades (Haydt, 2004).

> Era mais fácil ditar as perguntas ou escrevê-las na lousa para que os estudantes respondessem por escrito. Isso possibilitava o registro das respostas e permitia que todos os alunos fossem avaliados ao mesmo tempo. Assim surgiram as chamadas provas de lápis e papel, isto é, as provas escritas, que foram sendo adotadas como recurso de avaliação (Haydt, 2004, p. 83).

No século XIX, os EUA, sob influência dos estudos desenvolvidos na Europa, desenvolveram o sistema de testagem que se tornou um dos pilares do processo de Avaliação em Larga Escala que existe atualmente. O contexto em que esse processo se desenvolveu, segundo Haydt (2004), pode ser explicado a partir da cidade de Boston, que fica nos EUA. Na capital de Massachusetts, em 1845, foi realizado o primeiro estudo voltado para a melhoria da qualidade do ensino com foco nas provas aplicadas em sala de aula. De acordo com a autora supracitada, uma comissão foi criada para sondar a qualidade do ensino desenvolvido nas escolas. Inicialmente, foi idealizada a aplicação de provas orais, porém, dado o quantitativo de escolas e alunos, optaram por provas escritas. A sondagem foi feita da seguinte forma:

> Um grupo de educadores elaborou cuidadosamente as provas escritas, que abrangiam as matérias estudadas, e incluíam instruções para a sua aplicação e correção. No final desse estudo sobre a qualidade do ensino, as escolas eram classificadas de acordo com os resultados obtidos por seus alunos (Haydt, 2004, p. 83).

Esse processo avaliativo, que ocorreu em Boston, chegou ao conhecimento do Secretário de Educação do Estado, Horace Mann, o qual passou a visitar as escolas públicas estaduais objetivando conhecer a situação da educação desenvolvida nas instituições de

ensino. Ao final de sua investigação, o Secretário divulgou suas conclusões, expondo as deficiências do trabalho desenvolvido nas escolas por ele visitadas (Haydt, 2004). Mann passou então a sugerir a realização de testes em todo o sistema de ensino de Massachusetts, com o intuito de introduzir melhorias na educação de todo o Estado. De acordo com Depresbiteres (2013, p. 6), Mann desejava: "[...] (a) Substituir os exames orais pelos escritos, (b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas, e (c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar".

Assim, mesmo com a rejeição inicial dos professores das escolas que compunham o sistema escolar que fora criticado por Mann, "[...] foi instituído um grupo composto por professores e membros das comissões escolares locais com o intuito de preparar questões escritas sobre Aritmética, História, Geografia, Ciências, vocabulário e gramática" (Haydt, 2004, p. 83). A prova escrita elaborada pela equipe continha 154 questões e foi respondida por um grupo de alunos considerado o melhor da série examinada. Cerca de 530 alunos, de um total de 7.526, todos na faixa etária dos 13 anos, responderam ao exame (Haydt, 2004).

A correção das provas ocorreu de maneira uniforme, e a equipe que geriu o certame organizou as informações coletadas por itens corrigidos e escolas avaliadas. Os dados ratificaram a sondagem anterior, realizada por "[...] Horace Mann e confirmaram suas críticas sobre as deficiências do ensino" (Haydt, 2004, p. 84).

Ao reconhecer o valor do instrumento utilizado para avaliar os alunos e todo o trabalho desenvolvido pela equipe, Mann publicou um artigo relatando seus achados, aproveitando, ainda, para sugerir o uso das provas escritas em substituição às provas orais, dadas as vantagens por ele identificadas durante a realização do exame.

> Esse foi o primeiro caso registrado da aplicação de provas escritas a uma amostra de alunos do mesmo nível de escolaridade. É atribuída a Horace Mann a introdução das provas escritas nas escolas, em substituição ao exame oral, que até então prevalecia (Haydt, 2004, p. 84).

Os trabalhos de J. M. Rice também contribuíram para o desenvolvimento de testes voltados à sondagem da qualidade da educação escolar. Esse autor foi "[...] considerado um pioneiro na organização de instrumentos de mensuração na área educacional e o precursor dos testes objetivos de rendimento escolar" (Haydt, 2004, p. 85). Segundo Depresbiteres (2013, p. 6), os estudos desenvolvidos por J. M. Rice, por volta de 1895,

> [...] eram basicamente relacionados: (1) à construção, ao uso e à correção de testes objetivos, (2) à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos e (3) à busca

> de diferenças entre esses dois tipos de testes, na função medir, avaliar, predizer e classificar.

De acordo com Haydt (2004), Rice criticava a falta de objetividade nos processos avaliativos da aprendizagem. Para o pesquisador, a subjetividade do avaliador representava um empecilho à verificação do rendimento escolar dos alunos.

Na década de 1910, outros educadores investiram esforços no sentido de investigar a influência da personalidade do professor na avaliação de seus alunos.

> Esses estudos [...] consistiram na apresentação de uma mesma prova a vários professores, pedindo-lhes que atribuíssem a essa prova uma nota. A comparação das diferentes notas atribuídas à mesma prova, pelos diversos professores, revelou a falta de fidedignidade, isto é, de consistência nas notas escolares, mostrando que elas dependiam mais da personalidade do professor do que do conhecimento que o aluno tinha da matéria (Haydt, 2004, p. 85).

No desenvolvimento de sua pesquisa, Rice, inicialmente, formatou um teste em que uma série de palavras foram ditadas a 16.000 (dezesseis mil) alunos das 4ª (quarta) e 8ª (oitava) séries das mais diferentes escolas dos EUA. Após esse teste ortográfico, Rice "[...] planejou outro teste, no qual as palavras eram usadas em frases, aplicando-o a mais de 13.000 alunos" (Haydt, 2004, p. 84). Por fim, na última etapa da investigação, foi lida para os alunos uma história em que o suporte didático foi uma gravura. Ao final, os alunos foram convidados a escrever um texto a respeito da história. Tratava-se de mais um teste de ortografia.

Em suas considerações sobre a pesquisa realizada,

> Rice concluiu que 'o maior ou menor sucesso obtido pelos alunos dependia de inúmeras variáveis, independentes dos mesmos, tais como: o tempo dispendido pelo professor com ditado de palavras, a freqüência com que esses exercícios eram feitos, o modo e o número de vezes que cada palavra era pronunciada' e outros tantos fatores relacionados ao ensino (Haydt, 2004, p. 85).

Vale acrescentar que, bem antes das críticas de Rice, por volta de 1864, encontramos uma tentativa de combater o subjetivismo por ele denunciado posteriormente, mais especificamente nos trabalhos de um educador de inglês, considerado como autor do teste objetivo de escolaridade: "[...] reverendo George Fisher, que elaborou questões sobre diversas áreas, entre elas Matemática, Linguagem (gramática e composição), História Geral e Ciências" (Haydt, 2004, p. 84). O religioso, objetivando avaliar seus alunos, elaborou e fez uso de uma escala – de 1 a 5 – para classificar o rendimento no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos afirmar que o avanço dos testes objetivos nos EUA possibilitou o surgimento de programas de exames por todo o país. Foram criadas instituições – comitês e associações – voltadas para o desenvolvimento de testes padronizados de rendimento escolar que contemplaram alunos das escolas secundárias e até mesmo das universidades (Depresbiteres, 2013).

De acordo com Ristow (2008, p. 19),

> [...] essa padronização da avaliação favorecia também a comparação da qualidade do ensino entre as escolas, pois se entendia que através desses testes seria possível observar o desenvolvimento da ação educativa e possibilitar a melhoria dos sistemas de ensino que não atingissem a média estabelecida como padrão.

Destacamos, ainda, no século XX, no contexto da expansão dos processos avaliativos, a "[...] importante contribuição de Edward Lee Thorndike no campo da mensuração educacional, ao qual se dedicou por mais de trinta anos" (Haydt, 2004, p. 85).

De acordo com Rezende e Santos (2017, p. 198),

> [...] para Thorndike (1905), o uso do teste poderia ser útil por pelo menos três motivos. Primeiro, que testar os resultados de um ensino era útil para as melhorias de um método e por se tratar de um meio de conhecimento de conteúdo mental e capacidades especiais para um indivíduo. Segundo, para o aluno é importante saber seus resultados para poder direcionar melhorias para as etapas futuras. Terceiro, para se certificar que o conhecimento foi adquirido da maneira que se esperava.

A obra de Edward Lee Thorndike influenciou a elaboração de técnicas de avaliação do rendimento escolar. Autor do primeiro manual conhecido contendo métodos estatísticos voltados à mensuração de habilidades e demais aspectos do comportamento dos seres humanos, desenvolveu testes padronizados destinados a verificar o rendimento dos alunos nas escolas. Para isso, elaborou escalas para avaliar a qualidade das produções dos alunos em critérios como, por exemplo, caligrafias e desenhos. É dele a afirmação de que "[...] tudo o que existe, desde que existe, existe em uma certa quantidade e como tal pode ser medido" (Haydt, 2004, p. 86).

Segundo Ristow (2008, p. 18), Edward Thorndike

> [...] tinha o entendimento que o nível de inteligência poderia ser observado a partir de uma avaliação que oferecesse dados numéricos sobre respostas obtidas, sendo que esses resultados apontariam para uma superioridade ou inferioridade da capacidade intelectual.

O que apresentamos até agora corrobora a afirmação de Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013, p. 162), de que "[...] a Avaliação Educacional tem sua proto-história enfatizada sob o conceito de medida como fundamento da avaliação". A dedicação de Thorndike resultou na expansão e no surgimento de outros testes nos anos posteriores à publicação dos livros que escreveu sobre medidas. Haydt (2004, p. 86) destaca que foram seus esforços que propiciaram condições para que houvesse maior atenção às "[...] técnicas objetivas de avaliação do rendimento escolar".

Segundo Escorza (2003, p. 14),

> Depois da guerra, os testes são colocados ao serviço de objetivos sociais. A década entre 1920 e 1930 marca o ponto mais alto dos 'testes', uma vez que uma infinidade de testes padronizados foi concebida para medir todos os tipos de habilidades escolares com referências objetivas externas e explicitas, baseadas em procedimentos de medição de inteligência, para serem usados com grandes grupos de estudantes.

Nesse cenário, podemos afirmar que as revistas especializadas nas áreas da Psicologia e Educação tiveram papel importante na propagação do uso de testes e medidas em educação por versarem sobre as diferentes técnicas de construção de testes objetivos (Haydt, 2004). A primeira bateria de testes padronizados, que abrangeu várias áreas da instrução (linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais), foi publicada em 1923 "[...] por três psicólogos, entre eles Terman, o *Stanford Achievement Test*" (Haydt, 2004, p. 86).

A padronização dos testes, de acordo com Escorza (2003), é bem recebida no âmbito educacional. "McCall (1920) propõe que os professores construam seus próprios testes objetivos, para não terem que confiar exclusivamente naqueles propostos por especialistas externos" (Escorza, 2003, p. 14). De acordo Haydt (2004), foi McCall quem utilizou, pela primeira vez, em 1920, o termo teste objetivo.

No próximo tópico de nosso trabalho, abordaremos a tentativa de superação desse modelo de padronização da avaliação da aprendizagem a partir da utilização dos testes.

2.2 As tentativas de superação do uso de testes

De acordo com Depresbiteres (2013, p. 7), "[...] durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo". Sobre isso, a Docimologia, na década de 1922, visando superar os

conceitos desenvolvidos pelos testes psicométricos, acrescentou, de acordo com Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013, p. 168) "[...] uma visão mais metódica da avaliação".

Compreendida como ciência dedicada ao estudo sistemático dos exames, a Docimologia é oriunda da França e, de acordo com Depresbiteres (2013, p. 6), "[...] vem do grego *dokimé*, que quer dizer nota". Tal ciência desenvolveu análises sobre o sistema até então existente de atribuição de notas. Seu surgimento está intrinsecamente relacionado às críticas feitas aos métodos tradicionalmente usados nos processos de seleção, exames e concursos.

A Docimologia "[...] teve início com os estudos de Pierón e Laugier, que evidenciavam a instabilidade das avaliações, no tocante às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes" (Depresbiteres, 2013, p. 6). Em síntese, concluíram, após realizarem testes com crianças de escola primária e os compararem com as classificações que eram realizadas nas escolas durante um ano letivo, que havia discrepância entre os resultados dos instrumentos, o que os levou a questionar o uso do exame como instrumento classificatório de alunos (Depresbiteres, 2013).

Os estudos desenvolvidos pela Docimologia, organizados no *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et des concours* e publicados em 1935, "[...] mostram que a docimologia pautou-se por duas grandes linhas mestras: docimologia clássica, também chamada negativa, e docimologia experimental, também chamada positiva" (Depresbiteres, 2013, p. 6).

Enquanto a Docimologia Clássica buscou o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e a análise de resultados, a Docimologia Experimental empenhou-se em compreender toda a realidade inerente ao processo avaliativo e que poderiam intervir nele: avaliador, avaliados, critérios dos avaliadores etc. (Depresbiteres, 2013).

De acordo com Escorza (2003, p. 14), a Docimologia propôs:

> a) elaboração de taxonomias para formulação de objetivos, b) diversificação de fontes de informação, exames, histórico acadêmico, técnicas de repescagem e provas, c) unificação de critérios de correção a partir da concordância entre os corretores das provas e d) revisão dos julgamentos de avaliação por meio de procedimentos como dupla correção ou média de diferentes corretores.

A partir de Carvalho, Lima e Pontes Júnior (2013), compreendemos que as proposições da Docimologia evidenciaram a incapacidade de os testes psicométricos avaliarem os sistemas educacionais, a aprendizagem dos alunos testados e toda a dinâmica na qual o processo avaliativo se dava, incluindo os agentes envolvidos no processo.

Acrescentamos que, na esteira das críticas tecidas aos testes psicométricos, nos Estados Unidos, sob influência da Docimologia, por volta da década de 1931, foram desenvolvidos estudos pela Universidade de Columbia com foco na discussão de concepções, métodos, técnicas, alcance pedagógico e social dos exames e concursos (Depresbiteres, 2013).

Segundo Depresbiteres (2013, p. 6), o rompimento com a ideia de medida no contexto das práticas avaliativas se deu nos EUA com a publicação, na década de 1950, da obra de Tyler. Ela afirma que

> [...] esse autor provocou um grande impacto na literatura com seu 'Estudo dos oito anos', realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares.

Para Tyler, de acordo com Santiago (2003), a educação tem relação direta com a geração ou a mudança de comportamento e, nessa perspectiva, "[...] o currículo passa a ser construído com base na especificação desejável expressa em objetivos" (Santiago, 2003, p. 147). Com isso, o pesquisador criticou aqueles que limitavam o significado de avaliação que, em sua ótica, não deveria ser reduzida à atividade de aplicação de testes. Embora considerasse os testes bastante úteis, Tyler afirmava que não poderiam ser perdidos de vista outros objetivos, "[...] como o de ajustamento pessoal, que são avaliáveis através da observação das crianças em situações nas quais estejam envolvidas, por exemplo, em interações sociais" (Depresbiteres, 2013, p. 7).

De acordo com Fernandes (2009, p. 47), é de Tyler a autoria da expressão *avaliação educacional*, concepção que serve para "[...] designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos definidos". Ainda nos dias de hoje, essa perspectiva de avaliação exerce bastante influência nas avaliações dos sistemas educativos (Fernandes, 2009).

Já nos anos de 1960, de acordo com Escorza (2003), em plena corrida espacial, havia, nos EUA, certo descontentamento com o sistema educacional do país, especialmente por conta dos avanços conseguidos pelos soviéticos em 1957, em virtude do lançamento do Sputnik. Ao visar recuperar a liderança mundial no cenário científico e educacional, os americanos investiram milhões de dólares no sentido de melhorar a educação do país e, consequentemente, a avaliação tornou-se imprescindível.

> O sujeito direto da avaliação continuou sendo o aluno, mas também todos aqueles fatores que se conjugam no processo educativo (o programa educativo em sentido lato, o professor, os meios de comunicação, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, a organização etc.), bem como o próprio produto educacional (Escorza, 2003, p. 17).

Esse novo cenário do processo avaliativo, entendido agora como multidimensional, propiciou reflexões e enriqueceu o debate sobre suas dimensões conceitual e metodológica, fomentando o desenvolvimento daquilo que se entende hoje por investigação avaliativa (Escorza, 2003). Dessa época, "[...] dois ensaios devem ser destacados pela sua influência decisiva: o artigo de Cronbach (1963), Melhoria do curso através da avaliação, e o de Scriven (1967), A metodologia da avaliação" (Escorza, 2003, p. 17).

Conforme ressaltam Freitas e Leitinho (2011, p. 63), "Cronbach compreende o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem, afirmando que essa situação não pode ser constatada em um único escore, agregando diferentes elementos". Para o pesquisador, a complexidade da prática avaliativa exigia, entre outros, a análise das questões que compunham os testes. Essa análise, em seu entendimento, subsidiaria a construção de uma base relevante de informações sobre o processo como um todo, permitindo tomada de decisão por parte dos responsáveis pela gestão do sistema educacional avaliado.

A contribuição de Scriven (1967) para o debate sobre as práticas avaliativas reside na inclusão de dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. Segundo Santiago (2003), não há diferença metodológica entre as duas, porque devem avaliar juntas determinado fenômeno. O que as distingue, basicamente, tem relação com o uso de seus resultados. Enquanto a formativa é processual, a outra tem caráter finalístico. Assim, "[...] a primeira deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, enquanto a segunda deverá ser conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilitando o julgamento de sua importância, valor e mérito" (Santiago, 2003, p. 150).

Organizamos, a partir de Escorza (2003), uma síntese das proposições dos pesquisadores supracitados:

Quadro 1 – Síntese das proposições de Cronbach e Scriven

Cronbach (1963)	Scriven (1967)
a) Associa o conceito de avaliação a uma tomada de decisão que pode contemplar o programa de ensino, as necessidades dos alunos e a qualidade do sistema como um todo (professores, organização, entre outros); b) Compreende que a avaliação de um programa já concluído contribui bem menos que a avaliação de um programa em seu processo de implementação; c) Questiona a avaliação por comparação. Entende que o ideal seria a avaliação organizada em função de objetivos bem definidos; d) Questiona estudos em Larga Escala e propõe estudos analíticos que podem ser utilizados para comparar propostas alternativas de um determinado programa; e) No campo da metodologia, defende uma avaliação que inclua eventos que ocorrem em sala de aulas, medidas de desempenho, atitude e observação sobre mudanças ocorridas nos alunos. Além disso, propõe estudos de acompanhamento dos alunos após sua saída do programa avaliado; f) Crítica a utilização quase exclusiva dos testes de desempenho como sinônimo de avaliação. Propõe como alternativa o uso de instrumentos, como: questionário, entrevistas, testes experimentais e observação.	a) A função da avaliação está relacionada ao uso que se faz com os dados que ela fornece; b) A avalição é formativa quando serve para qualificar o processo de avaliação que está a serviço de um determinado programa que se encontra em desenvolvimento. É somativa quando é destinada a mensurar a eficácia de um programa, servindo inclusive para tomada de decisão sobre seu destino; c) Entende a necessidade de inclusão da avaliação dos objetivos e se eles foram alcançados; d) Define avaliação intrínseca como o processo em que o elemento de ensino é avaliado por si só. Por outro lado, a avalição extrínseca ocorre quando esse elemento é avaliado pelos efeitos produzidos nos alunos; e) Defende o caráter comparativo dos estudos de avaliação.

Fonte: Escorza (2003).

De acordo com Escorza (2003), nessa terceira geração da avaliação, o avaliador, ao passo em que analisa e descreve a realidade, também lhe atribui valor, fazendo inclusive uso de vários critérios para a julgar. Assim, na década de 1960 e nas posteriores, também por força dos trabalhos de Cronbach (1963) e Scriven (1967), o cerne da avaliação, do ponto de vista conceitual, passou a ser o da mudança ocorrida nos alunos, compreendida, por sua vez, como fruto das ações do sistema educacional em que estão inseridos, "[...] sendo objetivos bem formulados o melhor critério para avaliar essa mudança" (Escorza, 2003, p. 19).

Para Depresbiteres (2013), esse período da década de 1960, caracterizado por modelos de avaliação de programas não só educacionais, foi marcado pelo desenvolvimento de pesquisas que objetivaram "[...] modernizar os conteúdos e métodos de ensino na área de Ciências e Matemática, com a finalidade de tornar os estudantes melhores em tecnologia" (Depresbiteres, 2013, p. 14).

Várias outras propostas de avaliação surgiram, especialmente na década de 1970, período em que houve "[...] proliferação de todos os tipos de modelos avaliativos que inundam o mercado bibliográfico" (Escorza, 2003, p. 20). Em meio à pluralidade de trabalhos – mais de quarenta propostas – o autor afirma que, em linhas gerais, essas iniciativas podem ser classificadas em duas épocas e, sobre isso, destacamos que são bastante ilustrativas as

contribuições de Stufflebeam (1974 *apud* Depresbiteres, 2003) e Stake (1975). Optamos por selecionar essas abordagens como exemplos dentre os trabalhos que foram desenvolvidos por compreendermos, a partir de Depresbiteres (2013), que esses são pensadores clássicos, por isso sempre presentes na literatura voltada para o tema. Acreditamos que nossa escolha não trará prejuízo para a compreensão do período histórico – década de 1970 – em seus aspectos conceitual e metodológico.

Da primeira época, destacamos a responsabilidade do avaliador. No entendimento de Stufflebeam (1974 *apud* Depresbiteres, 2003, p. 21), quem avalia deve agir a partir de critérios profissionais. Sobre esse aspecto, ele afirma que a avaliação é "[...] um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão". Os trabalhos de Tyler ainda tinham bastante influência sobre as pesquisas desenvolvidos nessa fase.

Na segunda época, de acordo com Escorza (2003, p. 22), a ênfase dos modelos avaliativos recai sobre o

> [...] público avaliador e a relação do avaliador com ele. O público prioritário para a avaliação nestes modelos não é quem deve tomar as decisões, como nos modelos orientados para decisão, nem a pessoa responsável pelo desenvolvimento dos currículos ou objetivos, como nos modelos de cumprimento de metas.

Dessa forma, os participantes do programa avaliado são prioridade. No modelo de Stake (1977 *apud* Depresbiteres, 2013, p. 16), "[...] a avaliação é um processo de descrever programas educacionais, através da investigação formal. Formal porque esse tipo de avaliação pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações imediatas para a tomada de decisão".

Nesse modelo de avaliação, denominado por Stake (1975 *apud* Escorza, 2003, p. 34), como *avaliação responsiva,* "[...] os objetivos do programa podem ser modificados em tempo real, com o objetivo de oferecer uma visão completa e holística do programa e responder aos reais problemas e questões levantadas pelos envolvidos".

A avaliação, nesse modelo, tem caráter etnográfico e responde aos interessados de forma contínua em um processo no qual a interação entre avaliador e avaliados se dá de forma constante (Depresbiteres, 2003).

Diante do que expusemos até aqui sobre as três gerações de avaliação, podemos afirmar, a partir de Guba e Lincoln (1989 *apud* Fernandes, 2009, p. 44), que elas "[...] correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceitualizações,

possíveis de identificar ao longo dos séculos XIX e XX". Antes de tratarmos da quarta geração, faremos algumas considerações pontuais a respeito de suas antecessoras.

Sobre a primeira geração de avaliação, destacamos dois fatores que consideramos preponderantes para o seu desenvolvimento: a implementação de método científico e a influência do trabalho e das proposições de Taylor.

Segundo Fernandes (2009), havia necessidade de legitimação dos estudos sociais e humanos que começavam a se desenvolver na Europa e nos EUA. Esses estudos careciam de método e base sistemática que lhes conferisse credibilidade e, portanto, espaço na comunidade científica da época. O desenvolvimento do método científico no campo da Matemática e das Ciências Experimentais (no século XVIII e início do XIX) propiciou condições para que as Ciências Sociais e Humanas pudessem desenvolver seus estudos nos campos da saúde e da educação.

De acordo com Fernandes (2009, p. 45),

> [...] os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiram quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. De fato, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir a uma variedade de finalidades.

Assim, "[...] essa quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade de que se pretendia para os estudos sociais e humanos" (Fernandes, 2009, p. 45).

Outro fator histórico que influenciou o uso dos testes no âmbito educacional diz respeito ao universo da Economia. As palavras eficiência, eficácia e produtividade, próprias do mundo corporativo, do ambiente empresarial e, portanto, da gestão de trabalhadores, haviam ganhado notoriedade por força das ideias de "Frederick Taylor, seu principal teórico" (Fernandes, 2009, p. 45).

O período de 1900 a 1930 foi considerado, por Madaus e Stufflebeam (2000 *apud* Fernandes, 2009, p. 45), como "[...] a Idade da Eficiência e dos testes". Nessas três décadas, educadores e políticos aderiram às proposições de Taylor por considerarem que suas ideias surtiriam efeito no sistema educacional, já que a abordagem do autor se assemelhava ao universo empresarial. Dessa forma, "[...] os testes acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educacionais produziam bons produtos a partir da matéria-prima disponível – os alunos" (Fernandes, 2009, p. 46).

A segunda geração da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989 *apud* Fernandes, 2009, p. 47), é denominada de "[...] geração da descrição, que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos". Nessa geração, a necessidade girava em torno da elaboração de objetivos que pudessem contemplar o objeto avaliado de forma mais precisa.

Quanto à terceira geração da avaliação, destacamos o papel dos avaliadores, que, no desempenho de suas funções técnicas e descritivas – herança das gerações de avaliação anteriores –, passaram também a exercer o papel de juízes. Essa terceira geração foi "[...] designada por Guba e Lincoln (1989) como geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens, do sistema educacional ou de qualquer outro objeto" (Fernandes, 2009, p. 48).

No fim da década de 1980, de acordo com Escorza (2003), objetivando superar as limitações das gerações anteriores da avaliação, "Guba e Lincoln (1989) oferecem uma alternativa avaliativa que denominam de quarta geração" (Escorza, 2003, p. 24). Nessa proposta de avaliação – de caráter construtivista – os educadores devem compartilhar a função de avaliador com os alunos e demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fernandes (2009, p. 56), a avaliação nessa quarta geração,

> [...] deve servir mais para ajudar pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala; [...] é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula; e [...] deve empregar métodos predominantemente qualitativos não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

Na quarta geração, as demandas dos envolvidos no processo avaliativo – em uma perspectiva construtivista – têm por função fundamentar a organização da avaliação (Escorza, 2003).

Outras propostas de avaliação se somaram à tentativa de ruptura epistemológica proposta pelo modelo da quarta geração e, mesmo com diferenças pontuais de conteúdo, tinham em comum a tentativa de melhorar e não classificar a aprendizagem dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2009).

Feita essa exposição, no próximo tópico de nosso trabalho, iremos apresentar o processo histórico de formatação da Prova Brasil no contexto do Saeb.

2.3 Contexto internacional e educação básica do Brasil: um debate sobre a qualidade de nossa educação

Como afirmamos anteriormente, na história da avaliação, a prova oral e a observação, pelo menos até o século XIX, caracterizaram-se como os únicos recursos implementados pelos educadores para avaliarem o rendimento de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. A inserção da prova escrita na vida acadêmica, a partir do século XX, trouxe agilidade ao processo, já que os recursos anteriores se mostravam pouco práticos, dado o numeroso contingente de alunos (Haydt, 2004).

De acordo com Gatti (2002), como faceta da Avaliação Educacional, os testes foram aperfeiçoados ao longo do século XX. A intenção era desenvolvê-los para que se tornassem cada vez mais objetivos e possíveis de serem implementados nas mais diferentes situações e nos diversos contextos sociais. De acordo com a autora, atualmente a avaliação Educacional

> [...] não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação (Gatti, 2002, p. 17).

Concordamos com Gatti (2002) e acrescentamos que não podemos definir Avaliação Educacional sem a perceber como produto da contribuição de vários teóricos. Para ilustrarmos nossa afirmação, relembramos os trabalhos desenvolvidos no campo da Psicometria, em especial as obras de Thorndike, as quais contribuíram para a difusão da concepção de avaliação como sinônimo de medida, em que o processo de avaliação se confunde com a mensuração do rendimento dos alunos.

No modelo de Tyler, a Avaliação Educacional teve como foco a comparação entre informações sobre o desempenho dos alunos e os objetivos curriculares anteriormente estabelecidos. Para Stufflebeam, a Avaliação Educacional deveria permitir, a partir de seus resultados, uma tomada de decisão. Scriven acredita que a avaliação deveria permitir a análise e a atribuição de valores àqueles fenômenos por ela investigados. Assim, podemos afirmar, a partir desses poucos exemplos, que diferentes contribuições no campo da estruturação e das práticas avaliativas convergiram, ao longo da história da avaliação, para a constituição de uma Avaliação Educacional (Vianna, 2014).

Objetivamos, neste ponto de nosso trabalho, situar a Prova Brasil (instrumento da Avaliação Educacional) na discussão que aborda o processo histórico que compreende um

conjunto de mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas em nossa sociedade e que dizem respeito às necessidades de redefinição e organização da educação de nosso país no período posterior a 1988. Tais mudanças mobilizaram o desejo da consolidação de uma nova proposta para o processo de escolarização. Esse paradigma curricular do qual a Prova Brasil é oriunda está relacionado à materialização daquilo que deveria ser ensinado nas escolas e que se configurou no que temos hoje como Educação Básica (Freitas, 2008).

