

GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 1086

O PROTAGONISMO DOCENTE E A EQUIDADE EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES

Maria Elizabete Neves Ramos - PUC-Rio

Carla da Conceição de Lima - PUC-Rio

Lenise Teixeira de Sousa - PUC-Rio

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre a associação entre a liderança do gestor e o protagonismo docente enquanto elementos que podem promover a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Com esse objetivo, foram utilizados os dados da edição de 2015 da Prova Brasil para a criação dos índices de protagonismo docente, liderança e práticas pedagógicas, através de análise fatorial; e o índice de equidade, criado a partir dos níveis de proficiência adequado e avançado. Foi possível verificar que os índices de protagonismo docente, liderança e práticas pedagógicas possuem uma relação estatisticamente significativa, sendo que no índice de práticas pedagógicas, a dimensão motivacional dos docentes se mostra mais relevante para os resultados dos discentes da rede municipal do Rio de Janeiro do que a dimensão instrucional, o que pode ser explicado pelo conceito de autoeficácia.

Palavras-chave