De acordo com Freitas (2008), a Educação Básica, muitas vezes, está relacionada à presença de base cultural e educação que englobam o saber universal fundamentado nas mais diversas ciências existentes. Em linhas gerais, a expressão tem relação com a instrução mínima alcançada em âmbito escolar e tida como básica para o desempenho da cidadania. Em sua análise das Constituições Federais, correspondentes ao período de 1934 a 1967, a autora destaca que a Educação Básica correspondia à ideia de ensino primário obrigatório e gratuito, que também deveria atender os adultos. A autora acrescenta, ainda, que a presença efetiva da expressão Educação Básica nos textos só se deu em diretrizes e atos relacionados às políticas públicas da década de 1980, período em que "[...] caminhou-se para um conceito de educação básica como a educação responsável por competências amplas e de formação geral, sendo que, no decorrer dos anos 1990, a expressão foi incorporada à legislação educacional" (Werle, 1996 *apud* Freitas, 2008, p. 44).

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), encontramos a noção de Educação Básica vinculada ao estabelecimento do Ensino Fundamental como escolarização mínima e obrigatória, sendo assegurado a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade apropriada (Brasil, 1988). Embora a CF/88 admita formas outras de educação, afirmando ser um direito de todos e um dever do Estado e da família, o foco do texto está na educação formal, no ensino formal (Freitas, 2008).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996, conseguimos identificar a noção de Educação que contempla o ensino formal em ambientes outros, como a família, os movimentos, as organizações sociais e as manifestações oriundas da cultura do povo (Brasil, 1996). Para Freitas (2008, p. 44), "[...] é no interior dessa concepção que a Lei definiu a educação escolar como aquela que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias, e a vinculou ao mundo do trabalho e à prática social".

Agora, a missão da escola, nesse novo paradigma de Educação Básica proposto pela Lei, deveria ser a formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências que serão utilizadas no mercado do trabalho e em sua

trajetória posterior de estudos. O sistema educacional, para isso, foi dividido em duas etapas, dois níveis: a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio); e a Educação Superior. Foram assegurados, ainda, no texto da Lei, os direitos à educação das pessoas com necessidade educativas especiais, dos povos indígenas e dos habitantes das zonas rurais do país. Assim,

> [...] nos objetivos de cada uma das etapas da educação básica (escolar), foi detalhado o básico implícito em sua finalidade. Na educação infantil, o desenvolvimento integral da criança. No Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão. No ensino médio, condições para prosseguimento de estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Freitas, 2008, p. 45).

De acordo com Freitas (2008), a Lei, somada às regulamentações anteriores presentes nas Constituições citadas, consolida-se, no Brasil, como um paradigma, um referencial de currículo que, gradativamente, foi disseminado pelo Ministério da Educação (MEC), à luz das contribuições oriundas de decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE). As decisões do CNE resultaram na formatação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos que, atualmente, traduzem "[...] as necessidades básicas de aprendizagem das populações" (Freitas, 2008, p. 45).

Ressaltamos que a definição de Educação Básica para o nosso país tem estreita relação com o contexto internacional de tomada de decisões sobre a Educação do qual nosso país foi partícipe, especialmente a partir da década de 1990. Contexto esse caracterizado pela interdependência internacional, em que a política assumiu caráter universal, e o direito internacional tornou questões diversas em questões de interesse mundial (Freitas, 2008). Entre os eventos internacionais que influenciaram a formatação de nosso sistema educacional nesse período, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, que ocorreu em 1990, e a Conferência de Cúpula Educação para Todos, realizada em 1993. Pontuaremos, a seguir, alguns aspectos que julgamos importantes de cada um desses eventos.

Ainda não havia um consenso sobre o conceito de Educação Básica no período anterior à Conferência realizada em Jomtien em 1990. O conceito proposto foi o de uma educação que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seres humanos, jovens, crianças e adultos. Nesse sentido, a formação precisaria ser diversificada quanto à sua metodologia, tendo em vista os fatores considerados inerentes a todo processo educativo e que envolvem questões que dizem respeito à raça, à idade, ao gênero, à religião, à localização, entre outros.

A Conferência apresentou aquilo que seriam as necessidades básicas das pessoas, a saber: “[...] a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de capacidades pessoais, a conquista de vida e trabalho dignos, a participação plena no desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões conscientes e a possibilidade de continuar aprendendo” (Freitas, 2008, p. 36).

Dessa forma, o conceito de Educação Básica, a partir da Conferência, relaciona-se com o atendimento do mínimo necessário para que as necessidades humanas e sociais sejam realizadas em cada contexto social em que se dá, assegurando, inclusive, que sejam valorizados os conhecimentos próprios de cada cultura.

Na Conferência de Cúpula Educação para Todos, ocorrida em Nova Delhi, na Índia, em 1993, os nove países que, à época, possuíam as maiores populações do mundo e estavam em desenvolvimento (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) reiteraram o compromisso de “[...] atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos” os povos ali representados (Freitas, 2008, p. 38). A Educação Básica deveria ser universalizada e oportunizada a crianças, jovens e adultos.

Um ponto importante dessa Conferência foi o fato de ela ter priorizado a reformulação de currículos e conteúdos de modo a atender à sua principal proposição. Dessa forma, o básico para a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios cotidianos seria

> [...] raciocínio, resolução de problemas, acesso à informação e sua utilização, o processo de escolha e a análise de questões éticas, habilidades desenvolvidas a partir de questões de saúde, população e meio ambiente, o domínio sólido das habilidades de leitura, escrita e aritmética, o acesso ao conhecimento (Freitas, 2008, p. 39).

A retomada desse cenário nos permite reafirmarmos que a concepção de Educação Básica, no nosso país, na década de 1990, emergiu de uma regulação internacional sobre o tema. Segundo Freitas (2008, p. 34), “[...] o entendimento é o de que o Estado-nacional recontextualiza, reinterpreta e recria a própria regulação internacional [...]” quando objetiva discutir nosso sistema educacional. Para ilustrar essa influência, destacamos alguns aspectos comuns compartilhados pelo Brasil e Jomtien quanto à regulamentação da Educação Básica: a) destino da Educação: crianças, jovens e adultos; b) a Educação deve ocorrer em múltiplos espaços, além da escola, devendo incluir os espaços não formais; c) o objetivo da Educação: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da população, sendo o saber, em linhas gerais, todo tipo de saber, escolar ou a experiência adquirida fora da sala de aula; d) no quesito avaliação, Jomtien considera aquilo que o aluno aprendeu efetivamente, e o Brasil

engloba “[...] padrões de proficiência nas áreas de conhecimento e nível de escolarização” (Freitas, 2008, p. 46).

Ao corroborarem o argumento de Freitas (2008) a respeito da influência internacional sobre a regulamentação da educação brasileira, a partir da década de 1990, especialmente no aspecto relacionado à avaliação, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) afirmam que

> [...] dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial.

Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como instrumento necessário à melhoria do ensino. Sua função, entre outras, é de subsidiar, por meio de seus dados, a gestão dos sistemas de ensino. De acordo com as autoras, nesse cenário, predominam avaliações centralizadas e voltadas à mensuração do desempenho de alunos nas escolas que compõem os sistemas educacionais em um contexto de influência internacional em que há certo consenso de que as propostas curriculares possuem pouca variação,

> [...] o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375).

Nessa mesma linha de argumentação, Comar (2021) acrescenta que ciclos de política externa foram, ao longo de décadas, influenciando a regulamentação da educação em nosso país, especialmente no que se refere à avaliação. A autora afirma:

> [...] nos idos de 1980 a expectativa sobre avaliação e controle da qualidade da educação, como uma fórmula de modernizar os sistemas educacionais dos países latino-americanos, foi ampliada pelas repercussões das conferências do Projeto Principal de Educação (Comar, 2021, p. 90).

O Projeto Principal para a Educação da América Latina e Caribe (PPE), oriundo de debates realizados por comissões ligadas à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), tinha como objetivo principal “[...] a intervenção nas precárias condições referentes à baixa escolaridade, evasão escolar, gestão ineficiente das regiões mais pobres no que se refere à administração da educação, setor que deveria ser reformulado e modernizado” (Comar, 2021, p. 45).

Formatado para ser desenvolvido no período de 1981 a 2001, de acordo com Comar (2021), o PPE é fruto de um cenário econômico de iniciativa do Banco Mundial que, a partir da década de 1990, além dos empréstimos já concedidos a países em desenvolvimento para a redução de pobreza, passou a investir na Educação infantil, EJA, educação das mulheres e educação com foco nas relações étnico-raciais desses países. Tinha-se, assim, uma realidade em que a instituição financeira pautava as reformas educacionais a serem implementadas nos países que recebiam seus recursos financeiros. Como nos lembra Comar (2021, p. 44), os países em desenvolvimento recebiam orientações para "[...] o enfrentamento dos desafios nas áreas da educação, saúde, cultura e economia".

Nessa perspectiva, uma série de conferências, projetos e planos foram elaborados sob influência das recomendações do Banco Mundial. Tendo realizado sete Conferências no período de sua existência, as três primeiras pelo PPE, na década de 1980, tiveram como cerne de seus trabalhos a Educação como base para o desenvolvimento de seus signatários. Outro destaque para o período diz respeito àquilo que

> [...] implica na consolidação de outra cultura administrativa, um novo jeito de gerir, administrar e avaliar a educação. [...] a ênfase na qualidade e eficiência da educação, alcançada pela elaboração de indicadores e metodologias para a medição da qualidade da educação (Comar, 2021, p. 51).

Em meio a discussões mundiais sobre a educação, na década de 1990, a Avaliação em Larga Escala passou, gradativamente, a se configurar como instrumento de mensuração da qualidade da educação. Dimensões que envolvem aquilo que o aluno deve aprender e as práticas docentes passaram a ter sua importância para a avaliação. Entre outras expressões que traduzem essa nova realidade, o termo *Accountability* ganhou destaque, por sua relação, no âmbito educacional, com a prestação de contas por parte de cada membro do setor sobre seus resultados a partir do que se espera sobre a realização de suas atividades (Comar, 2021).

Assim, podemos afirmar que

> [...] no decorrer da década de 1990, a preocupação com a qualidade da educação, consolidou sistemas avaliativos em toda América Latina. Isso corroborou para que novas categorias fossem incluídas na condução das políticas sendo elas: indicadores de qualidade, comparação, controle, agilidade, resultados imediatos, incentivos e premiações (Comar, 2021, p. 55).

O foco da avaliação, na década de 1990, tinha relação com a elaboração de dispositivos que pudessem otimizar o processo de avaliação dos resultados no âmbito da

Educação e aprimorar os dados relacionados às avaliações das escolas. Objetivando a qualidade da oferta, essa tendência deveria se materializar na sistematização dos resultados obtidos pelas escolas e no acompanhamento da evolução dos sistemas educacionais avaliados. De acordo com Comar (2021), a proximidade temporal – década de 1990 – das proposições do PPE com a promulgação da LDB nº 9.394/96, permite-nos, a partir mesmo do texto da Lei, identificar a influência do Projeto Principal sobre a constituição de uma regulamentação sobre o tema avaliação em nosso país: "Art. 9º VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Brasil, 1996).

A Avaliação Educacional, a partir da LDB/96, foi inserida no debate sobre a qualidade da Educação promovido pelo PPE, cujo cenário ideal e proposto para a sua operacionalização deveria ser a gestão democrática, participativa e vinculada ao processo de universalização da escola. Essas três peculiaridades – democracia, participação e universalização da escola – específicas de nosso contexto social e próprias do debate ocorrido na época dialogam com a afirmação de Comar (2021, p. 46)

> [...] de que não há uma linearidade nas orientações e implementação das metas do Projeto Principal da Educação porque, ao ser gerado no contexto internacional traz especificidades pontuais que, abordadas no contexto local, são reinterpretadas, reescritas e adaptadas em nível nacional.

Esse contexto de Reforma do Estado, característico do Brasil da década de 1990, foi marcado, entre outros fatores, por "[...] discussões sobre descentralização, regulação, qualidade, eficiência e eficácia da educação" (Santos, 2018, p. 13).

Ao final do período em que esteve vigente (1981 a 2001), o PPE, com a anuência da Unesco e à luz dos acordos existentes entre a Organização e o Banco Mundial, foi sucedido pelo Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Prelac), com vigência de 2002 a 2017, cuja missão era manter as metas já existentes de melhoria da Educação.

O Prelac, por meio das Conferências que realizou, priorizou o monitoramento dos resultados alcançados pelo PPE, buscando valorizar aspectos como a transparência dos dados obtidos nos processos de avaliação da qualidade da Educação dos países em desenvolvimento e, para esse fim, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) assume lugar de destaque.

Em síntese, destacamos que o LLECE, criado em 1994, atendendo às preocupações manifestadas na Conferência realizada anteriormente em Jomtien, no ano de 1990, a respeito da qualidade da Educação dos países Latino-Americanos, buscou aprimorar os instrumentos avaliativos até então existentes (inspeção escolar, testes ou provas e a autoavaliação escolar). Assim,

> [...] por meio de amplas avaliações, o Laboratório analisa o desempenho dos países e com base nesses resultados, orienta políticas focalizadas nas áreas que possam apresentar índices menos eficazes. São estudos comparativos realizados desde 1997 com a finalidade de acompanhar, identificar, analisar e orientar mecanismos para a melhoria da educação (Comar, 2021, p. 71).

Acrescentamos que os processos avaliativos desenvolvidos pelo LLECE influenciaram o desenvolvimento dos processos de Avaliação Educacional promovidos pelos países da América Latina, incluindo-se, nesse cenário, o Brasil, consolidando, assim, os propósitos do Projeto Regional.

Outra questão que consideramos importante para o desenvolvimento da Avaliação da Educação de nosso país, e sobre isso destacamos a contribuição da análise desenvolvida por Comar (2021), diz respeito à evidente influência do Projeto Regional sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. De acordo com a autora,

> [...] voltar a atenção para o Plano Nacional de Educação se justifica pela singularidade desse documento em apontar categorias referentes à avaliação que, claramente são encontradas nos documentos das últimas conferências do Projeto Regional [...] Tal similaridade de orientações para a avaliação, contidas nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) se revelam pelo formato das metas e categorias apontadas no documento (Comar, 2021, p. 93).

A ênfase do PNE, por meio de questões que envolvem os indicadores de avaliação, o acompanhamento e a divulgação dos resultados alcançados pelas escolas dentro do sistema nacional de avaliação, reforça categorias presentes no Prelac, que tem o monitoramento como importante instrumento da Avaliação Educacional em Larga Escala (Comar, 2021).

O que discutimos até aqui é um recorte de todo o processo histórico que serviu como alicerce para a constituição de um sistema de Avaliação Educacional em nosso país tal como o conhecemos hoje. A Prova Brasil, como instrumento desse sistema, será o tema do próximo tópico.

2.4 Avaliação Educacional de Larga Escala e o Saeb

A Constituição de 1988 estabelece que a educação de nosso país deveria possuir um padrão mínimo de qualidade. As autoras observam que, ao final da década de 1980, esse padrão passa a ser aferido "[...] pelos resultados dos estudantes em testes padronizados em larga escala" (Araújo; Fernandes, 2016, p. 127). E sobre esse tema, ressaltam que, embora não fosse prioridade nos debates políticos da época, a preocupação para com a Avaliação Educacional no Brasil já se apresentava em nossa sociedade bem antes de 1990. Em

> [...] 1964 já se apontava a necessidade de monitoramento da educação no que se refere às questões estatísticas, já que a grande problemática da época, considerando a tríade do direito à educação (acesso, permanência e qualidade) era referente ao acesso. Assim, estatisticamente era urgente localizar e monitorar a quantidade de alunos dentro e fora da escola, o que foi realizado mediante a criação do Censo Escolar (Araújo; Fernandes, 2016, p. 128).

Internacionalmente, entre os primeiros estudos voltados à verificação de desempenho de estudantes e à qualidade da educação, encontramos o trabalho de

> [...] Coleman, nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, que abordou o tema 'variação do desempenho'. Ele e seus colegas fizeram uma extensa pesquisa em que trataram, entre outros temas, sobre o efeito escola, a distribuição dos alunos por raça e etnia e as diferenças entre as escolas segundo características associadas à qualidade da educação (Santos, 2018, p. 12).

Outras pesquisas vieram em seguida, objetivando apontar variáveis que poderiam ser responsáveis pela melhoria do desempenho dos alunos na escola. Nessa perspectiva, após a década de 1980 – a partir da influência internacional – intensificaram-se, no Brasil e demais países da América Latina, a "[...] a instituição de sistemas de avaliação em larga escala, para a configuração de indicadores e resultados" (Araújo; Fernandes, 2016, p. 128).

Sob influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 e organizada, entre outros, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU), os dez países mais populosos do mundo, entre eles o Brasil, firmaram acordo de "[...] elevar a parcela de atendimento da educação básica sem, contudo, aumentar os gastos do orçamento público" (Santos; Plácido; Sobrinho, 2022, p. 5).

De acordo com Santos, Placido e Sobrinho (2022), nos termos da Conferência de Jomtien, os países desenvolvidos deveriam assumir o compromisso com a melhoria da qualidade da educação a partir do aperfeiçoamento de sua capacidade analítica dos dados

relacionados ao desempenho dos sistemas educacionais avaliados. Ao considerar esse contexto, os autores destacam que “[...] a primeira avaliação sistemática da educação básica no Brasil foi oriunda de acordos econômicos e tinha o intuito de avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural)” (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 5). A Fundação Carlos Chagas foi contratada para fazer essa avaliação, que teve como objetivo verificar o desempenho de alunos que habitavam nos municípios que foram atendidos pelo Edurural.

No levantamento, “[...] os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em 60 municípios de três estados, nomeadamente Pernambuco, Ceará e Piauí, em uma amostra de 600 escolas e 6 mil estudantes” (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 5). Tem-se, nesse processo, uma tentativa de desenvolver uma experiência no âmbito da Avaliação em Larga Escala da Educação de nosso país.

No âmbito desse debate, Bonamino e Sousa (2012) apontam que, no Brasil, existem três gerações de Avaliação Educacional em Larga Escala, com suas respectivas consequências para o currículo escolar. O estabelecimento dessa classificação nos permite melhor compreensão do processo de constituição histórica da Avaliação Educacional em nosso país. Esclarecemos que optamos pelo trabalho de Bonamino e Sousa (2012), em meio à vasta literatura sobre o tema, por também entendermos – assim como as autoras – que “[...] essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino” do Brasil (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Ademais, embora não aprofundemos a discussão sobre as consequências para o currículo das escolas – não é esse o tema de nossa investigação –, a abordagem adotada nos permite situar a Prova Brasil no processo histórico de constituição da Avaliação Educacional em Larga Escala em nosso país, atingindo o propósito desse tópico.

As autoras supracitadas caracterizam a primeira geração de Avaliação da Educação em Larga Escala como diagnóstica, cuja função é fornecer diagnóstico da qualidade da educação do nosso país. A segunda e a terceira gerações agregam à primeira a perspectiva de responsabilização de gestores do sistema educacional avaliado.

O Saeb, de acordo com as mesmas autoras, pertence à primeira geração de Avaliação em Larga Escala. Para Bonamino e Franco (1999), sua origem na década de 1980 está relacionada a interesses internacionais de implementação de um sistema de avaliação em nosso país para verificação da qualidade da Educação, e “[...] tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP” (Bonamino; Franco, 1999, p. 110).

De acordo com Comar (2021), o Saep, criado em 1987, implementou as primeiras Avaliações em Larga Escala no Brasil. Santos, Placido e Sobrinho (2022) afirmam que, no ano seguinte, foi desenvolvido um teste piloto, aplicado no Paraná e no Rio Grande do Norte, cujo objetivo era o aperfeiçoamento dos instrumentos que deveriam ser usados em 1989 em uma Avaliação em Larga Escala. Porém, por falta de recursos financeiros, a avaliação só foi implementada em 1990. Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 6) destacam que

> [...] essa avaliação contou com a participação de uma amostra de escolas públicas da rede urbana que ofertavam a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Os estudantes foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. A 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação.

Sobre essa primeira tentativa, Comar (2021) reforça que, para além da identificação das dificuldades inerentes ao âmbito educacional, o foco "[...] foi testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos na coleta de dados (Comar, 2021, p. 98). Ressaltamos que o período de realização de avaliações no país, de 1987 a 1991, provocou certo impacto nas Secretarias de Educação, pela detecção estatística de resultados dos alunos, revelando a precariedade da formação deles. A reflexão sobre essa realidade serviu "[...] de base para o desenvolvimento, nos anos 90, do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira" (Gatti, 2002, p. 26).

De acordo com Comar (2021), a partir da Constituição de 1988, o Saep passou a ser denominado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, por determinação da Carta Magna, ficou sob a responsabilidade do Inep, instituto criado em 1937, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, tendo como uma de suas funções preparar pesquisas relacionadas aos problemas do ensino de nosso país. Essas funções foram alteradas em 1938, por meio do Decreto-Lei/580, quando passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a ter, entre outras, as seguintes responsabilidades: a) a obrigação de organizar documentos relacionados à doutrina pedagógica; b) a missão de manter intercâmbio com instituições internacionais no sentido de promover discussões sobre questões da área da educação; c) promover pesquisas sobre problemas relacionados às instituições educacionais do país; e d) difundir conhecimentos relacionados à área pedagógica. Em 1972, passou a Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e, na década de 1990, mais precisamente em março de 1997, tornou-se autarquia federal, via Lei nº 9.448, por meio da qual foram atribuídas novas funções ao Inep, entre as quais destacamos a responsabilidade pela organização e manutenção de informações e dados estatísticos relacionados à educação;

o planejamento e desenvolvimento de processos avaliativos com foco na instituição de indicadores de desempenho do ensino no Brasil; e a disseminação de informações relacionadas à avaliação da Educação Básica (Comar, 2021). A inserção do nome de Anísio Teixeira ao nome do Inep se deu em 2001, por iniciativa do Senado Federal.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), "[...] desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376). Para cumprir seu propósito, aplica testes aos alunos que se somam a questionários destinados às escolas.

Em sua fase inicial, de acordo com Araújo e Fernandes (2016), podemos identificar 4 (quatro) ciclos diferenciados. Em 1990, o primeiro ciclo objetivou o desenvolvimento de experiência no âmbito da pesquisa e da avaliação. No ano de 1993, foi implementado o segundo ciclo, com o propósito formativo. A intenção era aprofundar o processo de capacitação técnica e metodológica de estados e municípios (Araújo; Fernandes, 2016). Assim, nesses

> [...] dois primeiros ciclos do Saeb, de 1990 e 1993, a avaliação foi realizada amostralmente. As provas objetivas foram aplicadas para alunos de escolas da rede pública da 1ª e 3ª séries do 1º grau, nas áreas de Português e Matemática, e da 5ª e 7ª séries do 1º grau, incluindo avaliações em Redação e Ciências, além de Português e Matemática. Os conteúdos usados para elaborar as questões dos testes foram definidos com base nos currículos adotados pelos sistemas de ensino que participavam da avaliação (Brasil, 2024, p. 3).

À época, os resultados foram definidos pelo somatório de pontos obtidos na prova a partir dos acertos em um cenário no qual a pontuação variava de 0 a 100 pontos (Brasil, 2024).

Em 1994, o Saeb foi formalmente criado por meio da Portaria n°1795, de 27 de dezembro. De acordo com Araújo e Fernandes (2016), o terceiro ciclo foi implementado no ano seguinte, em 1995. Nesse ciclo, a proposta foi mais geral, pois pretendia "[...] fornecer subsídios para as políticas de educação voltadas para a qualidade, equidade e eficiência" (Araújo; Fernandes, 2016, p. 128). No documento, consta:

> [...] foram redefinidas as séries avaliadas pelo Saeb. As avaliações passaram a se concentrar no final de cada ciclo de estudos, ou seja, foram aplicadas para os alunos da 4ª e 8ª séries do 1º grau e da 3ª série do 2º grau. [...] Com aplicação de teste padronizado de Matemática e Língua Portuguesa, a avaliação foi por amostragem [...] Os resultados foram divulgados por rede de ensino, com agregação nacional, regional e estadual; na ocasião não se levantavam resultados por escola e nem por município (Brasil, 2024, p. 3).

Assim, o terceiro ciclo e o que veio depois, em 1997 (quarto ciclo), segundo Araújo e Fernandes (2016), priorizaram a qualidade da Educação. No ano de 1995, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), foram acrescentadas algumas inovações metodológicas na estrutura do Saeb, como: inclusão da rede privada na amostra, inserção das 27 unidades federativas do país, uso de questionários destinados aos alunos com questões voltadas aos hábitos de estudo e outras que envolviam aspectos sociais e culturais. Além disso, foi utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permitiria a comparação de resultados obtidos nas avaliações ao longo do tempo. De acordo com Soares, Soares e Santos (2020, p. 5), a TRI, como metodologia estatística, "[...] possui média de 250 pontos e desvio-padrão 50 pontos para cada prova aplicada para os estudantes [...] isso significa que, caso um estudante tenha obtido nota 300 em matemática, por exemplo, ele estaria a 1 desvio-padrão acima da média".

Dessa forma, seria possível verificar se o aluno teve assegurado seu acesso à educação a partir do posicionamento de seu desempenho (proficiência) na escala construída a partir da TRI (Soares; Soares; Santos, 2020).

No quarto ciclo, foram introduzidos itens construídos a partir de Matrizes de Referência que "[...] definiam conteúdos curriculares e operações mentais, habilidades e competências que seriam testadas" (Brasil, 2024, p. 3). Sobre elas, Bonamino e Sousa (2012, p. 377) ressaltam que são

> [...] desenhadas a partir de uma síntese do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas.

Acrescentamos que a construção das Matrizes de Referência não se deu de forma arbitrária. Havia o entendimento de que a descrição de competências e habilidades a serem dominadas pelos alunos das séries avaliadas permitiria melhor precisão técnica no que se refere à elaboração dos itens relacionados ao teste. Essas Matrizes são atualizadas conforme a necessidade, a exemplo do que ocorreu em 2001, por força da implementação dos PCN (Brasil, 2008).

Ocorreram outras alterações no Saeb de 1997. Foram excluídos do processo avaliativo: a) alunos de turmas multisseriadas; b) alunos das escolas federais; c) alunos das escolas rurais da região Norte; e d) alunos da 3ª série do Ensino Médio de cursos profissionalizantes. Alunos da 4ª e 8ª séries tiveram seus conhecimentos avaliados nas áreas da Língua Portuguesa,

Ciências e Matemática. Quanto aos alunos da 3 ª série do Ensino Médio, a avaliação contemplou Língua Portuguesa, Matemática, Física, Biologia e Química (Brasil, 2024).

Ao analisarem esses quatro primeiros ciclos do Saeb, Araújo e Fernandes (2016, p. 128) afirmam que

> [...] é interessante perceber a mudança de perspectiva adotada em cada ciclo. Nos primeiros ciclos, avaliação de desempenho possuía um caráter mais processual, ao avaliar a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. Já nos dois últimos, a avaliação adquire um caráter 'conclusivo', 'terminativo', indicando a ênfase que, a partir daí e continuamente, seria a ênfase dada aos resultados, bem como ao monitoramento destes.

Dessa forma, o Saeb foi, gradativamente, configurando-se como instrumento de monitoramento da qualidade da Educação Básica de nosso país. Conforme Bonamino e Sousa (2012), no período em que o MEC implementou o Saeb, Estados e Municípios também buscaram desenvolver processos de avaliação que contemplassem as escolas. Sobre esse aspecto, as autoras destacam:

> O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), e o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

Acrescentamos que o período posterior a 1996 foi marcado pela intensificação dos processos avaliativos em nosso país. Destacamos, no Quadro 2, alguns desses eventos:

Quadro 2 – Eventos que marcaram o processo avaliativo no Brasil

Ano	**Processo Avaliativo**	**Observações**
1996 a 2003	Exame Nacional de Cursos (**ENC**) (Provão) Objetivo: avaliar o rendimento de alunos dos cursos de graduação existentes no país.	Inicialmente, avaliou alguns cursos superiores. Atualmente denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
1997 a 2013	**Avaliações realizadas pelo LECCE**	**Características da avaliação**
	Primeiro Estudo Regional Comparativo Explicativo (**Perce)** (1997)	Realizada de forma amostral, avaliou escolas públicas e privadas (3ª e 4ª séries da Educação Básica). Teve como foco Linguagem e Matemática.
	Segundo Estudo Regional Comparativo Explicativo (**Serce)** (2006)	Matemática, Leitura escrita (Linguagem) e Ciências Naturais foram o foco da avaliação. Alunos da 3ª e 6ª séries foram avaliados. O cotidiano dos alunos também foi inserido (moradia, relação entre pais e alunos, organização das turmas, professores, escolas e diretores), uma vez que o LECCE compreendeu que esses fatores podiam interferir na aprendizagem dos alunos.
	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (**Terce)**	As áreas avaliadas permanecem as mesmas da avaliação anterior (SERCE). São avaliadas a 3ª a 4ª

Ano	Processo Avaliativo	Observações
	(2013)	e a 7ª série do Ensino Fundamental.
1998	Exame Nacional do Ensino Médio (**Enem)**	Aplicado anualmente com foco em alunos que concluíram o Ensino Médio ou que estão concluindo no ano do exame.
2000	Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (**Pisa)**	A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é responsável pela coordenação do Programa, porém cabe aos países partícipes a aplicação desta Avaliação em Larga Escala. O Inep coordena todo o processo avaliativo no Brasil, que possui como foco a Leitura e a Escrita. Os questionários aplicados avaliam, entre outros indicadores, estruturas físicas escolares, recursos tecnológicos, tempo de duração da jornada escolar, formação de professores etc.

Fonte: Araújo e Fernandes (2016); Bonamino e Sousa (2012); Comar (2021).

Podemos dizer, à luz de Comar (2021), que os processos avaliativos sintetizados no Quadro 2 denotam a consolidação, mesmo que não linear, nas últimas décadas, dos testes padronizados, pois atendem, ainda, às proposições do PPE no que se refere à sua característica basilar: a modernização dos sistemas de ensino dos países considerados em desenvolvimento. Nesse contexto, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que o caráter diagnóstico relacionado ao uso dos resultados na fase inicial do processo de Avaliação em Larga Escala no Brasil perde força dado o surgimento de uma "[...] tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação da educação básica no Brasil" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

Segundo as autoras, a segunda e a terceira gerações da Avaliação Educacional de Larga Escala se caracterizam pela publicização dos resultados de testes aplicados junto a redes de ensino ou escolas avaliadas. A Prova Brasil se insere nessa discussão como representante da segunda geração de Avaliação de Larga Escala. Sua inserção nessa categoria diz respeito ao fato de que opera "[...] dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 377).

A terceira geração da Avaliação de Larga Escala também possui como característica a publicização dos resultados obtidos pelas instituições de ensino avaliadas, mas se destaca da segunda geração por sua ênfase em uma política de premiação atrelada ao desempenho das instituições de ensino. Bonamino e Sousa (2012) discutem essa geração a partir da análise do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe).

Dada a necessidade de abordarmos a Prova Brasil, não iremos discutir a terceira geração de Avaliação de Larga Escala, pois o que a diferencia da segunda geração, como já

dissemos, é a política de premiação das instituições avaliadas. Assim, priorizaremos, a seguir, a segunda geração de avaliação a partir de seu processo de implementação.

2.5 Prova Brasil: a segunda geração da Avaliação de Larga Escala

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), o referencial democrático que perpassa a constituição da Prova Brasil, como processo avaliativo da Educação Básica do Brasil, tem por fundamento dois princípios: a participação popular por meio das eleições; e a responsabilização dos governantes por parte dos governados, no que se refere à gestão do sistema educacional, pois os gestores públicos, como representantes do povo, precisam ser responsabilizados por suas ações e pela omissão no exercício de seus mandatos. Nas palavras de Bonamino e Sousa (2012, p. 378):

> Esses dois ideais de sistemas democráticos – participação e contestação pública – correspondem a duas formas básicas de responsabilização. A primeira delas é o processo eleitoral, que expressa o controle vertical sobre os governantes, sendo um instrumento de participação política, de garantia da soberania popular, e que assegura, mediante eleições periódicas, a expressão das preferências do povo por meio de mandatos. A segunda forma de responsabilização é o controle institucional durante os mandatos, o qual garante a contestação pública e a fiscalização contínua dos representantes políticos, eleitos ou não, no exercício do Poder Público.

Para as autoras, tem-se, no debate sobre a avaliação da qualidade da educação, duas novas formas de participação da sociedade naquilo que corresponde às ações dos governantes: o controle social e o controle de resultados. Tal "[...] mecanismo pode envolver, ainda, a definição de metas e índices de desempenho, bem como a avaliação direta dos bens e serviços públicos que estão sendo ofertados" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 378).

A partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005a), o Saeb passou a ser estruturado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (Comar, 2021). Trata-se de duas Avaliações de Larga Escala. De acordo com Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 7), a

> Aneb, realizada por amostragem das turmas finais de cada ciclo da educação básica das redes de ensino e com foco nas gestões dos sistemas educacionais, recebeu o nome de Saeb nas divulgações. A Anresc, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil (PB).

O caráter amostral presente no modelo até então existente de avaliação somou-se à organização e à sistematização dos dados, o que possibilitou a avaliação de cada sistema e

cada escola brasileira. O Saeb "[...] representa, portanto, a efetivação da avaliação em larga escala no contexto brasileiro, sendo a qualidade aferida mediante resultados cognitivos" (Araújo; Fernandes, 2016, p. 129).

De acordo com o artigo 1º, **§** 2°, da Portaria que instituiu a Prova Brasil, a

> Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e eqüidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (Brasil, 2005a, p. 17).

A referida portaria também estabeleceu, em seu art. 2º, que a Prova Brasil, à época, deveria avaliar, de forma censitária, escolas públicas da Educação Básica (Brasil, 2005a). A Portaria estabeleceu, ainda, que o planejamento e a operacionalização da Prova Brasil, conforme art. 3º do mesmo documento, ficariam sob a incumbência do Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que deveria:

> I – definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas; II – definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa; III – implementar a pesquisa em campo; IV – definir as estratégias para disseminação dos resultados (Brasil, 2005a, p. 17).

No mesmo ano, por meio da Portaria nº 69, de 4 de maio, o Inep estabeleceu a sistemática para a realização da Prova Brasil. No art. 2º, estabeleceu como objetivos para aquele ano:

> I – aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas; II – a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental; III – serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica; IV – oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas (Brasil, 2005b, p. 13).

A justificativa para a implementação de testes cognitivos e questionários contextuais próprios da Prova Brasil residia na limitação de o Saeb expor especificidades de municípios e instituições escolares. Havia certa dificuldade quanto à indução de gestores na formulação de políticas voltadas para a melhoria de seus sistemas de ensino (Bonamino; Sousa, 2012).

De acordo com Santos, Placido e Sobrinho (2022, p. 7), a

> Aneb e a PB eram bastante semelhantes. A principal diferença entre as duas avaliações é que a Aneb tinha o objetivo de avaliar as redes de ensino, enquanto a PB avalia os resultados de forma mais ampla, pois disponibiliza no site institucional informações dos resultados em nível de escola, município, estado e Brasil.

Dessa forma, implementada em 2005, com repetição a cada dois anos, a Prova Brasil permitiu a comparação entre as instituições de ensino que ofereciam o Ensino Fundamental. De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 379), em sua primeira edição, "[...] avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb [...]", que avaliava uma amostra de, em média, 300.000 alunos.

Com a criação e divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, atrelado ao movimento chamado "Compromisso de Todos pela Educação", que fora instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril do mesmo ano, e que instituiu o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", foi proposta a união de esforços de toda a sociedade brasileira em função da melhoria da Educação Básica do país, conforme o art. 1º do referido Decreto:

> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007a, p. 1).

De acordo com Araújo e Fernandes (2016), o Plano reforçou o discurso relacionado à necessidade de avaliação da qualidade da Educação vinculado a políticas de "[...] medida – avaliação – informação" (Araújo; Fernandes, 2016, p. 130). Nessa perspectiva, foi criada a Provinha Brasil, voltada à alfabetização e destinada à avaliação de crianças de 6 a 8 anos. Quanto à criação de indicadores que pudessem contribuir para com a avaliação da qualidade da Educação, o Decreto instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio do art. 3º:

> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre

> rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Brasil, 2007a, p.1).

Segundo Araújo e Fernandes (2016, p. 130), o IDEB "[...] é um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona as informações de dois outros indicadores: rendimento escolar (aprovação) e desempenho acadêmico". Na busca de melhor definição, encontramos em Rocha (2017) a afirmação de que os indicadores são instrumentos que reproduzem "[...] o grau da realidade que se deseja mensurar, identificando aspectos relacionados a uma realidade de modo a operacionalizar-se a sua observação e avaliação" (Rocha, 2017, p. 120).

Assim, em 2007, a Prova Brasil passou a contemplar cerca de 400 municípios que antes não haviam participado da primeira edição, realizada em 2005. Foi alterado, naquele ano, o número mínimo de alunos por turma, de 30 (trinta) para 20 (vinte), e houve ampliação do universo a ser avaliado a partir da inclusão das escolas rurais que possuíssem pelo menos 20 (vinte) alunos. De acordo com Santos, Placido e Sobrinho (2022), quanto às escolas rurais, nesse primeiro momento, somente as turmas do 5º ano participaram do processo de avaliação. Passaram a ser avaliadas, a partir de 2019, as turmas do 9º ano da zona rural que tivessem número mínimo de alunos.

Os resultados da avaliação de 2007 passaram a integrar o índice que se tornou um parâmetro para o estabelecimento de metas a serem atingidas até o ano de 2021 pelas escolas da rede pública. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 379), "[...] o princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano". Araújo e Fernandes (2016, p. 130) apontam que "[...] os dados sobre aprovação são retirados do Censo Escolar e sobre o desempenho, retirados das notas em exames padronizados, Prova Brasil e SAEB, no caso".

Sobre o Censo Escolar, vale dizer que a Portaria do MEC, nº 316, de 04 de abril de 2007, estabelecia o regime de parceria entre União, Estados e Municípios, sob coordenação do Inep, para o alcance de seus objetivos quanto à coleta de dados individualizados sobre escolas, profissionais da educação, alunos e turmas (Brasil, 2007b). Soares, Soares e Santos (2020, p. 4) afirmam:

> Os Microdados do Censo Escolar são disponibilizados pelo INEP, junto com as notas e sinopses estatísticas, contribuindo para a disseminação e transparência da

> pesquisa. Os dados contemplam características escolares como matrículas, equipamentos, infraestrutura, espaços de aprendizagem, localização, entre outros, e permitem o cruzamento de variáveis diversas, com o auxílio de softwares estatísticos como o Statistical Analysis System (SAS), Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e o R Core Team (R).

O Censo fornece informações que servem de base para acompanhamento e análise da Educação de nosso país, por meio de cálculos realizados a partir de indicadores como, por exemplo, o Ideb, que possui variação de nota que vai de 0 a 10. Araújo e Fernandes (2016) destacam que a meta estipulada para ser alcançada em 2021 foi 6,0 (seis), o que correspondia à nota média obtida pelos países que faziam parte da OCDE. Ressaltamos que a

> [...] compatibilidade entre os valores foi possível por terem adequado os dados do PISA (do ano de 2003) aos do SAEB (também do mesmo ano, de 2003), numa escala de 0 a 10. Pelos cálculos realizados, a média dos países desenvolvidos avaliados corresponde a seis nessa escala (Araújo; Fernandes, 2016, p. 131).

A ideia era fazer uso do Ideb como referência para o planejamento de metas no âmbito da Educação, que deveriam ser alcançadas pelas instituições de ensino componentes do sistema de ensino do país. Com foco no comprometimento de toda a sociedade em um contexto no qual o sistema educacional brasileiro é descentralizado, pretendia-se que as mais de 5.000 (cinco mil) redes de ensino, que possuem autonomia quanto à gestão de suas escolas, mobilizassem-se em favor do alcance de um padrão de qualidade na Educação (Bonamino; Sousa, 2012).

Acrescentamos que a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, incluiu no Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo objetivo era "[...] avaliar de forma censitária os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, verificando os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática" (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 8). Com periodicidade anual,

> [...] os resultados dessa avaliação eram apresentados por instituição de ensino, município e unidade federativa, sendo as informações publicadas concernentes: I) às condições de oferta; e II) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em matemática (Santos; Placido; Sobrinho, 2022, p. 8).

A ANA teve duas outras edições além da de 2013. Em 2014 e 2016, mantiveram-se os moldes da primeira, em que as escolas públicas tiveram avaliação censitária para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nas áreas de leitura, escrita e matemática. A avaliação foi descontinuada em sua terceira edição, em 2016 (Brasil, 2023a).

Podemos afirmar que as avaliações foram – ao longo das décadas – configurando-se como recursos que objetivavam atender o PDE, especialmente no que se refere à criação de condições para que a sociedade brasileira, de acordo com o texto do próprio Plano, tivesse assegurado o seu direito à educação de qualidade.

De acordo com Soares, Soares e Santos (2020), até 2017, a Prova Brasil era composta por questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, que tinham como foco Leitura e Matemática, focadas na resolução de problemas. Os autores supracitados ressaltam que as questões eram elaboradas a partir de Matrizes de Referência, tendo como fundamento os PCN (Soares; Soares; Santos, 2020).

Em 2019, ocorreram mudanças na Prova visando atender à Portaria nº 366, de 29 de abril do mesmo ano. A partir dela, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental seriam também avaliados em Ciências Humanas e Ciências da Natureza com questões que tinham como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Soares; Soares; Santos, 2020).

Um ano depois, segundo Santos, Placido e Sobrinho (2022), a partir da Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, a Prova Brasil e a ANA passaram a ser chamadas de Saeb. Assim, via Saeb, passaram a ser incluídas no processo as turmas de Ensinos Fundamental e Médio (Prova Brasil) e as turmas da Educação Infantil. Os autores destacam que, assim,

> [...] passam a ser avaliadas pelo Saeb de forma censitária as turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do ensino médio. O 3º ano do fundamental, que era avaliado pela ANA, deixou de sê-lo, pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular estabelecer o 2° ano como o fim do ciclo de alfabetização, e não mais o 3º ano (Santos; Placido; Sobrinho., 2022, p. 8).

O texto da referida portaria, em seus artigos 8º e 10º, estabelece:

> Art. 8º. O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais. [...] Art. 10. O Saeb terá como público-alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries (Brasil, 2020, p. 57).

A partir do que apresentamos até aqui, consideramos pertinente destacar que as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento histórico do Saeb, para além do debate relacionado às influências externas de organismos internacionais sobre a Educação de nosso país, também expressam o esforço de nossa sociedade para produzir, por meio das avaliações

realizadas, dados quantitativos que pudessem oferecer subsídios para a caracterização e a análise de uma realidade inerente à qualidade de nossa Educação Básica, a partir do universo complexo e dinâmico do qual fazem parte as pessoas e instituições que compõem nosso sistema de ensino. Organizamos, no Quadro 3, uma síntese desse percurso histórico:

Quadro 3 – Percurso histórico do Saeb

Ano de realização	**Destaque(s)**	**Alunos avaliados**	**Abrangência**	**Base para a elaboração dos itens**	**Áreas avaliadas**
1990 1º Ciclo Saeb	O Governo investe esforços no sentido de conhecer a Educação Básica a partir da primeira edição-piloto.	Séries do Ensino Fundamental: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª.	Escolas públicas (amostral)	Currículos dos sistemas estaduais de ensino partícipes do processo.	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.
1993 2º Ciclo Saeb	Compreendida como possibilidade de aprimoramento da 1ª edição.	Séries do Ensino Fundamental: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª.	Escolas públicas (amostral)	Currículos dos sistemas estaduais de ensino partícipes do processo.	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.
1995 3º Ciclo Saeb	Uma nova metodologia passa a ser utilizada para a construção do teste e análise dos resultados: TRI.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª e 8ª. Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Currículos dos sistemas estaduais de ensino partícipes do processo.	Língua Portuguesa e Matemática.
1997 4º Ciclo Saeb	Itens dos testes cognitivos elaborados a partir de Matrizes de Referência; Análise do desempenho dos alunos, realizada por meio de escalas de proficiência.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª e 8ª. Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais: Física, Biologia e Química.
1999	Realização de estudo-piloto voltado para a avaliação de Ciências Humanas.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª e 8ª. Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais: Física, Biologia e Química; e Ciências Humanas: História e Geografia.
2001	Aplicação de testes somente nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª e 8ª. Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.
2003	No ano de aplicação do 7º Saeb foi mantido o formato de seu antecessor.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª e 8ª. Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.
2005	Reestruturação do Saeb por meio da Portaria nº 931, de 2005. Sua composição passa a contar com a Aneb e a Anresc (Prova Brasil)	Séries do Ensino Fundamental: 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.
		Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		
2007	Ano de criação do Ideb. O índice é calculado a partir das médias de desempenho dos alunos, obtidas via Saeb, combinadas com taxas de	Séries do Ensino Fundamental: 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.

Ano de realização	Destaque(s)	Alunos avaliados	Abrangência	Base para a elaboração dos itens	Áreas avaliadas
	aprovação, reprovação e abandono escolar, obtidas via Censo Escolar.	Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		
2009	Ano da 10ª edição.	Séries do Ensino Fundamental: 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.
		Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		
2011	No ano da 11ª edição, é mantido o formato de sua antecessora.	Séries do Ensino Fundamental: 5º e 9º anos.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.
		Série do Ensino Médio: 3ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		
2013	A partir da Portaria nº 482, de 2013, a ANA passa a compor o Saeb, tendo sido aplicada nos anos de 2014 e 2016, quando foi descontinuada; Aplicação de forma experimental de testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	3º Ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária)	Matrizes de Referência	Leitura, escrita e Matemática.
		5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)		Língua Portuguesa e Matemática.
		9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas(amostral)		Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
		Séries do Ensino Médio: 3ª e 4ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		Língua Portuguesa e Matemática.
2015	Implementação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas, onde foram disponibilizados os itens da Prova Brasil com descrições e comentários feitos por especialistas.	5º e 9º anos do Ensino Fundamental.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
		Séries do Ensino Médio: 3ª e 4ª.	Escolas públicas e particulares (amostral)		
2017	A avaliação da 3ª série do Ensino Médio passa a ser censitária. Têm-se a possibilidade de as escolas particulares com oferta da última série do Ensino	5º e 9º anos do Ensino Fundamental.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática.

Ano de realização	Destaque(s)	Alunos avaliados	Abrangência	Base para a elaboração dos itens	Áreas avaliadas
	Médio aderirem à Avaliação.	Séries do Ensino Médio: 3ª e 4ª.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral + adesão)		
2019	Início do processo de transição para Matrizes de Referência alinhadas à BNCC; Todas as avaliações passam a ser chamadas pelo nome Saeb; Educação Infantil passa a ser avaliada em caráter experimental por meio de questionários eletrônicos destinados a professores e diretores.	Educação Infantil: Creche e Pré-Escola.	Escolas públicas (amostral) -estudo-piloto	Matrizes de Referência Ano base: 2018	-
		2º ano do Ensino Fundamental.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência Ano base: 2018 alinhadas à BNCC	Língua Portuguesa e Matemática.
		5º e 9º anos do Ensino Fundamental.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência (vigentes desde 2001)	Língua Portuguesa e Matemática.
		9º ano do Ensino Fundamental.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência Ano base: 2018 alinhadas à BNCC	Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
		Séries do Ensino Médio: 3ª e 4ª.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência (vigentes desde 2001)	Língua Portuguesa e Matemática.
2021	Implementação da Avaliação da Educação Infantil	Educação Infantil: Creche e Pré-Escola.	Escolas públicas (amostral) -estudo-piloto	Matrizes de Referência Ano base: 2018	
		2º Ano do Ensino Fundamental.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência Ano base: 2018 alinhadas à BNCC	Língua Portuguesa e Matemática.
		5º e 9º anos do Ensino Fundamental.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência (vigentes desde 2001)	Língua Portuguesa e Matemática.
		9º ano do Ensino Fundamental.	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de Referência Ano base: 2018 alinhadas à BNCC	Ciências Humanas e Ciências da Natureza.
		Séries do Ensino Médio: 3ª e 4ª.	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência (vigentes desde 2001)	Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Brasil (2023a), adaptado pelo pesquisador.

Quanto ao Saeb 2023, recentemente, a Portaria do MEC/Inep nº 267, de 21 de junho do mesmo ano, definiu uma sistemática da Avaliação, conforme apresentamos na Figura 2.

Figura 2 – Reprodução do Quadro Sintético da Aplicação/Saeb 2023

Etapa avaliada	Testes cognitivos	Questionários	Tipo de pesquisa	Matriz de referência utilizada nos testes
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostral	2018
2º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
5º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
9º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
3ª/4ª série EM	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
Todas	-	Secretaria Municipal de Educação	Censitária	2018

Fonte: Anexo I/Portaria MEC/Inep – Saeb 2023 (Brasil, 2023b).

A Figura 2 sintetiza a Portaria nº 267, que estabelece, nos artigos 5º e 6º:

> Art. 5º. Considera-se como população-alvo do Saeb 2023: I – Escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados no 2º ano, no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série e 4ª série do Ensino Médio; II – Instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil [...] Art. 6º. Para composição da população de referência do Saeb 2023, não serão consideradas: I – Escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio; II – Turmas multisseriadas; III – Turmas de correção de fluxo; IV – Turmas de Educação de Jovens e Adultos; V – Turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI – Classes, escolas ou serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; VII – Escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (Brasil, 2023b, p. 2).

Coube ao Censo Escolar 2023 o fornecimento de dados referentes às matrículas dos alunos para servirem de fundamento para a definição – via nota técnica do Inep – da população-alvo do Saeb. Quanto aos alunos que comporiam o público-alvo da educação

especial da avaliação, o art. 12 da referida Portaria garantiu o direito de atendimento especializado.

Assim, tendo o Inep explicitado como se daria a aplicação censitária dos questionários eletrônicos com seus respectivos destinatários e definido testes e turmas que seriam avaliadas, definiu-se, por fim, que o resultado do Saeb 2023 seria divulgado em 28 de junho do presente ano (2024).

A seguir, faremos algumas considerações sobre a discussão que desenvolvemos até aqui sobre a Avaliação Educacional de Larga Escala desenvolvida em nosso país.

2.6 Considerações pontuais sobre o debate a respeito das Avaliações de Larga Escala

Tendo em vista a discussão que promovemos até aqui sobre Avaliação Educacional e, em específico, os esforços que empreendemos para caracterizar o Saeb, à luz, entre outros, de Comar (2021) e de Bonamino e Sousa (2012), consideramos importante fazer algumas ponderações.

Inicialmente, destacamos que corroboramos as afirmações de Comar (2021), quando ressalta que a implementação do Saeb trouxe consigo aspectos que reforçaram diretrizes presentes no PPE e no Prelac, que, em síntese, dizem respeito à avaliação da qualidade da Educação Básica de nosso país. Nesse contexto, consideramos importante apresentar alguns destaques da autora a respeito das semelhanças existentes entre as orientações dos Projetos e o Saeb:

Quadro 4 – Semelhanças entre as recomendações do PPE/Prelac e do Saeb

PPE/Prelac	- Maior continuidade dos processos avaliativos; - Dispositivos capazes de fornecerem suporte para a revisão de processos e resultados; - Mensurar desempenhos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática; - Garantia de Educação Básica de qualidade; - Estabelecimento de Sistemas Nacionais de Avaliação; - Intensificação, sistematização e intercâmbio de informações referentes aos processos avaliativos.	**Prova Brasil (Anresc)**	- Avaliação das escolas quanto ao ensino; - Divulgação dos resultados de desempenho de cada escola; - Avaliação censitária, de Larga Escala; - Aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática; - Informações sistemáticas sobre as escolas; - Propiciar condições para o desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade.

Fonte: Comar (2021), adaptado pelo pesquisador.

Compreendemos que o planejamento e a operacionalização do Saeb, em linhas gerais, aproximaram as práticas de Avaliação Educacional de Larga Escala desenvolvidas em nosso país do referencial de escola proposto para a América Latina pelo PPE e pelo Prelac, que, conforme discutimos anteriormente, caracterizava-se pela presença de categorias como: comparação, divulgação de resultados e qualidade da educação.

Quanto à análise de Bonamino e Sousa (2012) sobre a realidade inerente à Prova Brasil, por elas compreendida como representante da segunda geração da Avaliação Educacional de Larga Escala desenvolvida em nosso país, encontramos, em seus estudos, a afirmação de que as inovações introduzidas pela Prova, como o uso de seus resultados para a composição do Ideb, introduziram "[...] perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como fazem" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380). No entanto, como as autoras destacam, trata-se de uma "[...] *responsabilização branda*, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados" (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380).

Afirmamos que o cenário de "responsabilização branda", apontado por Bonamino e Sousa (2012, p. 380), não se desfez, mesmo com "[...] a promulgação, em 2020, da Emenda Constitucional 108, que aperfeiçoou e tornou permanente o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), mecanismo de financiamento equitativo da educação básica [...]" (Godoi *et al*., 2023, p. 420). Ao trazer "[...] como novidade o ICMS-Educação" (Godoi *et al*., 2023, p.420), a referida Emenda Constitucional estabeleceu um novo critério de rateio dos recursos oriundos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS)[2], que, por força da Constituição Federal, em seu artigo 212[3] (Brasil, 1988), já eram destinados à educação brasileira. De acordo com a Emenda, o repasse de recursos "[...] deve ter como base 'indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento de equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos' (art. 158, parágrafo único, II da Constituição, na redação da EC 108/2020)" (Godoi *et al*., 2023, p. 425).

[2] O ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) é um tributo de competência dos Estados e do Distrito Federal. Tal imposto incide principalmente, sobre a circulação de mercadorias. [...] O imposto também incide sobre serviços de transporte interestadual e intermunicipal, de comunicações, de energia elétrica, de entrada de mercadorias importadas e aqueles serviços prestados no exterior. O ICMS é regulamentado pela Lei Complementar 87/1996, a chamada "Lei Kandir". Cada Estado possui autonomia para estabelecer suas próprias regras de cobrança do imposto, respeitando as regras previstas na Lei (Silva, 2024).

[3] Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Acrescentamos que a norma jurídica não instituiu sanções às instituições de ensino do país, por conta de seu desempenho em processos avaliativos relacionados à verificação do processo de ensino e aprendizagem que é inerente a elas. Reforçamos que, nesse sentido, o dispositivo legal não cometeu o equívoco de "[...] determinar que a melhoria da aprendizagem escolar a ser levada em conta no ICMS-Educação seja simplesmente o resultado de exames padronizados aplicados em larga escala aos alunos" (Godoi *et al*., 2023, p. 426). Para o autor supracitado,

> Trata-se de algo bem distinto, sendo que a norma constitucional dispõe claramente que os indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem não podem ser dissociados dos indicadores de 'aumento de equidade' nem desconsiderar 'o nível socioeconômico dos educandos', em linha com todo o espírito que anima as mudanças educacionais promovidas pela EC 108 (Godoi *et al*., 2023, p. 425).

Por fim, Bonamino e Sousa (2012) reforçam o debate sobre a necessidade de investimento em pesquisas sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala que se desenvolvem no país. Comungamos com o pensamento das autoras, quando afirmam que a Prova Brasil possui potencial para subsidiar debates mais precisos, especialmente relacionados à discussão sobre habilidades fundamentais necessárias aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio nas áreas de Leitura e Matemática, que precisam ser garantidas.

Acentuamos, ainda, à luz de Rezende (2020), não ser nossa intenção personalizar a Avaliação da Educação em Larga Escala. De acordo com o autor, essa personalização ocorre quando o desconhecimento do tema contribui para um cenário em que

> [...] a avaliação é demonizada, sendo tratada como um dos principais problemas da educação pública brasileira contemporânea, ou, pelo menos, como base para os principais problemas da educação no país. A crítica, nesse caso, parte de um processo de personalização da avaliação, que passa a ser tratada como uma espécie de pessoa, dotada de caráter duvidoso (Rezende, 2020, p. 351).

Emergem dessa compreensão, de acordo com Rezende (2020, p. 351), alguns entendimentos de como "[...] a avaliação é responsável pela situação crítica das escolas, a avaliação faz ranqueamento de alunos, a avaliação penaliza os professores e diretores e outras do gênero".

Concordamos com o autor, quando aponta a existência de outra realidade em que a exaltação da Avaliação em Larga Escala traduz-se em expressões que a denominam como capaz de trazer nova forma de compreender os muitos problemas da educação. Esse tipo de

postura termina por atribuir “[...] toda e qualquer referência a elementos econômicos e estatísticos à posição de argumento de autoridade” (Rezende, 2020, p. 352).

Nossa investigação tem como pressuposto a compreensão de que a Avaliação Educacional de Larga Escala, como instrumento,

> [...] tem sido útil na identificação de muitas lacunas em nossas redes públicas de ensino, mas, especificamente por ser um instrumento, não é capaz de resolver as lacunas que identifica. Esperar da avaliação que ela solucione as falhas do sistema educacional é atribuir a ela, de saída, uma tarefa que ela não é capaz de desempenhar (Rezende, 2020, p. 353).

Dessa forma, compartilhamos com o pensamento do autor supracitado, de que a crítica ao instrumento termina por desconsiderar aquilo que a avaliação pode produzir em termos de benefícios para a educação pública. A forma como a Avaliação é empregada não pode ser critério para o seu julgamento, uma vez que ela não atua. São os sujeitos que fazem uso dela e que estabelecem como será utilizada que devem ser responsabilizados. Sobre isso, Rezende (2020) e Bonamino e Sousa (2012) concordam.

Por fim, não acreditamos que as críticas à Avaliação Educacional de Larga Escala devam ser evitadas. Pelo contrário, concordando com a visão de Rezende (2020), ressaltamos que as críticas devem subsidiar avanços a fim de gerar aprimoramentos do processo avaliativo.

Feitas essas considerações, na próxima seção de nosso trabalho, faremos a exposição da pesquisa desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1992), que, como já dissemos, desenvolveram estudo sobre a influência das expectativas de professores sobre seus alunos.

3 PROFECIAS AUTORREALIZADORAS E O EFEITO PIGMALIÃO: UM OLHAR SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS

Na literatura que discute a relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, não é incomum encontrarmos debates sobre a influência do professor sobre o desempenho do aluno e, mais especificamente, no âmbito das expectativas do primeiro sobre o segundo. De acordo com Britto e Lomonaco (1983), essa realidade tem inquietado teóricos da área, os quais se dizem "[...] preocupados com a possibilidade de que a expectativa dos professores possa ajudar ou prejudicar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de seus alunos" (Brito; Lomonaco, 1983, p. 60).

É nesse contexto que surgem as discussões acerca das profecias autorreguladoras, termo ao qual dedicamos o tópico que segue.

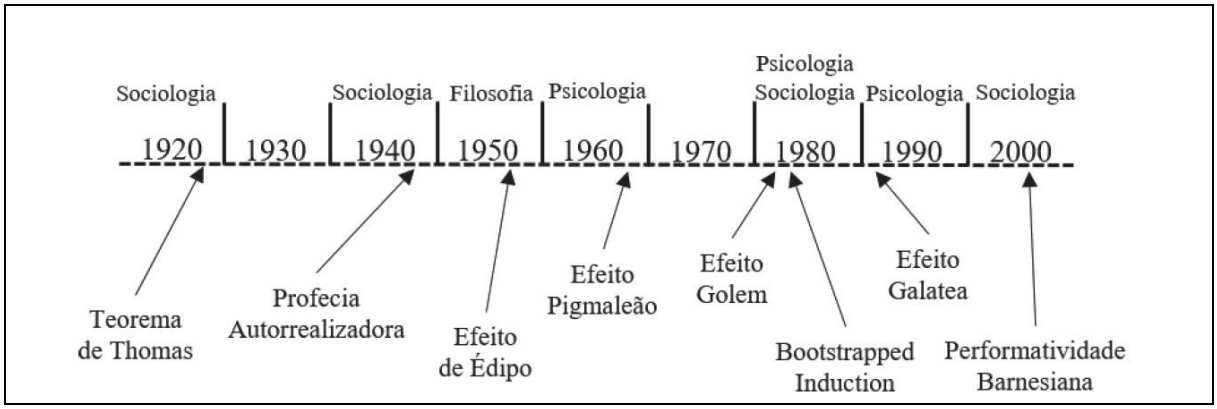
3.1 Profecias autorrealizadoras: compreendendo o termo

A discussão desenvolvida pelos pesquisadores estadunidenses Rosenthal e Jacobson (1992) sobre o Efeito Pigmalião, conforme apontam Carvalho *et al*. (2018), diz respeito ao campo das profecias autorrealizadoras, que abarca outros estudos como, por exemplo, o Efeito de Édipo, o Efeito Golem e o Efeito Galatea. Assim, para melhor desenvolvermos nossa investigação, adotamos como bússola o recorte temporal aplicado por Carvalho *et al*. (2018) (Figura 3) quando abordam as profecias autorrealizadoras.

A linha do tempo proposta pelos autores nos permitiu vislumbrar os estudos desenvolvidos sobre profecia autorrealizadora a partir dos "[...] termos utilizados para descrever o fenômeno, a década e o campo de conhecimento correspondente a qual foram relatadas pela primeira vez na literatura" (Carvalho *et al*., 2018, p. 523).

Assim, sem prejuízo para a compreensão do tema, apresentaremos, de forma sintética, cada um dos trabalhos considerados clássicos sobre as profecias autorrealizadoras e, ao final da exposição, situaremos conceitual e historicamente o trabalho desenvolvido na década de 1960 por Rosenthal e Jacobson (1992) sobre o Mito de Pigmalião.

Figura 3 – Profecia autorrealizadora: linha do tempo



Fonte: Carvalho *et al*. (2018, p. 523).

De acordo com Carvalho *et al*. (2018, p. 522), no âmbito das Ciências Sociais, o estudo sobre as "[...] *profecias autorrealizadoras* tem sido redescoberto, ampliado e/ou renomeado por diferentes autores e em diversos campos de conhecimento" (Carvalho *et al*., 2018, p. 523).

Tendo sido postulado na década de 1920, o Teorema de Thomas, segundo Robert K. Merton (1948), consistia na afirmação de que "[...] se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências" (Merton, 1948, p. 193). Ao abordar o tema em seu artigo "*The Self-Fulfilling Prophecy*", Merton (1948) cunhou o termo profecia autorrealizadora e afirmou ser o teorema uma referência para o desenvolvimento das Ciências Sociais, acrescentando que se

> [...] suas implicações fossem mais amplamente conhecidas, mais homens entenderiam melhor o funcionamento de nossa sociedade. Embora lhe falte o alcance e a precisão de um teorema newtoniano, ele possui dom de relevância, sendo instrutivamente aplicável a muitos, senão à maioria, dos processos sociais (Merton, 1948, p. 193).

Qual seria a compreensão de Merton (1948) a respeito das proposições presentes do teorema? De acordo com o autor, o postulado

> [...] fornece um lembrete de que os homens respondem não apenas às características objetivas de uma situação, mas também, e às vezes principalmente, ao significado que essa situação tem para eles. E uma vez que tenham atribuído algum significado à situação, seu comportamento consequente e algumas das consequências desse comportamento são determinados pelo significado atribuído (Merton, 1948, p. 194).

Assim, Merton, ao fazer referência ao teorema de Thomas, proposto duas décadas antes da publicação de seu artigo, buscou afirmar que, no contexto das relações humanas,

“[...] a definição de uma situação passa a afetar os eventos subsequentes a ela” (Carvalho *et al*., 2018, p. 522); E ainda fez uso de uma parábola para exemplificar o conceito:

> [...] em 1932 o Last National Bank era uma instituição rentável. Após rumores de que o banco não teria condições para pagar o que devia, depositantes foram ao banco e retiraram suas economias. Assim, o banco não manteve a maior parte das poupanças dos depositantes em dinheiro e, portanto, não pôde pagar a todos, declarando falência (Carvalho *et al*., 2018, p. 522).

Segundo Merton (1948, p. 195), essa narrativa

> [...] nos diz que as definições públicas de uma situação (profecias ou previsões) tornam-se parte integrante da situação e, portanto, afetam os desenvolvimentos subsequentes. Isso é peculiar aos assuntos humanos [...] A profecia do colapso levou ao seu próprio cumprimento.

De acordo com Carvalho *et al*. (2018, p. 523), ao fazer uso de uma parábola para se referir

> [...] ao colapso financeiro que ocorreu nos Estados Unidos da América em 1929, conhecido como a Grande Depressão ou Crise de 1929 [...] Merton (1948) apresentava uma história para exemplificar uma relação sociológica existente, contribuindo para a compreensão do fenômeno analisado [...] encontrado sob o termo ‘profecia autorrealizadora’.

A abordagem de Merton (1948), entretanto, não estava circunscrita ao universo bancário, pois abordou também fenômenos “[...] sociais e econômicos de grande escala, como as relações entre grupos étnicos” (Carvalho *et al*., 2018, p. 523).

Podemos, sem muito esforço, lembrarmo-nos de situações em que nossas profecias se realizaram. Tomemos, por exemplo, a realidade da vida acadêmica, em que, por vezes, a preocupação com os exames interferiu em nossa rotina de estudos. Sobre isso, Merton (1948, p. 195) comenta: “Convencido de que está fadado ao fracasso, o aluno ansioso dedica mais tempo à preocupação do que ao estudo e acaba tendo um péssimo exame. A ansiedade inicialmente falaciosa é transformada em um medo inteiramente justificado”.

Para o autor, a profecia autorrealizável pode ser desfeita “[...] somente quando a suposição original é questionada e uma nova definição da situação é introduzida, o consequente fluxo de eventos desmente a suposição. Só então a crença não gera mais a realidade” (Merton, 1948, p. 197).

Para Merton (1948), confrontar suposições que estão arraigadas em determinado contexto social exige o uso da verdade, e esta, por sua vez, na esfera social, possui maior

relevância que na esfera psicológica. Para Merton (1948, p. 197), "[...] as ideias falsas desaparecem silenciosamente quando confrontadas com a verdade". Sobre isso, o autor, ao discutir os males que incidem sobre a saúde mental das pessoas, afirma que se eles fossem combatidos com o uso da verdade, haveria muitos psiquiatras desempregados (Merton, 1948).

Um pouco mais adiante, na década de 1950, encontramos, em Popper (1980), quando trata de suas proposições sobre as profecias autorrealizadoras, a afirmação de que criou "[...] a expressão 'efeito de Édipo' para denominar a influência exercida por uma teoria, expectativa ou predição sobre o acontecimento previsto ou descrito" (Popper, 1980, p. 6). Para ele, "[...] é antiga a idéia de que a predição pode exercer influência sobre o evento predito. O Édipo da lenda mata o pai que nunca havia visto, resultado direto da profecia que tinha levado o pai a abandoná-lo" (Popper, 1980, p. 13).

Assim, ao sugerir a denominação "efeito de Édipo", tem a intenção de

> [...] indicar a influência da predição sobre o acontecimento predito (ou, de modo mais geral, para indicar a influência de uma peça de informação sobre a situação a que a mesma informação faz referência), independentemente de essa influência tender a provocar o evento predito ou a impedi-lo (Popper, 1980, p. 13).

As afirmações de Popper (1980) estão inseridas em um contexto no qual o autor discute o método em Ciências Sociais, em específico quanto ao uso frequente, segundo ele, daquilo que entendia por *historicismo*. O autor estabelece críticas quanto a seu uso sem reflexão crítica, afirmando ainda que este se caracterizava pela tentativa de fazer predições a respeito da História humana.

Na década de 1980, Babad, Inbar e Rosenthal (1982, p. 459) fazem uso do Mito de Golem para afirmarem que "[...] as expectativas nem sempre conduzem a resultados positivos". De acordo com os autores, no mito judaico "[...] a vida é infundida numa criatura, mas o Golem transforma-se num monstro, fica descontrolado, torna-se destrutivo e deve ser *restaurado ao pó*" (Babad; Inbar; Rosenthal, 1982, p. 459). Em seus estudos, desenvolvidos em âmbito educacional, os pesquisadores buscaram demonstrar os efeitos da expectativa em relação à sensibilidade de professores a informações enviesadas sobre os alunos com os quais iriam interagir, buscando diferenciar, nesse contexto, expectativas positivas e negativas (Efeito Golem). Entre os resultados desses trabalhos, foram identificados professores que tratavam de forma negativa os alunos tidos como de baixo potencial e, de forma favorável, os alunos por eles considerados de alto potencial.

Ainda na década de 1980, encontramos os estudos de Barnes (1983), os quais afirmam que, para a Sociologia, a forma como as pessoas referem e inferem constituem-se como questões empíricas fundamentais. Ele sugere que "[...] no curso da interação social, muitas atividades de referência são auto-referentes e muitas inferências são autovalidantes" (Barnes, 1983, p. 524). De acordo com Carvalho *et al*. (2018), Barnes (1983) faz uso da expressão *Bootstrapped Induction*, que significa "indução inicializada", para defender a tese de que as relações sociais se retroalimentam e se autoconstroem por meio de inferências.

Na década de 1990, Eden e Kinnar (1991, p. 770) defenderam a tese de que o "Efeito Galatea é um aumento no desempenho causado pelo aumento das expectativas dos trabalhadores". Esses autores desenvolveram um experimento no qual fizeram uso de persuasão verbal para estimular as expectativas de candidatos às vagas destinadas ao serviço voluntário no exército. Com isso, formularam suas compreensões acerca do Efeito Galatea.

Quanto ao termo Performatividade Barnesiana, cunhado nos anos 2000, Carvalho *et al*. (2018, p. 523) afirmam que "Mackenzie (2006) usa a expressão [...] para caracterizar a situação em que os resultados econômicos são alterados de modo a corresponderem aos modelos teóricos vigentes".

Após a apresentação desta síntese, em que destacamos as proposições de cada pesquisa a respeito das profecias autorrealizadoras, acrescentamos, à luz de Barros (1990), que outros trabalhos também abordam a mesma temática, tais como "[...] efeito Hawthorne, e ainda efeito halo, efeito placebo" (Barros, 1990, p. 151-552).

No próximo tópico de nosso trabalho, abordaremos a pesquisa desenvolvida na década de 1960, nos EUA, pelos estadunidenses Rosenthal e Jacobson (1992) a respeito do Efeito Pigmalião.

3.2 Investigando o Mito de Pigmalião: o trabalho de Rosenthal e Jacobson na Oak School

Na década de 1960, Rosenthal e Jacobson (1992), em meio ao debate sobre as pesquisas realizadas a respeito das profecias autorrealizadoras, enfatizaram que essas investigações pouco serviam "[...] para estabelecer a realidade, utilidade ou generalidade do fenômeno" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 6). Na área da Educação, por exemplo, afirmaram que, muitas vezes, um professor, por seu otimismo, por sua personalidade, poderia profetizar o bom desempenho de um aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas, mesmo que este o alcançasse, tal situação não deixaria de ser somente uma profecia sobre um evento futuro.

Nesse debate, a Ciência Comportamental possuía relevância para Rosenthal e Jacobson (1992) por possibilitar aos estudiosos do comportamento humano a investigação empírica da relação existente entre investigador e sujeito investigado no contexto da pesquisa por ela promovida. Para eles, os "[...] cientistas comportamentais, como outros cientistas, não conduziriam nenhuma pesquisa se não tivessem alguma expectativa ou profecia sobre o resultado" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 21).

Dessa forma, segundo essa compreensão, tais pesquisas poderiam refletir as expectativas ou profecias dos investigadores, uma vez que eles eram responsáveis pela seleção das variáveis a serem estudadas. A investigação de Harvey (1938 *apud* Rosenthal e Jacobson, 1992) serviu de referência para que pudessem ilustrar seus argumentos. A referida pesquisa teve como pressuposto a criação deliberada de expectativas entre entrevistadores. No experimento, 5 (cinco) jovens entrevistaram 6 (seis) meninos, sujeitos da pesquisa. Rosenthal e Jacobson(1992) descrevem assim o contexto do experimento:

> Os meninos deveriam relatar aos entrevistadores uma história que lhes foi dada para ler, e os entrevistadores deveriam usar esses relatos para formar impressões sobre o caráter dos meninos. Cada entrevistador recebeu algumas informações forjadas sobre a confiabilidade, sociabilidade e estabilidade dos meninos, mas foi instruído a não considerar esses dados ao avaliar os meninos (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 22).

Ao final da realização desse estudo, Harvey (1938 *apud* Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 22) "[...] sentiu que o viés dos entrevistadores evocava uma certa atitude em relação aos meninos que, por sua vez, determinava o comportamento esperado, bem como a interpretação dada a esse comportamento". Porém, embora existisse a possibilidade de que as expectativas dos entrevistadores tivessem influenciado nas respostas dos investigados, tal realidade não poderia ser dada como certa (Rosenthal; Jacobson, 1992).

Assim, Rosenthal e Jacobson (1992) concluem, no âmbito das pesquisas sobre as profecias autorrealizadoras interpessoais, que a maioria das evidências apresentadas para demonstrar sua ocorrência tinha caráter anedótico, ou seja, não possuía relação de causa e efeito ou comprovação racional. Além disso, acrescentaram:

> Mostrar que uma profecia é precisa não mostra necessariamente que a profecia levou à sua própria precisão. A profecia de que o sol nascerá não é o agente eficaz para trazer o amanhecer. Quando uma profecia se baseia na observação prévia do acontecimento profetizado, a profecia é, de certo modo, 'contaminada pela realidade'. A própria profecia pode ou não desempenhar um papel em seu próprio cumprimento (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 25).

Dessa forma, se crianças em contexto escolar com desempenho satisfatório são exatamente aquelas sobre as quais seus professores manifestam esperar bom desempenho, "[...] pode ser que a profecia dos professores seja precisa porque se baseia no conhecimento de desempenho passado, ou pode ser preciso porque é auto-realizável" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 26).

À época, segundo os pesquisadores estadunidenses, para que a pesquisa se desse de forma satisfatória, seria necessário "[...] separar a natureza auto-realizável de uma profecia de sua natureza não auto-realizável" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 26). Para isso, era preciso investimento em verificações que não fossem contaminadas pela observação anterior dos eventos que seriam objeto da profecia.

Em um de seus experimentos, Rosenthal e Jacobson (1992) conduziram investigação em que alunos do curso de Psicologia, já experientes no âmbito de pesquisas em sua área, atuaram junto a grupos de 20 (vinte) sujeitos. Sua missão em relação aos alunos era mostrar uma determinada série com 10 (dez) fotografias de rostos de pessoas para cada sujeito da pesquisa, individualmente. Cada sujeito deveria avaliar, a partir das fotos, o grau de sucesso ou fracasso demonstrados pelos rostos de cada indivíduo exposto nelas. Essas imagens, de acordo com Rosenthal e Jacobson (1992), foram organizadas e disponibilizadas para que as pessoas ali retratadas fossem vistas como neutras, ou seja, nem bem-sucedidas e nem malsucedidas. As instruções foram idênticas a todos os experimentadores e eles foram advertidos para não se desviarem dessas orientações. Assim, o propósito

> [...] era ver como eles poderiam duplicar resultados experimentais que já estavam bem estabelecidos. Metade dos experimentadores foi informada de que [...] as pessoas geralmente classificavam as fotos como bem-sucedidas [...] e metade dos experimentadores foi informada de que as pessoas geralmente classificavam as fotos como malsucedidas (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 26).

Após a realização da pesquisa, foi evidenciado que os "[...] experimentadores tendiam para os dados que esperavam obter" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 27). De acordo com os pesquisadores, as investigações demonstraram que as hipóteses do sujeito experimentador poderiam influenciar o comportamento do sujeito investigado. Sobre isso, concluem:

> Sabemos que o processo pelo qual o experimentador comunica sua expectativa ao sujeito é sutil. Sabemos que é sutil porque durante cinco anos tentamos encontrar em filmes sonoros as pistas não intencionais que o experimentador dá ao sujeito e durante cinco anos falhamos, pelo menos em parte (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 26).

A partir de outros experimentos realizados posteriormente, Rosenthal e Jacobson (1992) compreenderam que o uso de telas entre experimentador e sujeito investigado poderia reduzir os efeitos da influência visual do pesquisador e, portanto, de suas expectativas sobre o sujeito do experimento. Também não descartaram a possibilidade da influência auditiva sobre os resultados da pesquisa. Os autores afirmam:

> Qualquer que seja o comportamento comunicativo encoberto do experimentador que precedeu o reforço do sujeito, será mais provável que ele se repita. Os sujeitos, então, podem moldar involuntariamente o comportamento comunicativo não intencional do experimentador. O experimentador não apenas influencia seus sujeitos a responderem da maneira esperada, mas seus sujeitos podem evocar exatamente aquele comportamento não intencional que os levará a responder cada vez mais conforme profetizado. Provavelmente nem o sujeito nem o experimentador 'sabem' exatamente qual é o comportamento de comunicação não intencional, e nós também não (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 30).

Sobre isso, Leal (2007) acrescenta que, dada a impossibilidade de se controlar todas as variáveis de uma pesquisa, não seria estranho se as expectativas já existentes no contexto da interação entre investigador e investigado se cumprissem. Sousa e Sales (2024) afirmam que, buscando investir esforços a respeito do tema, Rosenthal e Jacobson (1992)

> [...] resolveram investigar se o Mito de Pigmalião poderia ser reproduzido em ambiente educacional, ou seja, se assim como no mito em que as expectativas de Pigmalião se tornaram realidade – as expectativas dos professores em relação ao desempenho acadêmico de seus alunos se tornariam realidade (Sousa; Sales, 2024, p. 1209).

Acrescentamos que, na década de 1960, nos EUA, relatórios de pesquisa relacionados ao sistema de ensino americano indicavam que as pontuações de QI de crianças de classe menos favorecidas eram bem mais baixas do que as de crianças oriundas da classe média. O sucesso ou o baixo desempenho dos alunos em sua trajetória acadêmica tinha relação, entre outros, com sua condição social e as "[...] fontes das desvantagens foram atribuídas a fatores econômicos, sociais, culturais e/ou linguísticos" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 49).

Ao objetivar acabar com tal realidade, os EUA disponibilizaram grandes somas de dinheiro para as escolas localizadas em áreas nas quais a população se enquadrava como de baixa renda. Como exemplo dessa iniciativa, os pesquisadores supracitados mencionam a Lei de Educação Elementar e Secundária de 1965, cujo foco eram as crianças carentes (Rosenthal; Jacobson, 1992).

Em sua obra, Rosenthal e Jacobson (1992) ilustram a realidade das crianças que se inseriam nas séries iniciais do sistema de ensino estadunidense na década de 1960,

especificamente aquelas que, por volta dos 6 (seis) anos de idade, começavam a primeira série:

> Entrar em sala de aula da primeira série é um grande passo para uma criança. Pode ser uma experiência brilhante ou devastadora. A professora sorri para as crianças, olhando para ela para ver o que o ano trará. Os meninos e meninas brancos bem-arrumados provavelmente se sairão bem. Os negros e pardos são de classe baixa e terão problemas de aprendizado, a menos que pareçam excepcionalmente limpos. Todos os brancos que não parecem arrumados e precisam de lenços terão problemas (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 47).

Em seus estudos, os pesquisadores afirmam que, para os professores, se houvesse preponderância de crianças de classe baixa, eles já sabiam que teriam problemas e que seu trabalho seria "[...] difícil e insatisfatório" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 47). Para os autores, a avaliação sobre o desempenho dos alunos, melhor dizendo, as expectativas sobre seu percurso no processo de ensino e aprendizagem, já haviam sido construídas no primeiro momento em que a professora os observou, na recepção em sala de aula. Para os autores, naquele instante, a professora já sabia que boa parte dos alunos das classes mais baixas teria desempenho inferior em comparação com os alunos oriundos da classe média.

> As crianças sorriem para ela, ainda sem saber que as primeiras medições foram feitas. A medida será usada novamente quando eles falarem com ela, quando ouvir as palavras faladas com clareza ou fungadas ou gaguejadas ou faladas com sotaque. E mais tarde eles serão medidos quanto à prontidão para leitura ou inteligência. Muitas vezes nesse primeiro ano as crianças serão examinadas pelo que são, pelo que trazem consigo quando eles vêm para a escola (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 47).

A princípio, somos levados a afirmar que essa realidade denotava um contexto marcado pela presença de uma visão estereotipada e preconceituosa a respeito dos alunos e, portanto, prejudicial ao desenvolvimento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Porém, precisamos destacar, no cenário apresentado, a adoção, por parte de Rosenthal e Jacobson (1992), de uma leitura sociológica do problema. Essa postura tende "[...] a demonstrar que a origem sócio-econômica dos alunos tem um impacto significativo na percepção do professor e, por essa via, na formulação, ainda que inconsciente, de expectativas para cada aluno da sua turma" (Leal, 2007, p. 60).

Para Rosenthal e Jacobson (1992, p. 7), "[...] nossa predição ou profecia pode, por si só, ser um fator na determinação do comportamento de outras pessoas". Sobre esse aspecto, Sousa e Sales (2024, p. 1209) acrescentam que "[...] nosso trato cotidiano com pessoas que não conhecemos pode mudar quando somos levados a esperar que essas pessoas nos sejam

agradáveis e, dessa forma, ao interagirmos com elas, podemos torná-las agradáveis". Enfatizamos que o contrário também pode ocorrer, dependendo da situação (Rosenthal; Jacobson, 1992).

Relembramos que a investigação desenvolvida pelos estadunidenses objetivava verificar a "[...] importância das expectativas [...] dos professores para os resultados escolares dos alunos" (Barros, 1990, p. 551). O Mito que lhes serviu de referência afirma que havia um homem chamado Pigmalião que, em sua época,

> [...] horrorizado com os muitos vícios que a natureza deu às mulheres, vivia sem esposa, celibatário e, durante muito tempo, ninguém compartilhou do seu leito. Enquanto isso, com arte e engenho admiráveis, esculpiu, em níveo marfim, uma figura de uma beleza que nenhuma mulher pode ter; apaixonou-se por sua obra (Ovídio, 2020, p. 168).

Durante a festa da deusa Vênus, Pigmalião pediu aos deuses, sem citar o nome de sua amada estátua: "Se tudo podeis dar, ó deuses, eu desejaria que fosse minha esposa, não se atrevendo a dizer 'donzela de marfim', completa, parecida com minha donzela de marfim" (Ovídio, 2020, p. 169). A deusa Vênus, que estava presente, compreendendo o que Pigmalião estava pedindo, atendeu às suas expectativas, e sua estátua de marfim se transformou numa bela mulher, com a qual ele se casou. Nesse sentido, o Mito de Pigmaleão refere-se à ideia de que altas expectativas podem se reverter em profecias autorrealizáveis.

Em seu trabalho, ao discutirem as relações humanas, Rosenthal e Jacobson (1992, p. 7) enfatizam:

> As pessoas, na maioria das vezes, fazem o que se espera delas. Muito do nosso comportamento é governado por normas ou expectativas amplamente compartilhadas que nos permitem prever como um pessoa se comportará em uma determinada situação, [...] de modo que muitas vezes podemos profetizar com mais precisão o comportamento de uma pessoa que conhecemos bem do que podemos profetizar o comportamento de um estranho.

Quanto à investigação desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1992), esclarecemos que o experimento foi realizado em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública dos EUA. Denominada de Oak School, estava localizada em uma comunidade caracterizada, de acordo com Sousa e Sales (2024, p. 1210),

> [...] pela presença de pessoas de classe média, um setor industrial e uma parte em que predominava a maior quantidade de crianças carentes, localizada em um setor da cidade em que as condições de moradia eram precárias, visto que boa parte das casas se encontravam em estado de deterioração.

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1992), a escola possuía cerca de 650 alunos, com maioria composta por crianças vindas de classes mais pobres da cidade, cujos pais, que eram trabalhadores, tinham baixa qualificação. Além disso, aproximadamente 1/6 (um sexto) da comunidade escolar era composto por crianças mexicanas. A quantidade de matrículas, de acordo com os pesquisadores, nunca foi estável, sendo constantes as transferências, dada a realidade de instabilidade dos pais, que levava as pessoas a estarem sempre em deslocamento à procura de emprego.

Outra característica importante a ser destacada diz respeito ao fato de que boa parte das crianças da escola vinha de lares desfeitos, assistidos pela assistência social e mantidos pelo trabalho das mães que assumiam a responsabilidade financeira pelo sustento da família (Rosenthal; Jacobson, 1992).

A Oak School seguia a "[...] política distrital de classificar as crianças em classes ou faixas de habilidades, com a classificação baseada principalmente no desempenho de leitura" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 63). Assim, na época em que realizaram seu experimento, a avaliação da aprendizagem dos alunos não se baseava "[...] nas pontuações de QI, mas sim [...] no desempenho em leitura, conforme definido pelo julgamento do professor, principalmente, e também pelos resultados dos testes de desempenho" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 63).

De acordo com Sousa e Sales (2024), na escola, todos os professores eram graduados, e a média de idade era de 35 anos. Aproximadamente 1/3 (um terço) dos docentes possuía diploma universitário, sendo que a maioria dos professores havia cursado faculdades estaduais, e o tempo de serviço variava entre 1 (um) e 30 (trinta) anos. Destacamos que os professores, em sua grande maioria, manifestavam disposição "[...] para discutir sua filosofia de educação, os detalhes de suas técnicas de ensino, as qualidades e limitações de seus alunos" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 64).

Quanto ao plano de pesquisa desenvolvido para a Oak School, os pesquisadores ancoraram sua investigação em 2 (dois) requisitos. O primeiro, definido por eles como ético, seria o de "[...] criar expectativas apenas na direção socialmente mais útil, em vez de esperar que qualquer criança apresentasse um desempenho pior" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 65); o segundo era possuir alguma medida de competência intelectual dos alunos que participariam da pesquisa, o que deveria ser obtido antes do início da investigação, pois as informações coletadas iriam servir como referencial para a mensuração dos ganhos intelectuais dos alunos. Assim,

> [...] foi possível combinar a administração do pré-teste de inteligência em toda a escola com a criação de uma base plausível para criar expectativas favoráveis para o crescimento intelectual de algumas crianças da Oak School [...] Era um teste de inteligência padronizado, relativamente não-verbal (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 65).

De acordo com Sousa e Sales (2024), os professores foram informados de que a Universidade de Harvard estava desenvolvendo um estudo cujo objetivo era identificar crianças com avanços incomuns na escola e que, para o desenvolvimento desse trabalho, testes seriam inicialmente realizados. Os professores também foram informados de que, devido à sua natureza experimental, a pesquisa não poderia ser discutida com as famílias dos alunos e com os próprios alunos. Foi garantido aos professores o acesso a todas as informações resultantes do experimento, somente depois de sua realização.

Os docentes foram informados de que a pesquisa iria avaliar a eficiência de um novo tipo de teste que fora construído para predizer o progresso intelectual dos alunos. Segundo Britto e Lomonaco (1983), o Teste de Capacidade Geral de Flanagan (Toga) foi o escolhido por Rosenthal e Jacobson (1992) por ser desconhecido pelos educadores à epoca. Na concepção dos pesquisadores, o referido teste permitiria o acesso a um conjunto de informações "[...] não tão dependente de habilidades adquiridas na escola como leitura, escrita e aritmética" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 67).

O Toga é um teste padronizado composto por dois subtestes que, de acordo com Britto e Lomonaco (1983), avaliam a capacidade verbal (compreensão da língua) e o raciocínio. Nele, a "[...] parte verbal procura avaliar a familiaridade da criança com o mundo a sua volta. A parte de raciocínio apresenta figuras geométricas destinadas a medir a habilidade da criança para formar conceitos" (Britto; Lomonaco, 1983, p. 64).

Quanto à habilidade verbal, os testes foram organizados para mensurar o nível de informação, vocabulário e conceitos. Dessa forma, foi pedido aos alunos que marcassem, nas imagens que lhes eram fornecidas, e que continham, flores, frutas, roupas, entre outros objetos, aquilo que poderiam, por exemplo, comer. Nessa etapa, não eram exigidas habilidades de leitura e escrita. Quanto ao teste relacionado à habilidade de raciocínio, as crianças foram avaliadas em sua capacidade de compreensão, elaboração de conceitos e manutenção de relacionamentos. Quando interagiam com imagens que continham figuras geométricas, deveriam assinalar aquelas que eram pedidas pelos pesquisadores. Por exemplo, quando diante de um conjunto de imagens contendo 4 (quatro) quadrados e 1 (um) círculo, as crianças poderiam ser solicitadas a marcarem, com giz de cera, o círculo.

Assim, o Toga foi apresentado aos professores como um teste "[...] que predizia o 'desabrochar' ou 'explosão' intelectual" dos alunos testados (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 175). O somatório dos testes de QI verbal e QI de raciocínio compôs o QI total de cada aluno avaliado.

Após a aplicação do teste, de acordo com Britto e Lomonaco (1983), os investigadores selecionaram, de forma aleatória, entre as 18 turmas da Oak School, cerca de 20% dos alunos. No entanto, informaram aos professores que esse percentual era composto de alunos intelectualmente diferenciados dos demais, uma vez que possuíam potencial para desenvolvimento rápido no processo de ensino e aprendizagem. Os nomes das crianças da subamostra de 20%, apontadas como detentoras de um potencial intelectual acima dos demais alunos, "[...] foram selecionados por meio de uma tabela de números aleatórios. A diferença entre as crianças destinadas ao crescimento intelectual e as crianças de controle não designadas estava na mente do professor" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 70).

Os testes foram realizados 120 dias após o início das aulas com todas as crianças e repetido no final do ano letivo. De acordo com Britto e Lomonaco (1983), aquelas crianças "[...] de quem as professoras esperavam melhores resultados intelectuais mostraram tais progressos" (Britto; Lomonaco, 1983, p. 61).

Ao exporem suas conclusões sobre o experimento desenvolvido, Rosenthal e Jacobson (1992) relembram o que os levou a implementar aquela investigação na Oak School: a necessidade de investigar se as profecias autorrealizadoras, ou seja, se as expectativas de uma pessoa sobre outra poderiam se concretizar. Para os autores, a investigação comprovou, a partir dos resultados alcançados, que as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos se confirmaram. Para os pesquisadores, o experimento evidenciou "[...] que a mudança na expectativa do professor pode levar a um melhor desempenho intelectual" dos alunos (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 181).

Rosenthal e Jacobson (1992), atentos às possibilidades de crítica ao trabalho que desenvolveram e aos possíveis estudos que estivessem sendo realizados na mesma época em que fizeram suas investigações e que, porventura, não fossem por eles conhecidos, apresentaram algumas refutações, afirmando compreenderem a existência de uma série de teorias que poderiam explicar suas descobertas. Uma delas, a teoria do acidente, sustentava "[...] que os artefatos são responsáveis pelos resultados obtidos, que não há realmente nada a explicar" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 179).

Assim, apontam que fora feita uma crítica a respeito da confiabilidade do teste por eles realizado e das diferenças de QI, que segundo eles, "[...] foram discutidos e considerados

insuficientes como explicações" para os resultados obtidos (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 179). Segundo eles, também "[...] foi considerada a possibilidade de os professores tratarem as crianças especiais de forma diferente apenas durante o próprio processo de retestagem" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 179).

Para os autores, era evidente a necessidade de mais pesquisas sobre o tema em questão, pois vários outros aspectos da interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem poderiam, segundo eles, ser investigados.

> Seria valioso, por exemplo, ter filmes sonoros de professores interagindo com seus alunos. Poderíamos então procurar diferenças na forma como os professores interagem com as crianças de quem esperam crescimento intelectual em comparação com aquelas de quem esperam menos (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 180).

As implicações metodológicas da pesquisa descrita, e assim compreendem os autores, dizem respeito à necessidade de aprofundamento da análise dos processos que envolvem a influência de uma pessoa sobre outra, e aos aspectos resultantes dessa influência, especialmente no âmbito educacional. Nesse sentido, interrelacionam-se com outra dimensão, a educativa, dado que, nas palavras dos autores, em se tratando de política educacional, as discussões em sua época, passaram "[...] de quem deve ser educado? para quem é capaz de ser educado? A questão ética foi trocada pela questão científica. Para aquelas crianças cuja educabilidade está em dúvida, existe um rótulo" (Rosenthal; Jacobson, 1992, p. 179).

Quanto à produção de pesquisas embasadas nos trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1992), encontramos em Vidal *et al*. (2019), Alves (2009), Vieira (2018), Britto e Lomonaco (1983), entre outros, exemplos de estudos relacionados à investigação da influência das expectativas no âmbito da relação professor e alunos.

No estudo desenvolvido por Vieira (2018), levando em conta a Prova Brasil, ano base 2013, o pesquisador fez uso das questões referentes às expectativas docentes quanto à progressão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, especificamente sobre se iriam concluir os Ensinos Fundamental e Médio e se iriam entrar na universidade (Questões 94, 95 e 96). Também utilizou, do questionário contextual dos professores e alunos, as questões relacionadas à indicação dos discentes quanto à raça que melhor os descrevia, se branco, pardo, preto, amarelo ou indígena. Sua intenção era examinar, entre outros, "[...] em que medida as similaridades ou discrepâncias raciais entre professores e alunos nas turmas das escolas públicas brasileiras influenciam as expectativas docentes" (Vieira, 2018, p. 412).

Fazendo uso do Modelo Regressão Multinível, o autor afirmou, após desenvolver sua investigação, que o gênero dos professores parece estar associado às suas expectativas quanto ao desenvolvimento dos alunos no que se refere à sua trajetória acadêmica. Encontramos, em seus trabalhos, a seguinte afirmação:

> [...] as evidências deste artigo sugerem que a semelhança ou discrepância racial ou de gênero entre o agregado de professores e alunos em sala de aula exerce influência independente sobre as expectativas docentes em relação aos seus alunos, especialmente aquelas referentes à conclusão do Ensino Fundamental e entrada na universidade (Vieira, 2018, p. 436).

O estudioso acrescenta que os resultados de sua pesquisa apontam que docentes negros possuem expectativas significativamente maiores quando lecionam em turmas em que a maioria dos alunos é negra em comparação com as turmas em que os professores não são negros. Por fim, em seu trabalho, ele afirma que "[...] embora evidências recentes indiquem que os professores têm influência sobre os resultados dos estudantes ao longo do seu ciclo de vida, os mecanismos por meio dos quais a intervenção docente se faz sentir ainda são pouco entendidos" (Vieira, 2018, p. 436).

Assim, admitindo que os resultados de sua pesquisa não lhe permitiram discutir os mecanismos de formação de expectativa por parte dos professores, reforçou que existem razões para acreditarmos que esses profissionais possuem papel fundamental na trajetória escolar de grande parte dos alunos inseridos no sistema de ensino de nosso país.

Vidal *et al*. (2019) buscam analisar um conjunto de itens do questionário do professor aplicado pela Prova Brasil, ano base 2015, conforme Figura 4, que está relacionado às percepções docentes a respeito dos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos.

Figura 4 – Percepção dos docentes acerca dos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos

Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):	Categoria
70. Carência de infraestrutura física.	Variáveis intraescolares
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	
76. Meio social em que o aluno vive.	Variáveis extraescolares
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	
79. Baixa autoestima dos alunos.	Variáveis dependentes dos alunos
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	

Fonte: Vidal *et al*. (2019).

Em suas considerações iniciais, Vidal *et al*. (2019, p. 1) afirmam que "[...] as chances de sucesso na aprendizagem estão diretamente relacionadas com as expectativas docentes sobre os alunos, o que permite a construção da ideia de profecia autorrealizadora". No sentido de aprofundar essa reflexão, o estudo utiliza Microdados relacionados aos questionários do 5º ano do Ensino Fundamental das redes públicas de Curitiba, Maceió e Fortaleza, com a intenção de responder à seguinte pergunta: "[...] os professores não acreditavam no avanço dos alunos porque estavam inseridos em um cenário de vulnerabilidade socioeconômica ou os alunos tinham dificuldades de aprendizagem na escola porque era isso que os professores esperavam deles?" (Vidal *et al*., 2019, p. 9).

Em suas conclusões, afirmam que a análise dos dados apontou que as expectativas docentes em relação ao desempenho dos alunos estão relacionadas "[...] a fatores extraescolares como meio social e a situação familiar e escolar" (Vidal *et al*., 2019, p. 16).

Na investigação desenvolvida por Alves (2009), por meio de entrevistas, relatórios, relatos, conversas, fichas de avalição, textos escritos, entre outros, a pesquisadora analisou o caso de 2 (dois) alunos que, segundo ela, possuíam passado de insucesso escolar. Seu objetivo era "[...] investigar a influência da interacção professor-aluno e as expectativas do professor – efeito Pigmalião – na produção do desempenho escolar" (Alves, 2009, p. 3). Desenvolvida

por meio de metodologia qualitativa interpretativa, a pesquisa lidou com histórias de vida que foram recontadas por alunos, pais e professores, e teve como universo uma escola do Ensino Fundamental, no Brasil; e outra do Ensino Básico, em Portugal. Em sua conclusão, a autora afirmou:

> De um modo geral, verifica-se que os dois casos de estudo apresentam pontos de similitude de opinião dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem que, embora em continentes distantes com culturas distintas, não só identificam o "efeito professor" na produção do sucesso escolar como, também, apontam para este ser um factor decisivo na transformação do aluno (Alves, 2009, p. 3).

Em suas considerações finais, a estudiosa ressalta que as expectativas do professor refletidas em suas interações com os alunos contribuem para o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Alves, 2009).

Na pesquisa desenvolvida por Britto e Lomonaco (1983, p. 59), o objetivo foi

> [...] verificar a influência da expectativa do professor sobre o desenvolvimento intelectual, rendimento escolar e comportamentos não-acadêmicos dos alunos, bem como se existe diferença de influência da expectativa quando esta é induzida em termos de inteligência ou de criatividade.

Realizada em uma escola pública do interior de São Paulo, na década de 1980, teve como sujeitos 6 (seis) professoras e 64 (sessenta e quatro) alunos de ambos os sexos de seis turmas de primeira série do primeiro grau. Na pesquisa, três instrumentos foram utilizados: a) o Toga, aplicado no início do ano letivo e que, conforme esclarecem os pesquisadores, foi adotado por ter sido utilizado por Rosenthal e Jacobson (1992); b) uma escala por meio da qual as professoras avaliaram seus alunos em relação a comportamentos não acadêmicos; e c) conceitos de rendimento escolar.

De acordo com os investigadores, "[...] em cada uma das seis classes, foram randomicamente selecionadas cerca de 20% das crianças para constituir o grupo experimental e igual porcentagem para constituir o grupo controle" (Britto; Lomonaco, 1983, p. 59). Quanto às professoras, em 3 (três), foram induzidas expectativas positivas quanto à criatividade dos alunos, e, nas outras 3 (três), foram induzidas expectativas positivas quanto à inteligência dos alunos. Em suas considerações a respeito dos resultados de sua pesquisa, os autores afirmam que "[...] foram encontradas diferenças significantes entre os grupos quando se induziu expectativa em termos de criatividade e se considerou as avaliações das professoras tanto em rendimento escolar como em comportamentos não-acadêmicos" (Britto; Lomonaco, 1983, p. 59).

De acordo com os pesquisadores, a análise das entrevistas realizadas com as professoras sugere que suas expectativas em relação aos alunos são formadas a partir de estereótipos, já nos primeiros dias de aula, o que afeta o julgamento que fazem a respeito do rendimento escolar dos alunos.

Após essa exposição, retomamos a Rosenthal e Jacobson (1992) para acrescentarmos que os pesquisadores ressaltam que seu experimento se deu em um contexto no qual aquilo que o professor pensa a respeito do desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem possui estreita relação com sua visão de mundo, de sociedade e de educação. Esse entendimento dos autores reforça nossa compreensão de que as Representações Sociais dos professores fundamentam suas expectativas quanto ao desenvolvimento dos alunos. É sobre tais representações que discutiremos na próxima seção.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FUNDAMENTO DAS EXPECTATIVAS DOCENTES

Em sociedade, o ser humano, ao pensar o mundo à sua volta, refletindo sobre aquilo que o cerca, sejam pessoas, objetos ou fenômenos, faz uso de certo poder, definido por Moscovici (1978) como capaz de criar a atividade representativa de sua realidade, as Representações Sociais. Elas partem de um repertório de saberes construídos a partir de experiências individuais ou coletivas, fazendo com que o mundo seja aquilo que o ser humano pensa que é ou deva ser (Moscovici, 1978).

De acordo com Lima (2006), Moscovici, na obra "A Representação Social da Psicanálise", propôs o conceito de Representação Social para abordar a construção da realidade por parte do homem e, mais especificamente, sobre como este interage com uma teoria científica. Segundo a autora, Moscovici

> [...] estava interessado em compreender como é que os indivíduos, em interação social, constroem representações/teorias sobre os objetos sociais, na medida em que, é esta teorização partilhada sobre o real que permite a comunicação e a organização consensual dos comportamentos sociais (Lima, 2006, p. 51).

Em seus estudos, Moscovici (1978, p. 36) objetivou compreender o modo como a Psicanálise era "[...] correntemente falada e pensada". Sua intenção era investigar como se dava a constituição da Psicanálise como objeto social, como Representação Social. Assim, de maneira mais específica, seu trabalho teve por finalidade "[...] descrever e compreender como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa" (Moscovici, 1978, p. 36).

No próximo tópico, desenvolveremos discussão sobre a TRS (Moscovici, 1978), no sentido de contribuir para o debate relacionado ao fundamento das expectativas docentes e sua influência no desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Compreendendo o conceito de Representação Social

A noção de Representação Social foi, inicialmente, trabalhada pela Psicologia e pelas Ciências Sociais. A primeira, influenciada pelo modelo behaviorista, negava a validade de suas considerações sobre os fenômenos mentais e suas especificidades; a segunda, sob forte influência marxista, compreendia seu campo de estudo como "[...] povoado de puros reflexos ou suspeitos de idealismo" (Jodelet, 2001, p. 24).

Dado o avanço das pesquisas e as mudanças de paradigmas, houve a intensificação dos estudos e publicação de trabalhos sobre Representações Sociais. No campo da Psicologia, por exemplo,

> [...] produziu-se uma reviravolta [...] que foi ao encontro do ponto de vista defendido desde 1961 por Moscovici [...] Nos anos 70, com o declínio do Behaviorismo e as revoluções do new look, e, nos anos 80, do Cognitivismo, o paradigma estímulo-resposta (S-R) se enriqueceu progressivamente (Jodelet, 2001, p. 24).

Houve, inicialmente, a integração do sujeito organismo, compreendido como

> [...] instância mediadora entre o estímulo e a resposta, traduzido pelo esquema S-O-R. Em um segundo momento, levando-se em conta as estruturas mentais, as representações – estados psicológicos internos correspondentes a uma construção cognitiva do ambiente, tributária de fatores individuais e sociais – recebem um papel criador no processo de elaboração da conduta (Jodelet, 2001, p. 24).

De acordo com a autora supracitada,

> [...] o que o esquema O-S-O-R exprime, que por sua vez coincide com a proposta de Moscovici em sua crítica ao esquema S-R, ao dizer que a representação determina ao mesmo tempo o estímulo e a resposta, é que não há 'ruptura entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo)' (Jodelet, 2001, p. 24).

Essa compreensão fomentou pesquisas e avanços teóricos e, a esse respeito, Jodelet (2001, p. 24) destaca que "[...] o conceito, renovador em Psicologia Social, aparece como reunificador nas Ciências Sociais". Assim, a representação

> [...] é concebida pelo historiador como um elemento necessário à cadeia conceitual, permitindo pensar 'as relações entre o material e o mental na evolução das sociedades.'[...] O antropólogo lhe confere as seguintes propriedades: particularizar, em cada formação social, a ordem cultural[...]; ser constitutiva do real e da organização social [...]; ter uma eficácia própria em seu vir-a-ser. Para o sociólogo, ela explica comportamentos políticos [...] e religiosos [...] e aparece, via sua objetivação na linguagem e sua aceitação pelo discurso político, como um fator de transformação social (Jodelet, 2001, p. 24).

Dessa forma, percebemos a articulação entre o conceito de Psicologia Social com os mais diversos campos de investigação científica. Essa articulação denota a complexidade de sua definição e sua abordagem, uma vez que nos exige a compreensão de que esse conceito se relaciona "[...] com processos de dinâmicas social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo" (Jodelet, 2001, p. 26). Em outras palavras:

> Por um lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção. [...] É nessa perspectiva que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria (Jodelet, 2001, p. 26).

A representação, podemos assim dizer, caracteriza-se como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um determinado objeto e, nesse sentido,

> [...] a Representação Social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam. [...] a Representação Social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito (Jodelet, 2001, p. 27).

A autora acrescenta que toda e qualquer abordagem que se pretenda fazer sobre representação deverá partir da premissa de que ela é uma forma de saber e, nesse sentido, deverá ser analisada e compreendida como uma "[...] modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais" (Jodelet, 2001, p. 28).

No desenvolvimento da teoria sobre as Representações Sociais, Moscovici (1978) procurou investigar

> [...] a Representação Social que a população parisiense dos finais dos anos 50 tinha da psicanálise. Através de questionários, entrevistas e análise da imprensa entre três grupos populacionais: profissionais liberais, católicos e os comunistas, ele tentou entender como uma forma de saber, neste caso o saber científico da psicanálise, se transforma em outro saber na medida que sofre processos de comunicação e se move de um contexto social para outro. Ele observou que esse saber se transforma (Lima, 2006, p. 47).

Diante do questionamento sobre se seria "[...] oportuno começar justamente pela Psicanálise o estudo das Representações Sociais e das comunicações sociais referentes a uma ciência?" (Moscovici, 1978, p. 29), o autor afirma que a Psicanálise havia abandonado o campo das ideias para adentrar na vida das pessoas, em seus pensamentos, costumes, suas condutas e conversações.

O destaque obtido pela Psicanálise a partir dos trabalhos de Freud inquietaram Moscovici, pois este entendia que os homens haviam sido afetados por sua forma de compreender o mundo. Sobre isso destaca "[...] certas palavras – complexo, repressão – certos aspectos particulares da existência – a infância, a sexualidade – ou da atividade psíquica – o sonho, o ato falho" (Moscovici, 1978, p. 18). Para ele, a partir da forma como lidam com o

mundo, como interpretam a realidade e o meio em que vivem, os indivíduos elaboram suas opiniões sobre si, sobre os outros e "[...] atuam nessa conformidade" (Moscovici, 1978, p. 18). Para o autor,

> [...] as categorias derivadas da Psicanálise desempenham, sem dúvidas, um papel importante. Elas compõem o âmago dessas teorias implícitas, dessas 'teorias profanas' da personalidade de que somos portadores e que, à luz de numerosas pesquisas, determinam as impressões que formamos de outrem, de suas atitudes no trato social (Moscovici, 1978, p. 18).

Nesse sentido, para Moscovici (1978, p. 18), essa "[...] ciência do real torna-se, assim, uma ciência no real, dimensão quase física deste. Atingido esse estágio, sua evolução é assunto da Psicologia Social". Nesse sentido, dando forma à nossa realidade, a Psicanálise, em sua esfera de atuação, imprime na sociedade um referencial que, aprendido e disseminado, constitui fato social (Moscovici, 1978).

A Psicanálise lida com um fenômeno característico da sociedade humana e que diz respeito à forma como ela, ao longo de sua história, explicou e explica, por meio de linguagem que lhe é própria, a realidade das relações humanas, das coisas, dos seres, da própria vida, atribuindo sentidos, racionalizando o mundo e instituindo métodos para o desenvolvimento de práticas cotidianas. Esse fenômeno, o senso comum, de acordo com Moscovici (1978), constituiu-se, por longo tempo, como matéria-prima para o desenvolvimento da Ciência e da Filosofia como objetos de estudo desses campos.

Assim, para o autor, "[...] a Psicanálise é um evento cultural que, ultrapassando o círculo restrito das Ciências, da Literatura ou da Filosofia, afeta a sociedade em seu todo. Observa-se simultaneamente o nascimento de um novo senso comum" (Moscovici, 1978, p. 24). Segundo o autor, a Psicologia Social foi fundamental para a assimilação desse fenômeno, uma vez que compreendeu seus aspectos essenciais e fez isso a partir do estudo das Representações Sociais e das comunicações (Moscovici, 1978).

As questões da vida social abordadas na obra de Moscovici (1978) – a Psicanálise, sua imagem e seu público – traduziram, de acordo com Jodelet (2001, p. 28), a tentativa de

> [...] dar à Psicologia Social objetos e instrumentos conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo [...] Este estudo do choque entre uma teoria e os modos de pensamento próprios a diferentes grupos sociais delimitava como se opera a transformação de um saber (científico) num outro (senso comum) e vice-versa.

A autora acrescenta que essas especulações contribuíram para a formatação

> [...] de um postulado fundamental no estudo das Representações Sociais: o da inter-relação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica (Jodelet, 2001, p. 29).

Sob três aspectos, Moscovici (1978), de acordo com Jodelet (2001), ressaltou a contribuição da comunicação social: a) para a Psicologia Social, como objeto que lhe é próprio; b) para a consubstanciação de um consenso entre os sujeitos que interagem entre si em uma determinada sociedade ou grupo de indivíduos; e c) para a constituição de processos de influência e de pertencimento sociais, que são "[...] decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas" (Jodelet, 2001, p. 30).

Para Moscovici (1978, p. 25), "Durkheim, o primeiro a propor a expressão 'representação coletiva', [...] quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual". Essas representações coletivas, "[...] abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc." (Moscovici, 2007, p. 45).

Ressaltamos, ainda, que, para Durkheim (2007, p. 23),

> [...] o que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas.

Na visão durkheimiana, para compreendermos a sociedade, como ela se representa a si mesma e a tudo que a cerca, faz-se necessário compreendermos a natureza da sociedade e não dos indivíduos em particular (Durkheim, 2007). Diante dessa proposição, Moscovici (2007), mesmo assumindo que o conceito de Representações Sociais teve sua origem em Durkheim, afirmou possuir uma compreensão diferente a respeito do tema. Em sua visão, Moscovici (1978) partiu da compreensão de que as Representações Sociais faziam parte do cotidiano dos indivíduos, porém acrescentou que ninguém se importava com sua estrutura e, diante dessa realidade, propôs "[...] considerar fenômeno o que era visto como um conceito" (Moscovici, 2007, p. 45).

Referindo-se a Durkheim, Moscovici (2007, p. 49) acrescentou:

> [...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que aia tanto a realidade

> como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo social em vez de coletivo.

Dessa forma, de acordo com Moscovici (1978), os indivíduos de uma sociedade, em sua interação com os acontecimentos que lhe chamam a atenção, constituem um saber, e a Representação Social deriva dessa interação dos sujeitos com o fato ocorrido. Para o autor,

> [...] os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas essas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores [...] Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo a que pertencem [...] se constituem, poderíamos dizer, "ciências" ou "filosofias" da experiência indireta ou da observação (Moscovici, 1978, p. 56).

Materializando-se por meio de observações, análises, noções e linguagens construídas como fruto da interação entre os indivíduos e as ciências e as filosofias existentes na sociedade, as Representações Sociais se parecem muito com "[...] as noções de opinião (atitude, preconceito, etc.)" (Moscovici, 1978, p. 46). Elas dão forma àquilo que é externo aos indivíduos quando interagem com objetos, atos e situações próprias do cotidiano da sociedade humana. Dessa forma,

> [...] o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em aprendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico (Moscovici, 1978, p. 26).

Formar uma representação de uma experiência ou de um conhecimento, nas sociedades, é, de acordo com Moscovici (1978, p. 27), "[...] animá-los de duas maneiras". Inicialmente,

> [...] vinculando-os ao sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (Moscovici, 1978, p. 27).

Ao compreender a Representação Social como um "[...] corpus organizado de conhecimentos" (Moscovici, 1978, p. 28), o autor afirma que ela é uma entidade quase tangível, pois circula, cruza-se e se cristaliza, constantemente, seja através das falas dos sujeitos, em suas interações, ou por meio de gestos ou de encontros que, costumeiramente, ocorrem em nossa sociedade. Para o autor, a maioria das relações sociais – incluindo os

objetos produzidos e consumidos pelos indivíduos e as comunicações que se estabelecem entre as pessoas – está impregnada de Representações Sociais.

Para Jodelet (2001), criamos Representações Sociais para nos posicionar no mundo. A Representação Social mantém a identidade social e o equilíbrio sociocognitivo que lhes são inerentes. Segundo a autora,

> [...] sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações (Jodelet, 2001, p. 17).

Funcionando como um referencial, as Representações Sociais, em nosso dia a dia, guiam nosso "[...] modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, o modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva" (Jodelet, 2001, p. 17). Nesse sentido, assemelhando-se a um sistema que é influenciado, entre outros fatores, pelas mais diversas instâncias sociais, pelas mídias e pelas redes de comunicação, as Representações Sociais favorecem o desenvolvimento de explicações espontâneas, de "[...] versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras [...] carregadas de significações" (Jodelet, 2001, p. 21).

De acordo com Jodelet (2001), nossas condutas e comunicações sociais são organizadas a partir de representações que interveem nos mais diversos processos existentes nas sociedades, tais como: a educação, o desenvolvimento social dos indivíduos, a definição de identidades, as manifestações de grupo ou, ainda, nas transformações sociais.

Para Moscovici (1978), nossas representações constituem organização de imagens e linguagem, pois destacam e simbolizam nossas ações e situações cotidianas. O autor afirma:

> A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação e, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante (Moscovici, 1978, p. 25).

Dessa forma, a Representação Social não consiste somente numa seleção ou complemento de um determinado ser com a subjetividade daquele que com ele se relaciona. "É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos" (Moscovici, 1978, p. 27). Assim, "[...] as representações individuais

ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser" (Moscovici, 1978, p. 59).

Em seu trabalho, Jodelet (2001, p. 12) afirma:

> A pesquisa sobre Representações Sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc.

Assim, a pesquisa toca em "[...] domínios e assuntos diversos" (Jodelet, 2001, p. 12), quais sejam: a) Domínio científico; b) Domínio Cultural; c) Domínio Social e institucional; d) Domínio da produção; e) Domínio ambiental; f) Domínio biológico e médico; g) Domínio psicológico; h) Domínio educacional; i) Estudo de papéis e atores sociais; e j) Relações intergrupais.

Legítimo objeto de estudo da Ciência, dada a sua importância na vida social e a contribuição de seu estudo para a compreensão dos processos cognitivos e das interações sociais, as Representações Sociais constituem uma

> [...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (Jodelet, 2001, p. 22).

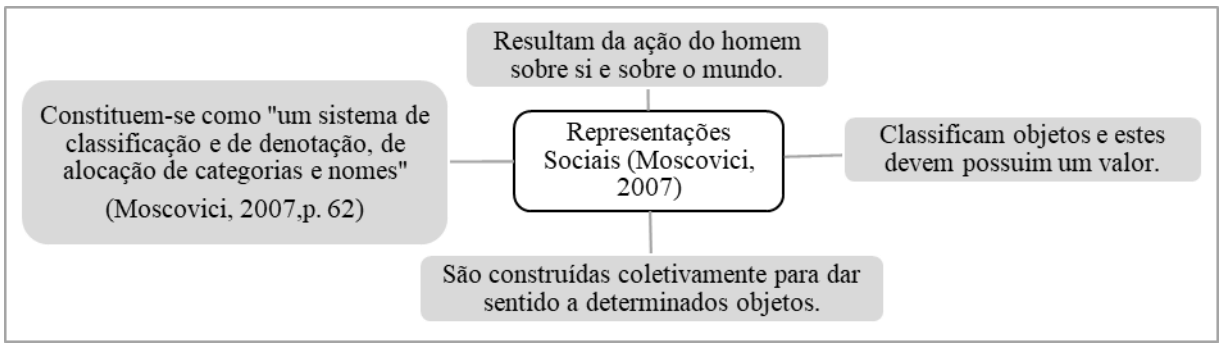
A autora ressalta o caráter social das Representações Sociais, entendidas como parte constituinte e necessária do processo de inserção social dos indivíduos. Nesse sentido, destaca:

> O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantém com o mundo social [...] as normas institucionais e os modelos aos quais obedecem (Jodelet, 2001, p. 34).

A Representação Social cumpre a função de manutenção da identidade social e de equilíbrio sociocognitivo que lhes são inerentes. O social, de acordo com a autora, não é unidimensional nas Representações Sociais e essas são orientadas para a ação, para o gerenciamento da relação dos indivíduos com o meio em que estão inseridos. Como já foi dito anteriormente, elas possuem um caráter prático como reconstrução social do objeto por parte do sujeito que com ele interage (Jodelet, 2001).

A Figura 5 apresenta uma reprodução dos trabalhos de Sousa e Sales (2024) e sintetiza o que discutimos até agora.

Figura 5 – Conceito de Representações Sociais conforme Moscovici (2007)



Fonte: Reprodução a partir de Sousa e Sales (2024).

Encerrada esta etapa de nosso trabalho, no próximo tópico, iremos expor nossa compreensão a respeito do que acreditamos ser o fundamento das expectativas docentes a respeito do desempenho dos alunos.

4.2 Expectativas como produto de Representações Sociais: contribuições ao estudo sobre o Efeito Pigmalião

O ponto de partida para a discussão deste tópico é uma afirmação feita por Vieira (2018), quando analisa os dados de sua pesquisa realizada em âmbito educacional. Para ele, os mecanismos de formação de expectativa dos professores são pouco entendidos. Com vistas a contribuir teoricamente para esse debate, à luz de Moscovici (1978), afirmamos – sem pretensão de esgotar o tema – que as expectativas docentes a respeito do desempenho de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem estão alicerçadas nas Representações Sociais que os professores possuem sobre eles.

Tomando a pesquisa que desenvolvemos como referência, reforçamos que consideramos que o professor partícipe da Prova Brasil, ao responder à Questão 96 do questionário que lhes fora aplicado, que perguntava sobre quantos dos alunos com os quais interagia em sala de aula iriam entrar na universidade, “[...] está não só classificando seus alunos, como também avaliando e rotulando” (Sousa; Sales, 2023, p. 7046). Essa ação, conforme nos lembra Moscovici (2007), é inerente a todo ser humano e constitui um fato que revela a “[...] teoria da sociedade e da natureza humana” do professor (Moscovici, 2007, p. 62).

Dessa forma, as Representações Sociais dos professores sobre a trajetória acadêmica de seus alunos constituem-se como "[...] modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social" (Jodelet, 2001, p. 22). De acordo com Moscovici (1978, p.49), "[...] uma pessoa que responde a um questionário nada mais faz do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite-nos uma mensagem particular. Transmite-nos seu desejo de ver as coisas evoluírem num sentido ou noutro".

Para Jodelet (2001, p. 22), "[...] não há representação sem objeto". Tal afirmação resulta do entendimento de que o sujeito, e aqui destacamos o professor, nas situações em que representa ou se representa, pensa na coisa, no objeto ou no indivíduo ao qual se reporta (em nossa discussão, o aluno). Essa representação mental do objeto (pessoa, coisa, acontecimento, fenômeno etc.) tem influência do próprio sujeito e de sua atividade (Jodelet, 2001).

Ao considerarmos a afirmação de que a Representação Social é, "[...] fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação de categorias e nomes" (Moscovici, 2007, p. 62), e acreditando que não existe neutralidade nesse processo, levando em conta que cada objeto classificado deve assumir um valor – negativo ou positivo – dentro de uma escala hierárquica, podemos afirmar que os professores partícipes da Prova Brasil, ao emitirem sua opinião sobre a trajetória acadêmica de seus alunos, estão avaliando e rotulando os discentes. E o fazem a partir do referencial, construído em sala de aula, ou seja, "[...] das representações sociais que possuem sobre seus alunos" (Alves-Mazzoti, 2000 *apud* Roazzi; Nunes, 2006, p. 6).

Destacamos, a partir de Moscovici (2007, p. 37), que "[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações [...]", e, nesse sentido, destacando Sousa e Sales (2023, p. 7046), afirmamos que "[...] o processo de ensino e aprendizagem, realidade em que interagem professor e alunos, é perpassado por Representações Sociais".

Podemos afirmar, ainda, à luz de Jodelet (2001), que a experiência – caracterizada pelo contexto e pelas condições nas quais o professor está inserido – do processo de ensino e aprendizagem, serve de lastro para as ações e interações do docente com o meio em que vive e com seus alunos, definindo, inclusive, as Representações Sociais como saber prático (Jodelet, 2001).

Por fim, acrescentamos não ser nossa intenção esgotar o debate sobre o tema. Em nosso favor, à luz de Palangana (2015), reafirmamos que nenhuma teoria que estuda a aquisição de conhecimento, intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, pode deslegitimar a importância do estudo da interação social – professor e alunos – por ele ser

inerente ao fenômeno. O nosso propósito, ao estabelecermos o fundamento das expectativas docentes nas Representações Sociais (Moscovici, 1978), é de contribuirmos para a compreensão do produto da influência das expectativas de professores sobre o desempenho de alunos no processo de ensino e aprendizagem. Acrescentamos que a discussão não se encerra com nosso trabalho e, em tempo, sugerimos o desenvolvimento de pesquisas sobre essa realidade inerente aos mais diferentes contextos sociais em que a Educação se desenvolve.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 Algumas considerações iniciais

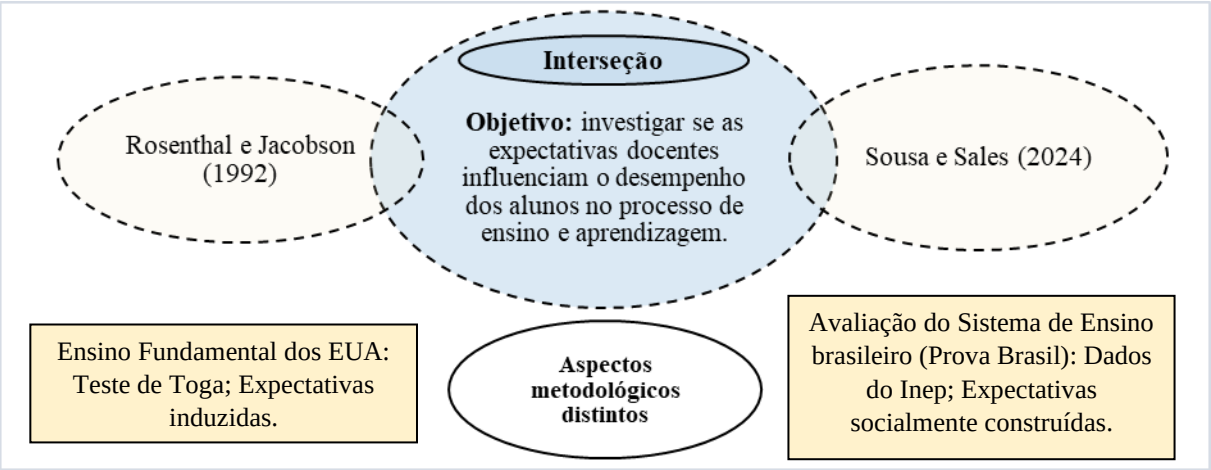
Neste ponto de nosso trabalho, ressaltamos a importância de reafirmar o que nossa pesquisa tem em comum com a desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1992): a necessidade de verificar se as expectativas docentes influenciam no desempenho acadêmico dos alunos com os quais interagem no processo de ensino e aprendizagem.

A distinção entre as duas pesquisas diz respeito a 3 (três) aspectos metodológicos. O primeiro está relacionado ao fato de que "[...] no estudo desenvolvido na década de 1960, os investigadores criaram expectativas somente naquilo que consideraram socialmente útil" (Sousa; Sales, 2024, p. 1216). A investigação sobre o Efeito Pigmalião desenvolvida por Rosenthal e Jacobson (1992) tinha por objetivo "[...] testar a hipótese de que, em situação escolar, aquelas crianças das quais os professores esperam um maior crescimento intelectual, realmente mostram tal progresso" (Britto; Lomonaco, 1983, p. 60). A hipótese de nossa pesquisa, conforme iremos detalhar mais adiante, é de que existe relação entre as expectativas dos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil. Investigamos as expectativas docentes quanto ao desempenho dos alunos, independentemente de serem favoráveis ou desfavoráveis a esse processo.

O segundo aspecto metodológico, que diferencia nossa pesquisa do trabalho desenvolvido pelos estadunidenses na década de 1960, diz respeito ao requisito por eles estabelecido como base, como referencial de medida para comparação dos ganhos intelectuais dos alunos: o teste de Toga. Em nossa investigação, optamos por fazer uso da base de dados do Inep, em específico a relacionada às expectativas dos professores quanto ao futuro acadêmico dos alunos e os resultados destes na Prova Brasil.

O terceiro tópico que diferencia nossa investigação da que foi realizada por Rosenthal e Jacobson (1992) está relacionado ao fato de que eles trabalharam com expectativas induzidas, conforme já apresentamos. Em nossa pesquisa, não induzimos as expectativas dos professores. Trata-se de expectativas socialmente construídas pelos educadores em meio às interações que lhes são próprias – não só com os alunos, mas na sociedade em que estão inseridos – e que foram obtidas a partir dos questionários respondidos pelos professores, conforme iremos detalhar mais adiante. O esquema mostrado na Figura 6 sintetiza o que dissemos:

Figura 6 – Ponto de interseção e diferenças metodológicas



Fonte: Adaptado de Sousa e Sales (2024).

5.2 Caracterização da pesquisa

Afirmamos que a investigação, em relação aos objetivos, caracteriza-se como explicativa, uma vez que esse tipo de pesquisa tem "[...] como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para ocorrência de fenômenos" (Gil, 2022, p. 28). A dimensão quantitativa, inerente à sua natureza, está relacionada ao fato de lidarmos com dados que podem ser quantificados. De acordo com Fonseca (2002, p. 20), pesquisadores que desenvolvem esse tipo de investigação recorrem "[...] à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre as variáveis".

O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar a relação existente entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil. Quanto aos objetivos específicos, temos: a) identificar o Efeito Pigmalião a partir dos resultados da Prova Brasil; b) caracterizar as expectativas de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória futura de seus alunos; e c) verificar o desempenho dos alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental na Prova Brasil.

Para a análise estatística dos Microdados do Censo Escolar e do Saeb, ano base 2017, fizemos uso do Programa SPSS, do qual iremos discorrer no próximo tópico.

5.3 A estatística e o SPSS: contribuições para a investigação

Ao considerarmos o quantitativo de dados com os quais iríamos lidar, ponderamos ser viável a utilização da Estatística para o alcance de nossos objetivos de pesquisa. Segundo

Bruni (2012, p. 16), ela engloba “[...] o conjunto de técnicas que tem por objetivo primordial possibilitar a análise e a interpretação das informações contidas em diferentes conjuntos de dados”.

Para o estudioso, a “Estatística pode ser formalmente conceituada como a ciência que tem por objetivo a coleção, análise e a interpretação de dados qualitativos ou numéricos a respeito de fenômenos coletivos ou de massa” (Bruni, 2012, p. 17). Sua função diz respeito, também, à representação numérica e comparativa, por meio de gráficos e tabelas, de resultados referentes à análise dos fenômenos estudados (Bruni, 2012).

Assim, a Estatística tem como objeto de trabalho o conjunto de dados que deverão ser analisados a partir dos quais são coletadas as variáveis. Ressaltamos que uma variável caracteriza um caso, que pode ser, entre outros, uma pessoa, um objeto ou um questionário, podendo, inclusive, assumir valores diferentes para indivíduos diferentes. Em nosso estudo, citamos, como exemplos de variáveis, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática.

A adoção da Estatística e o uso do Programa SPSS nos possibilitou verificar, numericamente, via correlação de variáveis relacionadas aos dados coletados junto ao Inep, a adequação de nossa pesquisa, uma vez que, segundo Bruni (2012, p. 224), a correlação permite “[...] comprovar numericamente se é adequada a postulação lógica realizada sobre a existência de relação entre as populações de duas ou mais variáveis”.

As potencialidades do SPSS extrapolam muito as possibilidades de análise de um conjunto de dados. “É possível realizar, com esse software, procedimentos mais avançados, como inferência estatística, testes de hipóteses e estatísticas multivariadas para dados qualitativos e quantitativos” (Lopes; Castelo Branco; Soares, 2013, p. 60).

Assim, nossos dados foram analisados a partir da obtenção de correlações entre as variáveis via SPSS e expressos por meio de um coeficiente de correlação, que representa, de acordo com Bruni (2012), o grau de relação linear existente entre as informações coletadas. Tomando o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, Guimarães (2018, p. 117) afirma que “[...] correlação significa correspondência, similitude, interdependência de duas ou mais variáveis. Já correlacionar significa promover correlação entre (pessoas, coisas, ideias etc.)”.

De acordo com Lira (2004, p. 30), “[...] o grau de relacionamento entre duas variáveis [...] é chamado de coeficiente de correlação. É também conhecida como medida de associação, de interdependência, de intercorrelação ou de relação entre as variáveis”. Adotamos o método de Análise de Correlação para lidarmos com as variáveis de nossa pesquisa. Essa escolha justifica-se pelo fato de que, conforme Lira (2004, p. 30), esse tipo de

“[...] análise mostra o grau de relacionamento entre as variáveis, fornecendo um número, indicando como as variáveis variam conjuntamente. Não há necessidade de definir causa e efeito, ou seja, qual é a variável dependente e a independente”.

De acordo com Lira (2004, p. 3), “[...] a teoria da análise de correlação teve início na segunda metade do século XIX. Francis Galton (1822-1911) foi quem usou pela primeira vez os termos correlação e regressão”. O cientista, de acordo com o autor supracitado, publicou, em 1869, no livro *Hereditary Genius*, sua teoria da regressão.

O autor supracitado acrescenta ainda, que

> Galton adotou o termo regressão quando observou que filhos de homens altos não são, em média, tão altos quanto os pais, mas os filhos de homens baixos são, em média, mais altos do que os pais. Deve-se a Galton a forma gráfica de representar as propriedades básicas do coeficiente de correlação (Lira, 2004, p. 3).

Encontramos, assim, a seguinte definição de correlação: “Diz-se que dois órgãos são correlacionados, quando variações em um são geralmente acompanhadas por variações no outro, na mesma direção” (Galton, 1889, p. 238 *apud* Lira, 2004, p. 4). O símbolo *r*, que representa o coeficiente de correlação, deriva da palavra regressão e se trata de uma homenagem ao cientista que fora pioneiro nesse estudo (Lira, 2004).

Em nosso trabalho, fizemos uso, como apresentaremos mais adiante, de dois métodos usualmente conhecidos para mensurarmos correlações entre duas variáveis: o Coeficiente de Correlação Linear de Pearson e o Coeficiente de Correlação Linear de Spearman (ρ – rho – rô). De acordo com Miot (2018), a intensidade do efeito da correlação entre duas ou mais variáveis representadas pelos coeficientes de correlação assumem valores de -1 até +1, passando pelo zero, que significa ausência de correlação. Assim, tanto em Pearson como em Spearman, o coeficiente de correlação com valor + 1 indica correlação perfeita, ou seja, quando há aumento de uma variável, a outra aumenta na mesma proporção. O valor 0 (zero) indica que não há correlação linear. Já o valor – 1 representa correlação negativa perfeita, ou seja, quando uma variável aumenta, a outra diminui na mesma proporção (Miot, 2018).

6 DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

6.1 Caracterizando a Prova Brasil – 2017

O planejamento e a operacionalização da edição de 2017 do Saeb foram estabelecidos via Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017. Consideramos importante destacar alguns elementos constituintes do processo de sua aplicação, dado que este contemplou a Prova Brasil, universo de nossa investigação.

A Prova Brasil foi formatada para ser censitária, devendo ser aplicada de dois em dois anos. Seu público-alvo foram turmas do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental regular das escolas públicas do país que possuíssem, pelo menos, 20 alunos matriculados nos anos/séries avaliados.

Os instrumentos utilizados "[...] na Anresc (Prova Brasil) são os testes (provas) e os questionários [...] Os testes avaliam o desempenho escolar em duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (ênfase na resolução de problemas)" (Brasil, 2018, p. 6). Também foram utilizados questionários relacionados a aspectos socioeconômicos, à autonomia das escolas, ao planejamento pedagógico, além de infraestrutura e planejamento (Comar, 2021).

Segundo o art. 3º da Portaria nº 447, o público-alvo do Saeb 2017 seria:

> I – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental; II – escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas de 3ª ou 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio; III – uma amostra de escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados em cada uma das etapas de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e de 3ª ou 4ª séries do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação; IV – mediante adesão, escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 (dez) alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do Ensino Médio, quando esta última for a série de conclusão do Ensino Médio (Brasil, 2017a, p. 21).

Destacamos que o Saeb 2017 ampliou o público-alvo e incluiu, de forma censitária, alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio da rede pública do país. Quanto aos alunos da 3ª série das escolas particulares, a inserção se deu por adesão (Brasil, 2017b). A Figura 7 sintetiza essas informações:

Figura 7 – Ampliação do público-alvo/Saeb – 2017

Escolas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas	5º ano/4ª série do ensino fundamental	9º ano/8ª série do ensino fundamental	3ª/4ª série do ensino médio
Escolas públicas (censitário)	X	X	X
Escolas privadas (por amostra)	X	X	X
Escolas privadas (por adesão)			X

Fonte: Cartilha Saeb 2017 (Brasil, 2017b).

Nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, nem todas as competências e habilidades foram avaliadas pela Prova Brasil, ano base 2017. Na verdade, fez-se um recorte do currículo, objetivando estabelecer o que seria testado em cada etapa e área do conhecimento, algo comum tendo em vista a quantidade de objetos do conhecimento que compõem o currículo do país.

> Isso foi feito por meio da construção das Matrizes de Referência, que compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento. De acordo com estudos feitos pelo Inep, em conjunto com especialistas e técnicos das secretarias estaduais de educação e secretarias municipais de educação das capitais, as Matrizes de Referência representam as habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio (Brasil, 2018, p. 6).

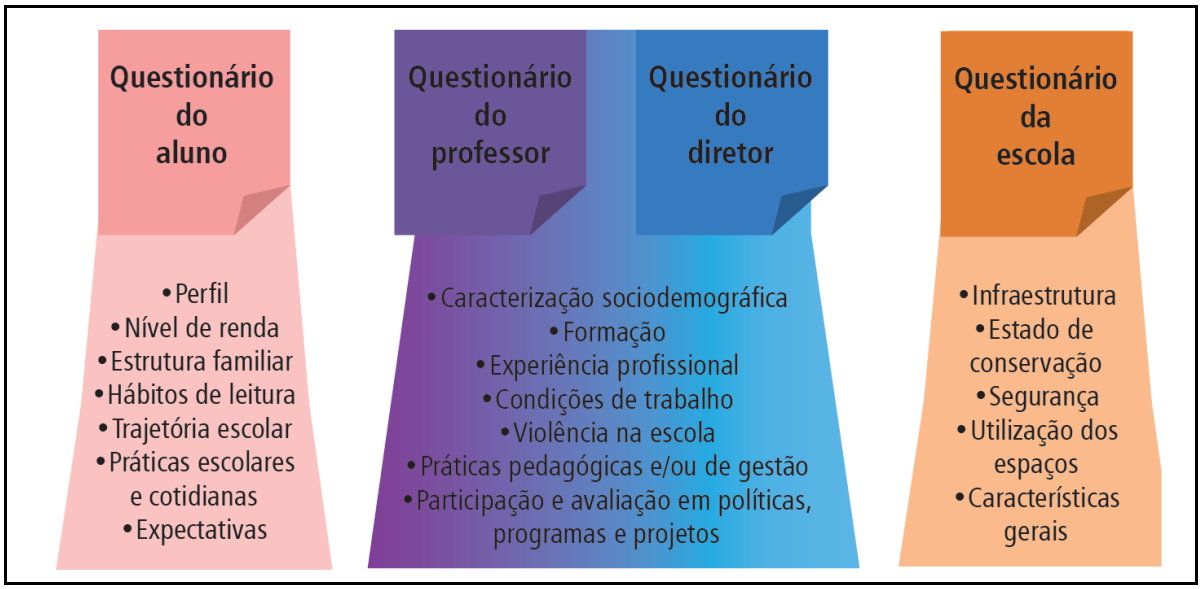
Dessa forma, os testes foram "[...] compostos por itens (ou questões), elaborados para avaliar as habilidades expressas na forma de descritores nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento e anos/séries escolares avaliados" (Brasil, 2018, p. 6).

Os questionários foram de quatro tipos: de alunos, professores, diretores e escolas.

> Os alunos respondem a perguntas sobre o ambiente e nível socioeconômico familiar, hábitos de estudo e de leitura, motivação, trajetória escolar, entre outros aspectos. O diretor da escola e os professores de cada uma das disciplinas testadas são convidados a fornecer informações sobre sua formação profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos. O aplicador preenche ainda questionários com informações sobre a escola, que estão relacionadas ao ambiente físico, infraestrutura, recursos, entre outros aspectos (Brasil, 2018, p. 8).

Os questionários contextuais foram aplicados a professores, alunos e diretores, cabendo ao aplicador dos instrumentos o preenchimento com informações sobre o ambiente físico da escola, sua infraestrutura básica, recursos, entre outros (Sousa; Sales, 2024). Ressaltamos que os aplicadores também foram responsáveis pela entrega dos questionários a diretores e professores antes da realização dos testes, que foram recolhidos ao final do processo. A Figura 8 sintetiza os objetivos dos instrumentos:

Figura 8 – Questionários contextuais/Saeb – 2017



Fonte: Cartilha Saeb (Brasil, 2017b).

O MEC/Inep estabeleceu para o Saeb 2017, via art. 5º da Portaria nº 447, que não fariam parte do processo avaliativo do referido ano as escolas indígenas que não ministrassem a Língua Portuguesa e "[...] as turmas multisseriadas, de correção de fluxo, de Educação Especial Exclusiva, de Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Médio Normal/Magistério" (Brasil, 2017a, p. 21). Acrescentamos que a aplicação da Prova Brasil foi estabelecida para o período de 23 de outubro a 3 de novembro de 2017, conforme a Portaria supracitada, em seu art. 11 (Brasil, 2017a).

6.2 Interagindo com os dados via SPSS: respondendo aos objetivos da pesquisa

No sentido de verificar a hipótese de nossa investigação, "Existe relação entre as expectativas de professores do 5º e do 9º anos da Educação Básica do Brasil quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil", a partir

dos arquivos obtidos via *site* do Inep, procuramos tratar o conjunto de dados tendo como referência os objetivos específicos de nossa pesquisa.

Assim, em relação ao objetivo de caracterizar as expectativas de professores do 5º e do 9º anos da Educação Básica do Brasil quanto à trajetória futura de seus alunos, selecionamos, do questionário do professor, disponível na base de dados, a Questão 96 (noventa e seis) por estar inserida no grupo de questões relacionadas às expectativas dos professores quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

A pergunta – conforme reprodução abaixo – buscava questionar os docentes sobre quantos alunos, considerando as turmas em que atuavam, eles achavam que iriam entrar na universidade.

Figura 9 – Questionário do Professor/Saeb – 2017

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

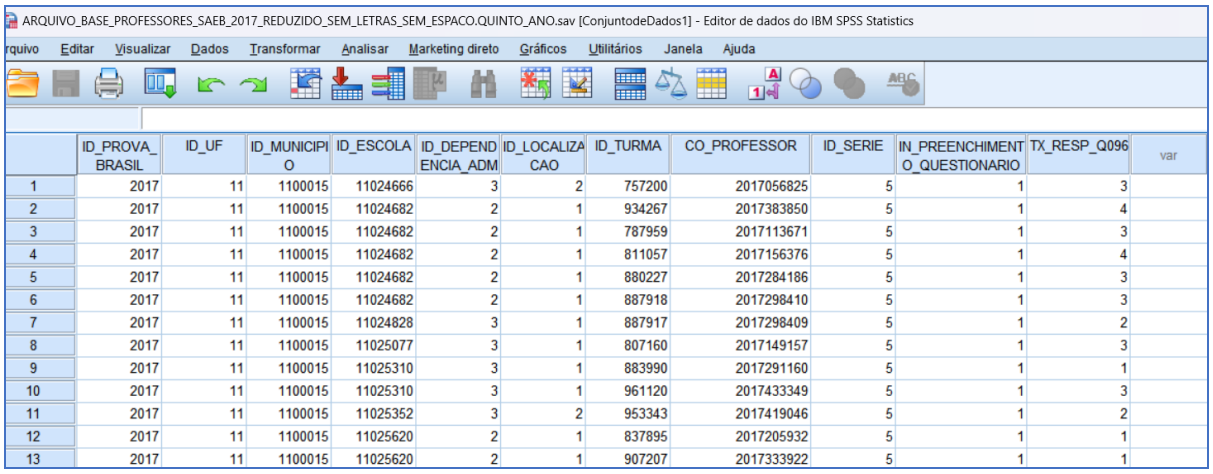
	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4ª série/5º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4ª série/5º ano neste ano?	A	B	C	D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D

Fonte: Base de dados do Professor/Saeb – 2017.

No questionário, os professores deveriam assinalar suas respostas, conforme as opções disponibilizadas: A – Poucos alunos; B – Um pouco menos da metade dos alunos; C – Um pouco mais da metade dos alunos; ou D – Quase todos os alunos.

Ao objetivarmos estabelecer a correlação das expectativas dos professores com as notas obtidas pelas turmas em que atuavam, fizemos, via SPSS, a conversão dessas respostas para números de 1 a 4, na respectiva correspondência A=1, B=2, C=3 e D=4, obedecendo a hierarquia do menor para o maior. O intuito foi de estabelecermos correspondência com grandezas equivalentes: expectativas dos professores (manifestadas no questionário) e notas das turmas em que eles atuavam. Após esse procedimento, selecionamos e geramos arquivos separados – conforme reproduções a seguir – com as respostas dos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental sobre suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

Figura 10 – Arquivo SPSS: Questionário do Professor/5º ano sobre suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos



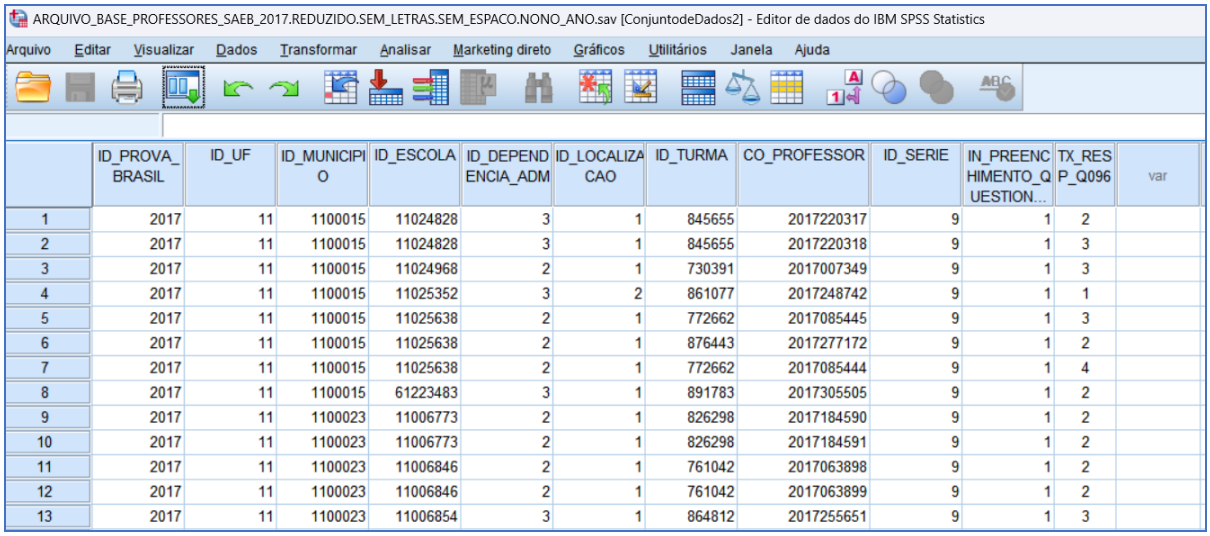
ARQUIVO_BASE_PROFESSORES_SAEB_2017_REDUZIDO_SEM_LETRAS_SEM_ESPACO.QUINTO_ANO.sav [ConjuntodeDados1] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

rquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTIONARIO	TX_RESP_Q096	var
1	2017	11	1100015	11024666	3	2	757200	2017056825	5	1	3	
2	2017	11	1100015	11024682	2	1	934267	2017383850	5	1	4	
3	2017	11	1100015	11024682	2	1	787959	2017113671	5	1	3	
4	2017	11	1100015	11024682	2	1	811057	2017156376	5	1	4	
5	2017	11	1100015	11024682	2	1	880227	2017284186	5	1	3	
6	2017	11	1100015	11024682	2	1	887918	2017298410	5	1	3	
7	2017	11	1100015	11024828	3	1	887917	2017298409	5	1	2	
8	2017	11	1100015	11025077	3	1	807160	2017149157	5	1	3	
9	2017	11	1100015	11025310	3	1	883990	2017291160	5	1	1	
10	2017	11	1100015	11025310	3	1	961120	2017433349	5	1	3	
11	2017	11	1100015	11025352	3	2	953343	2017419046	5	1	2	
12	2017	11	1100015	11025620	2	1	837895	2017205932	5	1	1	
13	2017	11	1100015	11025620	2	1	907207	2017333922	5	1	1	

Fonte: SPSS com base no banco de dados do questionário do Professor/Saeb – 2017.

Figura 11 – Arquivo SPSS: Questionário do Professor/9º ano, sobre suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos



ARQUIVO_BASE_PROFESSORES_SAEB_2017.REDUZIDO.SEM_LETRAS.SEM_ESPACO.NONO_ANO.sav [ConjuntodeDados2] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

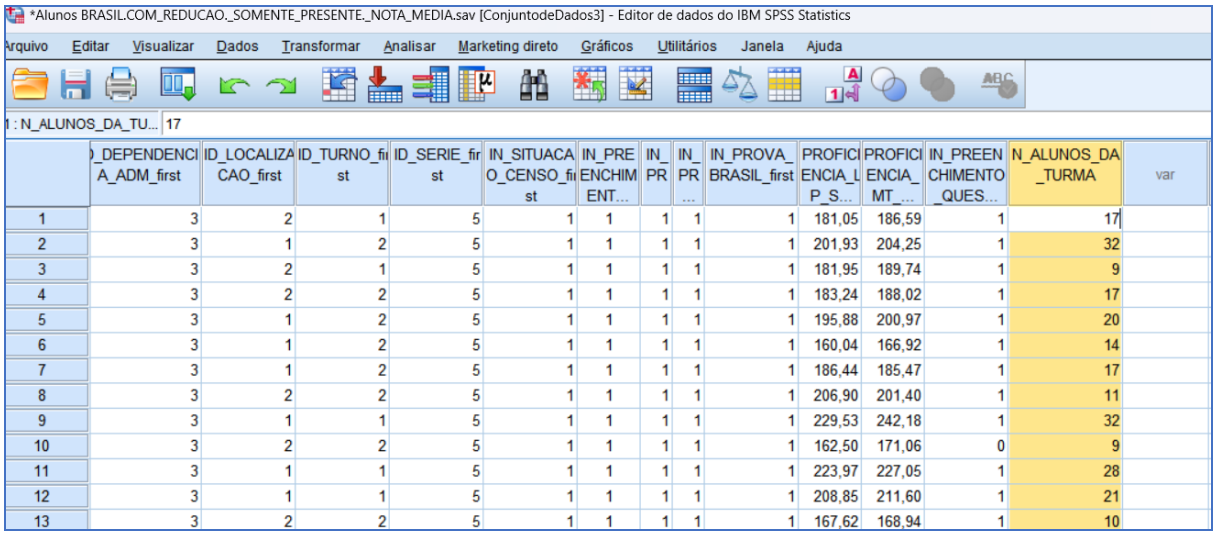
	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTION...	TX_RESP_Q096	var
1	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220317	9	1	2	
2	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220318	9	1	3	
3	2017	11	1100015	11024968	2	1	730391	2017007349	9	1	3	
4	2017	11	1100015	11025352	3	2	861077	2017248742	9	1	1	
5	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085445	9	1	3	
6	2017	11	1100015	11025638	2	1	876443	2017277172	9	1	2	
7	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085444	9	1	4	
8	2017	11	1100015	61223483	3	1	891783	2017305505	9	1	2	
9	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184590	9	1	2	
10	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184591	9	1	2	
11	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063898	9	1	2	
12	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063899	9	1	2	
13	2017	11	1100023	11006854	3	1	864812	2017255651	9	1	3	

Fonte: SPSS com base no banco de dados do questionário do Professor/Saeb – 2017.

Quanto ao objetivo: Verificar o desempenho dos alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental na Prova Brasil, ao tratarmos dos dados referentes às notas dos alunos, constatamos a necessidade de obter a média de cada turma, uma vez que nossa investigação visa analisar a correlação entre as expectativas dos professores – manifestadas no questionário – em relação às turmas em que atuavam. Nesse contexto, acrescentamos que a verificação, via questionário Saeb -2017, procurou conhecer as expectativas dos professores em relação às turmas e não em relação aos alunos. A base de dados continha as notas individuais dos alunos, o que nos levou a calcular a nota média da turma em que estavam matriculados. Para atingir esse objetivo, executamos a função *Aggregate* no SPSS, com o intuito de selecionar, no

arquivo dos alunos, as médias de suas notas e as associar às turmas em que estavam matriculados. O arquivo gerado continha as turmas e suas respectivas médias. Relembramos que o procedimento foi feito com os dados dos alunos do 5º e do 9º anos. Os dados obtidos, com as características já mencionadas, estão nas Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Médias das notas/5º ano – Ensino Fundamental: Proficiências em Língua Portuguesa e Matemática



*Alunos BRASIL.COM_REDUCAO._SOMENTE_PRESENTE._NOTA_MEDIA.sav [ConjuntodeDados3] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

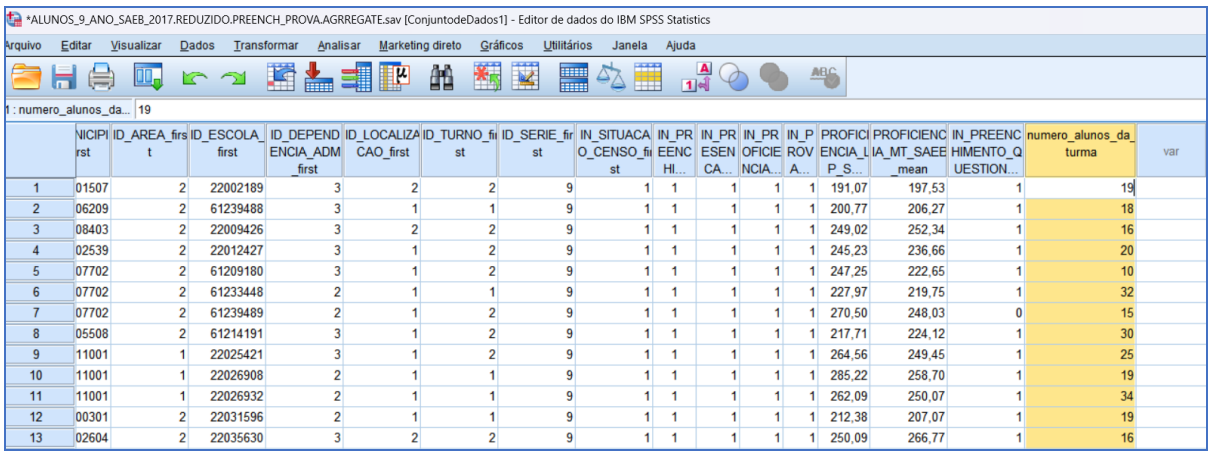
Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

1 : N_ALUNOS_DA_TU... 17

	_DEPENDENCIA_ADM_first	ID_LOCALIZACAO_first	ID_TURNO_first	ID_SERIE_first	IN_SITUACAO_CENSO_first	IN_PREENCHIMENT...	IN_PR	IN_PR...	IN_PROVA_BRASIL_first	PROFICIENCIA_LP_S...	PROFICIENCIA_MT_...	IN_PREENCHIMENTO_QUES...	N_ALUNOS_DA_TURMA	var
1	3	2	1	5	1	1	1	1	1	181,05	186,59	1	17	
2	3	1	2	5	1	1	1	1	1	201,93	204,25	1	32	
3	3	2	1	5	1	1	1	1	1	181,95	189,74	1	9	
4	3	2	2	5	1	1	1	1	1	183,24	188,02	1	17	
5	3	1	2	5	1	1	1	1	1	195,88	200,97	1	20	
6	3	1	2	5	1	1	1	1	1	160,04	166,92	1	14	
7	3	1	2	5	1	1	1	1	1	186,44	185,47	1	17	
8	3	2	2	5	1	1	1	1	1	206,90	201,40	1	11	
9	3	1	1	5	1	1	1	1	1	229,53	242,18	1	32	
10	3	2	2	5	1	1	1	1	1	162,50	171,06	0	9	
11	3	1	1	5	1	1	1	1	1	223,97	227,05	1	28	
12	3	1	1	5	1	1	1	1	1	208,85	211,60	1	21	
13	3	2	2	5	1	1	1	1	1	167,62	168,94	1	10	

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Aluno/Saeb – 2017.

Figura 13 – Médias das notas/9º ano – Ensino Fundamental: Proficiências em Língua Portuguesa e Matemática



*ALUNOS_9_ANO_SAEB_2017.REDUZIDO.PREENCH_PROVA.AGRREGATE.sav [ConjuntodeDados1] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

1 : numero_alunos_da... 19

	NICIPIrst	ID_AREA_first	ID_ESCOLA_first	ID_DEPENDENCIA_ADM_first	ID_LOCALIZACAO_first	ID_TURNO_first	ID_SERIE_first	IN_SITUACAO_CENSO_first	IN_PREENCHI...	IN_PRESENCA...	IN_PROFICIENCIA_LP_S...	IN_PROFICIENCIA_MT_SAEB_mean	IN_PREENCHIMENTO_QUESTION...	numero_alunos_da_turma	var
1	01507	2	22002189	3	2	2	9	1	1	1	1	191,07	197,53	1	19	
2	06209	2	61239488	3	1	1	9	1	1	1	1	200,77	206,27	1	18	
3	08403	2	22009426	3	2	2	9	1	1	1	1	249,02	252,34	1	16	
4	02539	2	22012427	3	1	2	9	1	1	1	1	245,23	236,66	1	20	
5	07702	2	61209180	3	1	2	9	1	1	1	1	247,25	222,65	1	10	
6	07702	2	61233448	2	1	1	9	1	1	1	1	227,97	219,75	1	32	
7	07702	2	61239489	2	1	2	9	1	1	1	1	270,50	248,03	0	15	
8	05508	2	61214191	3	1	2	9	1	1	1	1	217,71	224,12	1	30	
9	11001	1	22025421	3	1	2	9	1	1	1	1	264,56	249,45	1	25	
10	11001	1	22026908	2	1	1	9	1	1	1	1	285,22	258,70	1	19	
11	11001	1	22026932	2	1	1	9	1	1	1	1	262,09	250,07	1	34	
12	00301	2	22031596	2	1	1	9	1	1	1	1	212,38	207,07	1	19	
13	02604	2	22035630	3	2	2	9	1	1	1	1	250,09	266,77	1	16	

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Aluno/Saeb – 2017.

Os recortes aqui apresentados, por meio das figuras, representam uma amostra do quantitativo de dados constantes nos arquivos disponibilizados pelo Inep. Para explicitarmos tais informações, apresentamos as seguintes tabelas:

Tabela 1 – Quantitativo de professores cadastrados/Saeb – 2017

Estatísticas		
CO_PROFESSOR		
N	Válido	753668
	Omisso	0

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Professor/Saeb – 2017.

A Tabela 1 nos permite a identificação do quantitativo de 753.668 professores cadastrados que estavam aptos a se submeterem ao processo avaliativo da Prova Brasil em 2017.

A Tabela 2 mostra o número de professores que efetivamente participaram da avaliação, respondendo aos questionários próprios do processo. Ao todo, 349.917 professores.

Tabela 2 – Quantitativo de professores que responderam aos questionários/Saeb – 2017

Estatísticas		
CO_PROFESSOR		
N	Válido	349917
	Omisso	0

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Professor/Saeb – 2017.

As Tabelas 3 e 4 discriminam, respectivamente, o quantitativo de professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental que responderam aos questionários:

Tabela 3 – Quantitativo de professores do 5º ano que responderam aos questionários/Saeb – 2017

Estatísticas		
CO_PROFESSOR		
N	Válido	120401
	Omisso	0

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Professor/Saeb – 2017.

Tabela 4 – Quantitativo de professores do 9º ano que responderam aos questionários/Saeb – 2017

Estatísticas		
CO_PROFESSOR		
N	Válido	132776
	Omisso	0

Fonte: SPSS com base no banco de dados do Professor/Saeb – 2017.

A partir do SPSS, verificamos que, dos 349.917 professores que preencheram o questionário, havia 120.401 professores do 5º ano e 132.776 professores do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os dados do Inep não nos permitiram estudar informações referentes aos professores de outras disciplinas além daquelas avaliadas pela Prova Brasil, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Verificamos que, de 2.624.019 (dois milhões, seiscentos e vinte e quatro mil e dezenove) alunos cadastrados, somente 2.193.577 (dois milhões, cento e noventa e três mil, quinhentos e setenta e sete) foram identificados pelo SPSS como alunos presentes.

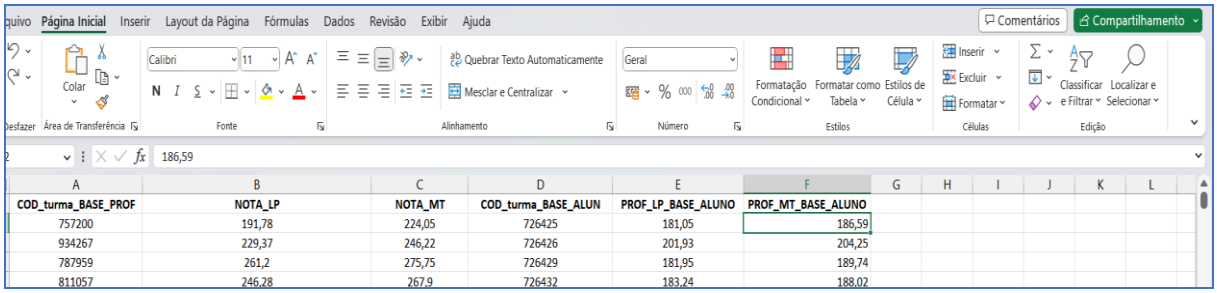
Quanto ao objetivo de identificar o Efeito Pigmalião a partir dos resultados da Prova Brasil, relembramos que, a partir do arquivo com os dados da turma e sua identificação, obtido após a execução do comando *Aggregate no SPSS*, obtivemos as notas das turmas de 5º e 9º anos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (Figuras 12 e 13 respectivamente). A partir disso, a ação que nos interessava para o estabelecimento da correlação entre as expectativas dos professores quanto à trajetória futura dos alunos – caracterizada por sua resposta no questionário – e o desempenho deles na Prova Brasil, era a criação de um arquivo que relacionasse as respostas dos Professores à Questão 96 e os resultados das turmas em que atuavam na época da aplicação da Prova Brasil, ano base 2017.

Como as notas das turmas estavam em um banco de dados, e as expectativas dos professores, manifestadas em suas respostas à Questão 96, em outro, foi necessário identificarmos o professor de cada turma. Para isso, observamos que a variável código da turma era comum aos dois bancos, fator que nos permitiu criar outro arquivo, associando o resultado da turma na Prova Brasil às expectativas do professor em relação à trajetória acadêmica futura de seus alunos.

Recorremos ao programa Excel, especialmente à função PROCV, para a criação de arquivo base que nos permitisse aglutinar, em único documento, professores, suas respectivas turmas e as médias delas (5º e 9º anos) na Prova Brasil, ano base 2017.

Com a variável Código da turma, foi possível fazer uso da função mencionada. Assim, migramos os dados constantes nos arquivos salvos no SPSS (Figuras 10, 11, 12 e 13), que importavam para a identificação da turma em que os professores atuavam, e as notas dessas turmas para o Excel, gerando os arquivos reproduzidos nas Figuras 14 e 15, que trazem, respectivamente, a condensação de dados relativos ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Figura 14 – Arquivo obtido via PROCV: Professores 5º ano e notas das turmas



COD_turma_BASE_PROF	NOTA_LP	NOTA_MT	COD_turma_BASE_ALUN	PROF_LP_BASE_ALUNO	PROF_MT_BASE_ALUNO
757200	191,78	224,05	726425	181,05	186,59
934267	229,37	246,22	726426	201,93	204,25
787959	261,2	275,75	726429	181,95	189,74
811057	246,28	267,9	726432	183,24	188,02

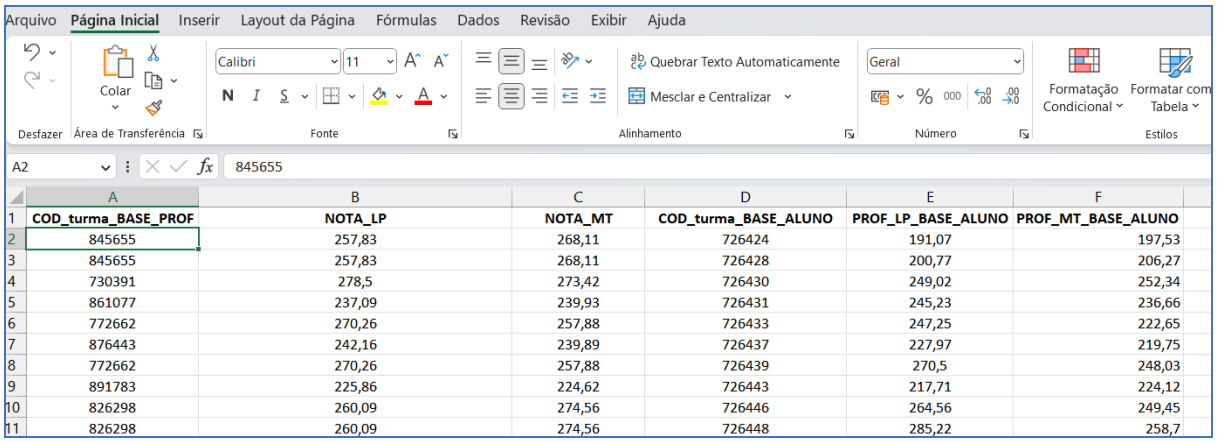
Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Para a correspondência entre as expectativas dos professores do 5º ano quanto à trajetória acadêmica futura de seus alunos e os resultados de suas turmas na Prova Brasil (Proficiências de Língua Portuguesa e Matemática), foram utilizadas as seguintes fórmulas no Excel (PROCV):

a) Língua Portuguesa: fx = PROCV(A2;D2:E98936;2;0);

b) Matemática: fx = PROCV(A2;D2:F98936;3;0).

Figura 15 – Arquivo obtido via PROCV: Professores 9º ano e notas das turmas



COD_turma_BASE_PROF	NOTA_LP	NOTA_MT	COD_turma_BASE_ALUNO	PROF_LP_BASE_ALUNO	PROF_MT_BASE_ALUNO
845655	257,83	268,11	726424	191,07	197,53
845655	257,83	268,11	726428	200,77	206,27
730391	278,5	273,42	726430	249,02	252,34
861077	237,09	239,93	726431	245,23	236,66
772662	270,26	257,88	726433	247,25	222,65
876443	242,16	239,89	726437	227,97	219,75
772662	270,26	257,88	726439	270,5	248,03
891783	225,86	224,62	726443	217,71	224,12
826298	260,09	274,56	726446	264,56	249,45
826298	260,09	274,56	726448	285,22	258,7

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Da mesma forma, para a correspondência entre as turmas do professor e turmas dos alunos, com suas respectivas notas de Língua Portuguesa e Matemática, foram utilizadas as seguintes fórmulas no Excel (PROCV):

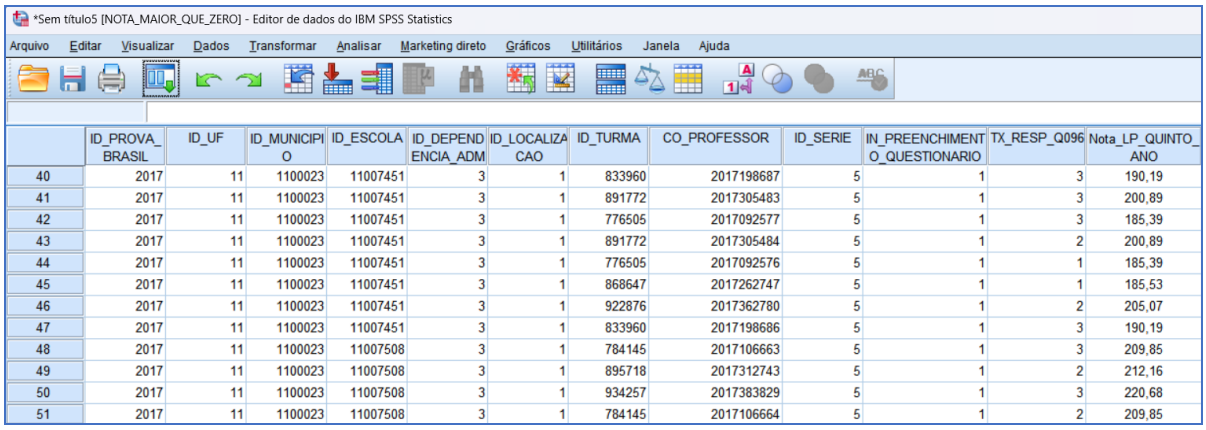
a) Língua Portuguesa: fx = PROCV(A2;D2:E78751;2;0);

b) Matemática: fx = PROCV(A2;D2:F78751;3;0).

Após a obtenção dos arquivos com a correspondência desejada – turma do professor/nota da turma – via Excel, pudemos inserir essas notas nos arquivos dos professores para o estabelecimento da correlação.

Ressaltamos que as células no Excel que não apresentavam notas foram selecionadas posteriormente no SPSS e deletadas para que não correlacionássemos dados inválidos. Assim, obtivemos, após a migração, os seguintes arquivos:

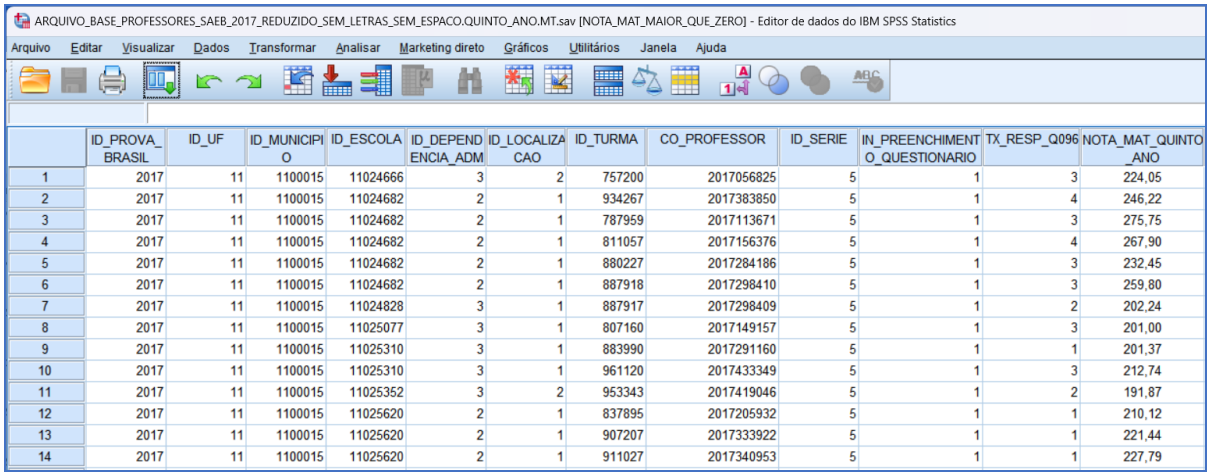
Figura 16 – Arquivo SPSS: Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa



	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTIONARIO	TX_RESP_Q096	Nota_LP_QUINTO_ANO
40	2017	11	1100023	11007451	3	1	833960	2017198687	5	1	3	190,19
41	2017	11	1100023	11007451	3	1	891772	2017305483	5	1	3	200,89
42	2017	11	1100023	11007451	3	1	776505	2017092577	5	1	3	185,39
43	2017	11	1100023	11007451	3	1	891772	2017305484	5	1	2	200,89
44	2017	11	1100023	11007451	3	1	776505	2017092576	5	1	1	185,39
45	2017	11	1100023	11007451	3	1	868647	2017262747	5	1	1	185,53
46	2017	11	1100023	11007451	3	1	922876	2017362780	5	1	2	205,07
47	2017	11	1100023	11007451	3	1	833960	2017198686	5	1	3	190,19
48	2017	11	1100023	11007508	3	1	784145	2017106663	5	1	3	209,85
49	2017	11	1100023	11007508	3	1	895718	2017312743	5	1	2	212,16
50	2017	11	1100023	11007508	3	1	934257	2017383829	5	1	3	220,68
51	2017	11	1100023	11007508	3	1	784145	2017106664	5	1	2	209,85

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

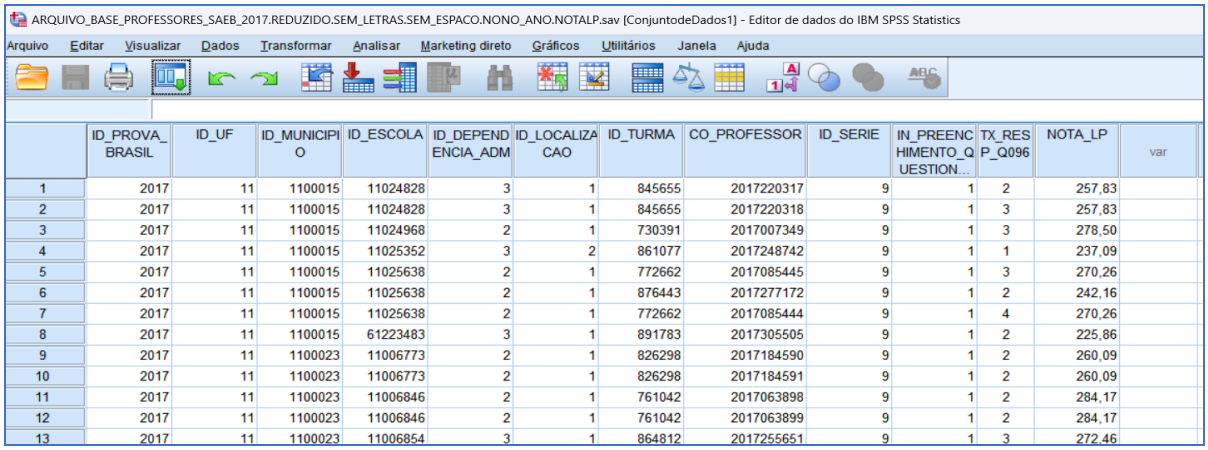
Figura 17 – Arquivo SPSS: Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Matemática



	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTIONARIO	TX_RESP_Q096	NOTA_MAT_QUINTO_ANO
1	2017	11	1100015	11024666	3	2	757200	2017056825	5	1	3	224,05
2	2017	11	1100015	11024682	2	1	934267	2017383850	5	1	4	246,22
3	2017	11	1100015	11024682	2	1	787959	2017113671	5	1	3	275,75
4	2017	11	1100015	11024682	2	1	811057	2017156376	5	1	4	267,90
5	2017	11	1100015	11024682	2	1	880227	2017284186	5	1	3	232,45
6	2017	11	1100015	11024682	2	1	887918	2017298410	5	1	3	259,80
7	2017	11	1100015	11024828	3	1	887917	2017298409	5	1	2	202,24
8	2017	11	1100015	11025077	3	1	807160	2017149157	5	1	3	201,00
9	2017	11	1100015	11025310	3	1	883990	2017291160	5	1	1	201,37
10	2017	11	1100015	11025310	3	1	961120	2017433349	5	1	3	212,74
11	2017	11	1100015	11025352	3	2	953343	2017419046	5	1	2	191,87
12	2017	11	1100015	11025620	2	1	837895	2017205932	5	1	1	210,12
13	2017	11	1100015	11025620	2	1	907207	2017333922	5	1	1	221,44
14	2017	11	1100015	11025620	2	1	911027	2017340953	5	1	1	227,79

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

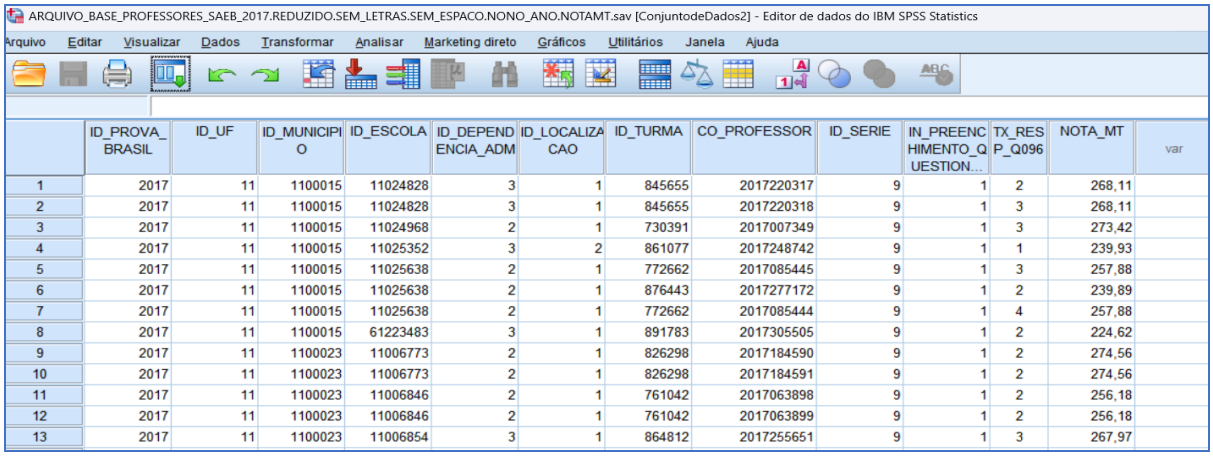
Figura 18 – Arquivo SPSS: Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa



	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTION...	TX_RESP_Q096	NOTA_LP	var
1	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220317	9	1	2	257,83	
2	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220318	9	1	3	257,83	
3	2017	11	1100015	11024968	2	1	730391	2017007349	9	1	3	278,50	
4	2017	11	1100015	11025352	3	2	861077	2017248742	9	1	1	237,09	
5	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085445	9	1	3	270,26	
6	2017	11	1100015	11025638	2	1	876443	2017277172	9	1	2	242,16	
7	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085444	9	1	4	270,26	
8	2017	11	1100015	61223483	3	1	891783	2017305505	9	1	2	225,86	
9	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184590	9	1	2	260,09	
10	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184591	9	1	2	260,09	
11	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063898	9	1	2	284,17	
12	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063899	9	1	2	284,17	
13	2017	11	1100023	11006854	3	1	864812	2017255651	9	1	3	272,46	

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Figura 19 – Arquivo SPSS: Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Matemática



	ID_PROVA_BRASIL	ID_UF	ID_MUNICIPIO	ID_ESCOLA	ID_DEPENDENCIA_ADM	ID_LOCALIZACAO	ID_TURMA	CO_PROFESSOR	ID_SERIE	IN_PREENCHIMENTO_QUESTION...	TX_RESP_Q096	NOTA_MT	var
1	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220317	9	1	2	268,11	
2	2017	11	1100015	11024828	3	1	845655	2017220318	9	1	3	268,11	
3	2017	11	1100015	11024968	2	1	730391	2017007349	9	1	3	273,42	
4	2017	11	1100015	11025352	3	2	861077	2017248742	9	1	1	239,93	
5	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085445	9	1	3	257,88	
6	2017	11	1100015	11025638	2	1	876443	2017277172	9	1	2	239,89	
7	2017	11	1100015	11025638	2	1	772662	2017085444	9	1	4	257,88	
8	2017	11	1100015	61223483	3	1	891783	2017305505	9	1	2	224,62	
9	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184590	9	1	2	274,56	
10	2017	11	1100023	11006773	2	1	826298	2017184591	9	1	2	274,56	
11	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063898	9	1	2	256,18	
12	2017	11	1100023	11006846	2	1	761042	2017063899	9	1	2	256,18	
13	2017	11	1100023	11006854	3	1	864812	2017255651	9	1	3	267,97	

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Após a obtenção dos arquivos apresentados (Figuras 16, 17, 18 e 19), fizemos alguns testes estatísticos – via SPSS – com as variáveis de nossa pesquisa a partir do Coeficiente de Correlação de Pearson (Tabela 5).

Tabela 5 – Correlações de Pearson

Correlações Bivariadas		
Variáveis	Coeficiente	Correlação
- Turma Professor 5º Ano - Nota da turma em Língua Portuguesa	Pearson	r = , 258**
- Turma Professor 5º Ano - Nota da turma em Matemática	Pearson	r = , 240**
- Turma Professor 9º Ano - Nota da turma em Língua Portuguesa	Pearson	r = , 236**
– Turma Professor 9º Ano – Nota da turma em Matemática	Pearson	r = , 234**

Fonte: Base de arquivos da pesquisa

As correlações de Pearson encontradas demonstraram-se positivas e significativas entre as expectativas dos professores e as notas obtidas por suas turmas na Prova Brasil. Esses resultados indicam que maiores valores, por exemplo, relacionados às expectativas dos professores, estão associados aos maiores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil; e que menores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos menores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil.

Resolvemos, após encontrarmos as correlações apresentadas anteriormente (Tabela 5), realizar o teste de normalidade dos dados, e, quanto a esse aspecto, acrescentamos que, de acordo com Nascimento *et al*. (2015, p. 74),

> [...] a normalidade dos dados é uma das suposições frequentemente utilizada para determinar que tipo de teste estatístico será empregado e muitos dos procedimentos estatísticos são testes paramétricos, os quais requerem que os dados sejam retirados de uma população normalmente distribuída.

Nesse sentido, objetivando evitarmos resultados não apropriados, optamos por utilizar o teste de Kolmogorov-Smirnov (KS) que, de acordo com Nascimento *et al*. (2015), pode ser utilizado quando a amostra é superior a 50 (cinquenta).

A realização dos testes de normalidade com os dados relacionados às respostas dos professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental à Questão 96, e aqueles relacionados aos resultados das turmas na Prova Brasil – conforme apresentaremos nas Tabelas (6, 7, 8, 9, 10 e 11) a seguir – se deu em função da necessidade de verificarmos se estes eram paramétricos ou não. A verificação da normalidade dos dados nos permitiria rever o teste realizado (Tabela 5: Correlação de Pearson) e escolher – caso houvesse a necessidade – o teste estatístico mais adequado para o estabelecimento de correlação.

6.2.1 Do Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov (KS) ao Método de Correlação de Spearman

Assim, iniciamos nossos trabalhos com o arquivo que continha os dados relativos às respostas dos Professores do 5º ano à Questão 96. Nesse quesito, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 6 – Teste de normalidade de dados: Respostas dos Professores do 5º ano à Questão 96

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	gl	Sig.
TX_RESP_Q096	,230	120401	,000

a.Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

O nível de significância apresentado (Sig =,000) indica que os dados não são paramétricos. Em seguida, fizemos o teste de normalidade com as notas das turmas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 7 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Língua Portuguesa/5º ano

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	gl	Sig.
Nota_LP_QUINTO_ANO	,018	49289	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Tabela 8 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Matemática/5º ano

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	gl	Sig.
NOTA_MAT_QUINTO_ANO	,037	49289	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

A partir da análise dos resultados acima, identificamos que os níveis de significância apresentados (Sig =,000) indicam que os dados não são paramétricos. Posteriormente, fizemos, também, testes de normalidade com os dados relacionados ao 9º ano a partir do conjunto de dados das respostas dos Professores à Questão 96, e notas das turmas na Prova Brasil. Obtivemos, inicialmente, o seguinte resultado:

Tabela 9 – Teste de normalidade de dados: Respostas dos Professores do 9º ano à Questão 96

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	gl	Sig.
TX_RESP_Q096	,193	132776	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Após a análise do resultado do teste de normalidade, identificamos que o nível de significância apresentado (Sig =,000) indica que os dados não são paramétricos. Fizemos, em seguida, o teste de normalidade com os dados relacionados às notas das turmas de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 10 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Língua Portuguesa/9º ano

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	Gl	Sig.
NOTA_LP	,009	38906	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Tabela 11 – Teste de normalidade de dados: Notas das turmas de Matemática/9º ano

Testes de Normalidade			
	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estatística	Gl	Sig.
NOTA_MT	,038	38906	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

De acordo com os resultados apresentados nas Tabelas 6, 7, 8, 9, 10 e 11, que diziam respeito ao teste de normalidade, concluímos que os níveis de significância (Sig =,000) indicavam que os dados não eram paramétricos. Assim, optamos por fazer uso de teste estatístico que contemplasse dados não paramétricos, e, nesse sentido, adotamos o Coeficiente de Spearman **(**ρ**)** para a análise da correlação.

Acrescentamos, a partir de Bauer (2007, p. 10), que "[...] o coeficiente de correlação de Spearman é a mais antiga estatística [...] e foi introduzida por Spearman em 1904". De acordo com a autora, "[...] este coeficiente exige que as variáveis supostamente correlacionadas, x e y, sejam medidas pelo menos em escala ordinal [...] Para testar a significância estatística desse coeficiente, a distribuição das variáveis não precisa ser conhecida" (Bauer, 2007, p. 11).

Assim, em relação ao estabelecimento da correlação de Spearman, a partir dos dados relacionados às expectativas dos Professores do 5º ano quanto a trajetória futura de seus alunos e as notas destes em Língua Portuguesa na Prova Brasil, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 12 – Correlação (Spearman): Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Língua Portuguesa

Correlações

			TX_RESP_Q096	Nota_LP_QUINTO_ANO
rô de Spearman	TX_RESP_Q096	Coeficiente de Correlação	1,000	,250**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	49289	49289
	Nota_LP_QUINTO_ANO	Coeficiente de Correlação	,250**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	49289	49289

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Feito o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de Spearman, constatamos uma correlação positiva e significativa (ρ =, 250**) entre as expectativas dos professores e as notas obtidas por suas turmas na Prova Brasil em Língua Portuguesa. Esses resultados indicam que menores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos menores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil e que maiores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos maiores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil.

Em seguida, fizemos o teste de correlação entre os dados relacionados às respostas dos professores do 5º ano à Questão 96 e às notas de suas turmas na prova de Matemática.

Tabela 13 – Correlação (Spearman): Turma Professor 5º ano/Nota da turma em Matemática

Correlações

			TX_RESP_Q096	NOTA_MAT_QUINTO_ANO
rô de Spearman	TX_RESP_Q096	Coeficiente de Correlação	1,000	,231**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	49289	49289
	NOTA_MAT_QUINTO_ANO	Coeficiente de Correlação	,231**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	49289	49289

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Com base no teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de Spearman, constatamos correlação positiva e significativa (ρ =, 231**) entre as expectativas dos professores e as notas obtidas por suas turmas na Prova Brasil em Matemática. Os resultados indicam que menores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos menores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil; e que maiores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos maiores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil.

No que se refere à correlação de variáveis relacionadas ao 9º ano do Ensino Fundamental, iniciamos nossa análise pelos dados referentes às respostas dos professores à Questão 96 e os dados relacionados às notas de suas turmas na prova de Língua Portuguesa.

Tabela 14 – Correlação (Spearman): Turma Professor 9º Ano/Nota da turma em Língua Portuguesa

Correlações				
			TX_RESP_Q096	NOTA_LP
rô de Spearman	TX_RESP_Q096	Coeficiente de Correlação	1,000	,218**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	38906	38906
	NOTA_LP	Coeficiente de Correlação	,218**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	38906	38906

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Após o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de Spearman, constatamos correlação positiva e significativa (ρ =, 218**) entre as expectativas dos professores e as notas obtidas por suas turmas na Prova Brasil em Língua Portuguesa. Esses resultados indicam que menores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos menores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil e que maiores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos maiores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil.

Em seguida, realizamos a análise correlacional dos dados referentes às expectativas dos professores do 9º ano quanto à trajetória futura de seus alunos, manifestadas em suas respostas à Questão 96, e os dados relativos às notas de suas turmas na prova de Matemática. Obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 15 – Correlação (Spearman): Turma Professor 9º ano/Nota da turma em Matemática

Correlações				
			TX_RESP_Q096	NOTA_MT
rô de Spearman	TX_RESP_Q096	Coeficiente de Correlação	1,000	,213**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	38906	38906
	NOTA_MT	Coeficiente de Correlação	,213**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	38906	38906

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de arquivos da pesquisa.

Feito o teste de correlação de variáveis a partir do coeficiente de Spearman, constatamos correlação positiva e significativa (ρ =, 213**) entre as expectativas dos professores do 9º ano e as notas obtidas por suas turmas na Prova Brasil em Matemática. Esses resultados indicam que menores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos menores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil e que maiores valores relacionados às expectativas dos professores estão associados aos maiores valores relacionados às notas das turmas na Prova Brasil.

Diante do que expusemos até agora, afirmamos que nossa investigação constatou a existência do Efeito Pigmalião nos dados referentes aos resultados da Prova Brasil, ano base 2017, uma vez que as correlações encontradas, e que foram obtidas a partir das variáveis coletadas nos Microdados disponibilizados pelo Inep, demonstraram-se positivas e estatisticamente significativas, corroborando nossa hipótese. Confirmamos, inclusive, via coeficiente de Spearman, que existe relação entre as expectativas dos professores do 5º ano e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil.

Ressaltamos que, embora o índice de correlação de Spearman tenha se apresentado como fraco, cabe o entendimento de que os resultados de uma determinada turma no processo avaliativo promovido pelo Saeb estão associados a múltiplos fatores que dizem respeito, entre outros, a realidades já bastante conhecidas e abordadas na literatura que discute a Educação de nosso país: o nível socioeconômico e educacional das famílias dos estudantes, a formação dos professores, a gestão e a organização da escola, além das interações que os alunos estabelecem com os demais alunos, com suas famílias, enfim, com o contexto social em que vivem. Fatores que, à luz de Candau (2012), entendemos por dimensões humana, política e social do processo de ensino e aprendizagem. Enfatizamos que nenhuma dessas perspectivas pode explicar, isoladamente, os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil, pois

> [...] a prática educacional se encontra no cruzamento de aspetos muito diversos que envolvem a cultura escolar, o currículo, os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, a configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, os fatores culturais e sociais que afetam a vida escolar (Gualtieri; Lugli, 2012, p. 42).

Ademais, o desempenho escolar de uma turma, conforme ressaltam Sousa e Sales (2024), por se configurar como um fenômeno multifatorial, pode explicar o motivo pelo qual não observamos correlações perfeitas, dado que tal realidade só se dá quando **apenas** duas variáveis – uma dependente e outra independente – incidem sobre o fenômeno estudado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa de nosso trabalho, consideramos pertinente relembrarmos a questão que norteou o nosso trabalho: a expectativa docente sobre os alunos influencia no desempenho dos discentes no processo de ensino e aprendizagem? Em nossa investigação, tendo adotado a Prova Brasil como dado empírico, fizemos uso de Estatística e, por meio da utilização do Programa SPSS, mais especificamente através da utilização do método de Análise de Correlação, relacionamos as variáveis de nossa pesquisa – Expectativas docentes e Resultados – dos alunos na Prova Brasil para, assim, verificarmos a hipótese de que existe relação entre as expectativas dos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória educacional futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil.

A partir das análises que realizamos, ressaltamos que as correlações de Spearman obtidas nos permitiram constatar a existência de correlação significativa entre as expectativas dos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental quanto à trajetória acadêmica futura de seus alunos e o desempenho destes na Prova Brasil. Nossa hipótese foi confirmada e enfatizamos que o Efeito Pigmalião, evidenciado na Oak School, por meio dos estudos de Rosenthal e Jacobson (1992), também foi percebido em nossa pesquisa a partir dos Microdados do Inep/Saeb – 2017.

Embora as correlações encontradas, via Coeficiente de Spearman, tenham se demonstrado fracas, entendemos que a existência de múltiplos outros fatores podem contribuir para esse cenário, uma vez que alunos e professores – variáveis de nossa pesquisa – enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, também constituem-se como sujeitos sociais e, portanto, interagem não só com os demais sujeitos acadêmica (coordenadores, pedagogos, alunos) da comunidade na qual estão inseridos, mas também com os sujeitos de sua família, de seu contexto social. Ademais, acrescentamos que essa realidade, própria de um fenômeno multifatorial inerente ao desempenho das turmas na Prova Brasil, "[...] pode explicar porque o índice observado não é de uma correlação perfeita, que ocorre quando apenas duas variáveis incidem no fenômeno: uma variável independente e outra dependente (Sousa; Sales, 2024, p. 1227).

Em tempo, reconhecemos as limitações de nosso estudo no que se refere à impossibilidade de identificação de outros fatores internos ou externos ao ambiente escolar que possam interferir positiva ou negativamente no desempenho dos alunos na avaliação promovida pelo Saeb/Inep. Nesse sentido, esperamos, a partir de nossa pesquisa, fomentar outros trabalhos sobre o tema, ao passo em que reconhecemos, também, a necessidade de

envidarmos esforços no sentido de identificarmos, em futuras pesquisas, outros fatores que também atuam de forma interveniente no fenômeno que investigamos.

Acrescentamos que, em nossa investigação, procuramos contribuir com a discussão sobre a díade professor e aluno, em especial, no que diz respeito às expectativas do educador sobre seus alunos. Como afirmamos anteriormente, compreendemos que as opiniões e o posicionamento de professores a respeito de suas turmas dizem respeito às Representações Sociais que eles possuem sobre elas. Acreditamos que esses educadores, quando manifestam suas expectativas acerca do futuro desempenho acadêmico de seus alunos, fazem-no a partir de suas visões de sujeito, de mundo, de si mesmos e do contexto em que vivem.

Em nosso trabalho, consideramos, a partir da TRS, que as respostas dos professores à Questão 96 do questionário Saeb/2017, a respeito de suas expectativas quanto à trajetória educacional futura de seus alunos, podem estar impregnadas de preconceitos e estigmas que terminam por influenciar – como vimos em nossa pesquisa – os resultados dos alunos em processos avaliativos.

Nossa interação com os dados do Inep, especificamente aqueles relacionados às expectativas dos professores quanto à trajetória educacional futura de seus alunos, nos permitiu corroborar a afirmação de Moscovici (2007, p.62), de que a Representação Social é "[...] fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes". Consideramos que nesse processo não existe neutralidade e, nesse sentido, os alunos – classificados quanto à sua possibilidade de progressão em sua trajetória educacional – dentro de uma escala hierárquica estabelecida pelos professores, a partir de suas Representações Sociais, assumem "[...] um valor, seja ele positivo ou negativo [...]" (Sousa; Sales, 2023, p. 7044).

Ressaltamos o papel da Avaliação Educacional de Larga Escala – a exemplo da Prova Brasil – como uma ferramenta necessária para a promoção da melhoria da qualidade da Educação de nosso país. As informações por ela disponibilizadas e os dados estatísticos que lhes são próprios e que dizem respeito à realidade da Educação Básica de nosso país precisam ser adequadamente utilizados, o que implica o entendimento de que as elas devem nortear políticas públicas que tenham como foco a melhoria da qualidade da educação ofertada no país.

Compreendemos a análise dos Microdados da Prova Brasil como fundamental para a construção de subsídios que permitam a avaliação da qualidade da Educação brasileira, função inerente ao universo das Políticas Públicas de Planejamento e Gestão da Educação Básica de nosso país.

Com nossa pesquisa, esperamos, e nesse ponto ressaltamos as contribuições da Estatística, contribuir para o enriquecimento de estudos relacionados às Avaliações de Larga Escala realizadas em nosso país, e, nesse sentido, recomendamos a realização de estudos que valorizem o debate sobre a Educação Básica brasileira a partir do uso de dados quantitativos.

Por fim, esperamos, com nosso trabalho, contribuir para a discussão a respeito da interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem que se dá em nosso sistema de ensino, especialmente no que diz respeito à influência das expectativas dos educadores quanto à trajetória acadêmica de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marisa Maria dos Santos Mendes. **Do insucesso ao sucesso escolar**: a acção do professor. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte iul.pt/handle/10071/2448. Acesso em: 20 jan. 2023

ANASTASI, Anne; URBINA, Suzana. **Tests Psicológicos**. México: Prentice Hall, 1998.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de.; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: Os Desafios do Processo e do Sucesso Educativo na Garantia do Direito à Educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 124-240, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.15366/riee2009.2.2.007. Acesso em: 12 jun. 2023.

BABAD, Elisha; INBAR, Jacinto; ROSENTHAL, Robert. Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investiga-tions of biased and unbiased teachers. **Journal of Education Psychology**, v. 74, n. 4, p. 459-474, 1982. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459. Acesso em: 22 out. 2023.

BARNES, Barry. Social Life as Bootstrapped Induction. **Sociology**, v. 17, n. 4, p. 524-45, 1983. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/42852643. Acesso em: 20 set. 2023.

BARROS, José. **A importância das expectativas dos professores para a realização escolar**. Porto: FPCEUP, 1990. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63151/2/83470.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BAUER, Lidiane. **Estimação do Coeficiente de Correlação de Spearman ponderado**. 2007. 95f . Dissertação (Mestrado no Curso de Pós-Graduação em Medicina: Epidemiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11499/000616112.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2024.

BONAMINO, Alicia.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2023.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6094&ano=2007&ato=a21gXWE9ENRpWT5ba. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Histórico**. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha SAEB 2017**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2017b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Coletânea de documentos de edições antigas**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/documentos_edicoes_antigas/coletanea_de_documentos_de_edicoes_antigas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 316, de 04 de abril de 2007. Dispõe sobre o Censo Escolar da Educação Básica que será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mai. 2007b. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=202025#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Censo%20Escolar,Pesquisas%20Educacionais%20An%C3%ADsio%20Teixeira%20%2D%20INEP.&text=Art. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mai. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 mai. 2005b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_Anresc.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. **SAEB 2017**. Microdados da Aneb e da Anresc 2017: Leia-me. Brasília, DF: MEC; INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 3, n. 2, p. 1-12, 1983. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98931983000100005. Acesso em: 16 set. 2023.

BRUNI, Adriano Leal. **SPSS**: guia prático para pesquisadores. São Paulo: Atlas, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Pablo Stuart Fernandes. *et al*. A profecia autorrealizadora sob a óptica da Análise do comportamento. **Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 26, n. 4, p. 521-532, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274558118025. Acesso em: 18 fev. 2023.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3040. Acesso em: 18 out. 2023.

CARVALHO, Wirla Risany Lima; LIMA, Aline Maria Gomes; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Evolução conceitual da avaliação educacional: um percurso internacional. XII Encontro Cearense de História da Educação. 26 a 28 set. 2013. **Anais**[...], p. 162-175. Fortaleza, CE: ufc, 2023. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39102/1/2013_eve_jafpontesjunior.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de avaliação em larga escala no Brasil**: das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação). Curitiba: VRV, 2021.

CRONBACH, Lee J. Course improvement through evaluation. **Teachers College Record**, 64, p. 672-683, 1963.

DEPRESBITERES, Léa. Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem. **Educação e Seleção**, v. 1, n. 19, p. 05-31, 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2639. Acesso em: 18 set. 2023.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. Revisão de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDEN, Dov; KINNAR, Joseph. Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. **Journal of Applied Psychology**, v. 76, n. 6, p. 770-780, 1991. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.770. Acesso em: 20 out. 2023.

ESCORZA, Tomás Escudero. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación. **RELIEVE**, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025. Acesso em: 22 out. 2023.

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

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. *In*: FEDATTO, Aparecida da Silva (Org.). **Educação básica**: discursos e práticas político-administrativas e interpretativas. Parte I. Dourados: UFGD, 2008. p. 33-56.

FREITAS, Francisco Emílio Campelo; LEITINHO, Meirecele Calíope. Razões e princípios da avaliação curricular e suas práticas, na perspectiva de Cronbach. *In*: HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITINHO, Meirecele Calíope (Org.). **Experiências de avaliação curricular**: possibilidades teórico-práticas. Fortaleza: UFC, 2011. p. 57-68.

GATTI, Bernardete. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280. Acesso em: 14 out. 2023.

GATTI, Bernardete. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, v. 1, n. 16, p. 33-42, 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2623. Acesso em: 20 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

GODOI, M. S. de *et al*. ICMS-Educação criado pela emenda constitucional 108/2020: resistência da maioria dos estados para sua efetiva implementação. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, v. 39, n. 2, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/648. Acesso em: 13 maio. 2024.

GUALTIERI, Regina Elero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. **Métodos quantitativos estatísticos**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática: 2004.

JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LEAL, Joaquim António Ferreira da Silva. **Expectativas e sucesso escolar** – Contributo para a desmitificação da Matemática. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/11328/43. Acesso em: 30 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Francisca de Fátima de. **Professores de Inglês da Educação Básica e suas Representações Sociais acerca do aluno de escola pública**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=176976. Acesso em: 30 out. 2023.

LIRA, Sachiko Araki. **Análise de Correlação**: Abordagem Teórica e de Construção dos Coeficientes com aplicações. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências no Curso de Pós-Graduação em Métodos Numéricos em Engenharia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/dissertacao_sachiko.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

LOPES, Manuela de Mesquita; CASTELO BRANCO, Verônica; SOARES, Jorge Barbosa. Utilização dos testes estatísticos de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para verificação da normalidade para materiais de pavimentação. **Transportes**, v. 21, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.4237/transportes.v21i1.566. Acesso em: 22 nov. 2023.

MERTON, Robert. The self-fulfilling prophecy. **JSTOR**, v. 8, n. 2, p. 193-210, 1948. Disponível em: https://doi.org/10.2307/4609267. Acesso em: 20 jun. 2023.

MIOT, Hélio Amante. Análise de correlação em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 17, n. 4, p. 275-279, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1677-5449.174118. Acesso em: 25 jan. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Social representations**: explorations in social psychology. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Dahan da Cunha *et al*. Testes de normalidade em análises estatísticas: uma orientação para praticantes em ciências da saúde e atividade física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 2, p. 73-77, 2015. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/6583. Acesso em: 25 nov. 2023.

OVÍDIO. **As Metamorfoses**. São Paulo: Lebooks, 2020.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Sumus, 2015.

POPPER, Karl. **A Miséria do Historicismo**. Tradução de Octany S. da Mota & Leonidas. Hegenberg: EDUSP, 1980.

REZENDE, Alan Marcos Silva de; SANTOS, Ivanete Batista dos. Os testes de Edward Lee Thorndike como tema de pesquisa em história da educação matemática em Sergipe. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 7, n. 1, p. 194-212, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177688. Acesso em: 6 jun. 2024.

REZENDE, Wagner Silveira. Alguns problemas de Interpretação sobre a natureza da avaliação educacional em Larga escala. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, p. 351-357, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31824. Acesso em: 20 out. de 2023.

RISTOW, Simaia Zancan. **Análise da trajetória da Avaliação Educacional brasileira**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6834/SIMAIAZANCANRISTOW.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROAZZI, Antonio; NUNES, Terezinha. A representação da inteligência por parte dos professores e suas implicações para o desenvolvimento do autoconceito do aluno como aprendiz. *In*: CANDEIAS, Adelina Araújo (Org.). **Crianças diferentes**: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir. Évora: Universidade de Évora, 2006. p. 14 – 37.

ROCHA, Maria das Vitórias Ferreira da. Política Pública Educacional: uma avaliação do ProInfo. *In*: SOUZA, Lincoln Moraes de; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas e Avaliação de Educação**. Curitiba: CRV, 2017. P. 103-146.

ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: Teacher expectation and pupil´s intellectual development. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1992.

SANTIAGO, Silvany Bastos. Avaliação: permanente inovação. *In*: MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: UFC, 2003. p. 147-156.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Condicionantes do desempenho de alunos na Prova Brasil na ótica de professores de escolas públicas. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 233-258, 2017. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12956. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre uso dos resultados para melhoria da educação. **Revista Temas em Educação**, v. 26, n. 1, p. 09-27, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n1.25931. Acesso em: 14 fev. 2023.

SANTOS, Juliano Vilmar; PLACIDO, Reginaldo Leandro; SOBRINHO, Sidinei. Compreensão dos estudantes do 9º ano sobre a Prova Brasil de língua portuguesa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, n. 1, p. 01-25, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v33.7492. Acesso em: 20 out. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2002. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Marcos Noé Pedro da. "ICMS". **Brasil Escola, 2024**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/economia/icms.htm. Acesso em: 13 mai. 2024.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *In*: **Perspectives of Curriculum Evaluation**, AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, p. 39-83, 1967.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 01-18, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15023.209209227242.0626. Acesso em: 23 set. 2023.

SOUSA, José Ribamar de Brito; SALES, Luís Carlos. Efeito Pigmalião e a educação brasileira: expectativas docentes quanto à trajetória futura de seus alunos. **Observatorio de la economía latinoamericana**, v. 22, n. 1, p. 1205-1229, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv22n1-065. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUSA, José Ribamar de Brito; SALES, Luís Carlos. O Efeito Pigmalião no âmbito escolar: um olhar a partir da teoria Moscoviciana. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 8, p. 7034-7050, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv15n8-012. Acesso em: 15 fev. 2024.

Stake, Robert E. Program evaluation: particularly responsive evaluation. **Occasional Paper**, 5. University of Western Michigan, 1975.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 60, p. 14-35, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae246020143308. Acesso em: 14 set. 2023.

VIDAL, Eloisa Maia *et al*. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação & Pesquisa**, v. 45, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/48Hp5HRrM4NFJBxTPKNQkKy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mai. 2023.

VIEIRA, André. Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 412-445, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144766. Acesso em: 14 dez. 2023.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – SAEB/2017

Prova Brasil 2017
Avaliação do Rendimento Escolar

QUESTIONÁRIO DO
PROFESSOR

Senhor(a) Professor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no CARTÃO-RESPOSTA, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

Atenção: Antes de preencher o questionário, verifique no cabeçalho do Cartão-Resposta a turma, ano/série e disciplina que você deverá utilizar como referência. Caso você tenha recebido mais de um Cartão-Resposta, atente-se que os dados do cabeçalho são diferentes e por isso você deverá preenchê-los por completo.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

saeb2017 INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

1. QUAL É O SEU SEXO?

A Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

A Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. QUAL É A SUA COR OU RAÇA?

A Branca.
B Preta.
C Parda.
D Amarela.
E Indígena.
F Não quero declarar.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

A Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
B Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
C Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
D Ensino Superior – Pedagogia.
E Ensino Superior – Curso Normal Superior.
F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior – Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior – Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

A Há menos de 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTEVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

A Não concluí o ensino superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

A Não concluí o ensino superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação - outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 937,00.
B De R$ 937,01 até R$ 1.405,50.
C De R$ 1.405,51 até R$ 1.874,00.
D De R$ 1.874,01 até R$ 2.342,50.
E De R$ 2.342,51 até R$ 2.811,00.
F De R$ 2.811,01 até R$ 3.279,50.
G De R$ 3.279,51 até R$ 3.748,00.
H De R$ 3.748,01 até R$ 4.685,00.
I De R$ 4.685,01 até R$ 6.559,00.
J De R$ 6.559,01 até R$ 9.370,00.
K R$ 9.370,01 ou mais.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

A Sim, na área de educação.
B Sim, fora da área de educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R$ 937,00.
B De R$ 937,01 até R$ 1.405,50.
C De R$ 1.405,51 até R$ 1.874,00.
D De R$ 1.874,01 até R$ 2.342,50.
E De R$ 2.342,51 até R$ 2.811,00.
F De R$ 2.811,01 até R$ 3.279,50.
G De R$ 3.279,51 até R$ 3.748,00.
H De R$ 3.748,01 até R$ 4.685,00.
I De R$ 4.685,01 até R$ 6.559,00.
J De R$ 6.559,01 até R$ 9.370,00.
K R$ 9.370,01 ou mais.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

A Meu primeiro ano.
B 1-2 anos.
C 3-5 anos.
D 6-10 anos.
E 11-15 anos.
F 16-20 anos.
G Mais de 20 anos.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

A Estatutário.
B CLT.
C Prestador de serviço por contrato temporário.
D Prestador de serviço sem contrato.
E Outra.

17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES.)

A Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

A Apenas nesta escola.
B Em 2 escolas.
C Em 3 escolas.
D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES.)

A Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

A Nenhuma.
B Menos de 1/3 da carga horária.
C 1/3 da carga horária.
D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das Questões 21 a 24 — DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTES TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR(A)?

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

A Não participei.
B Sim, e não houve impacto.
C Sim, e houve um pequeno impacto.
D Sim, e houve um impacto moderado.
E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

A Não participei.
B Sim, e não houve impacto.
C Sim, e houve um pequeno impacto.
D Sim, e houve um impacto moderado.
E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

A Não participei.
B Sim, e não houve impacto.
C Sim, e houve um pequeno impacto.
D Sim, e houve um impacto moderado.
E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

A Não participei.
B Sim, e não houve impacto.
C Sim, e houve um pequeno impacto.
D Sim, e houve um impacto moderado.
E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

A Nenhuma.
B Algumas.
C Todas.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

Comando das Questões 26 a 32 — **CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.**

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

A Não.
B Sim.

Comando das Questões 34 a 37 — **SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTES MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?**

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

Comando das Questões 38 a 43 — **EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:**

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler *sites* na *internet*.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

Comando das Questões 44 a 50 — **GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:**

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (*datashow*, projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. *Internet*.	A	B	C	D

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.

51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

A Não sei como foi desenvolvido.
B Não existe Projeto Pedagógico.
C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

A Não existe Conselho de Classe nesta escola.
B Nenhuma vez.
C Uma vez.
D Duas vezes.
E Três vezes ou mais.

Comando das Questões 53 a 57 — **NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série(ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou de discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69 — **NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82 — NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92 — SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	A	B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	A	B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4ª série/5º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4ª série/5º ano neste ano?	A	B	C	D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

A Sim.
B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
B Sim, menos da metade da turma tem.
C Sim, metade da turma tem.
D Sim, a maioria tem.
E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

A Não utilizo livros didáticos.
B Ruim.
C Razoável.
D Boa.
E Ótima.

USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das Questões 102 a 104 — PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTES ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

A Língua Portuguesa.
B Matemática.
C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

A Menos de 20%.
B De 20% a menos de 40%.
C De 40% a menos de 60%.
D De 60% a menos de 80%.
E 80% ou mais.

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

A Sim.
B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
B Sim, menos da metade da turma tem.
C Sim, metade da turma tem.
D Sim, a maioria tem.
E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

A Sim.
B Não.
C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

A Não utilizo livros didáticos.
B Ruim.
C Razoável.
D Boa.
E Ótima.

USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das Questões 102 a 104 — PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTES ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

A Menos de 10%.
B De 10% a menos de 20%.
C De 20% a menos de 40%.
D De 40% a menos de 60%.
E De 60% a menso de 80%.
F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

A Língua Portuguesa.
B Matemática.
C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

A Menos de 20%.
B De 20% a menos de 40%.
C De 40% a menos de 60%.
D De 60% a menos de 80%.
E 80% ou mais.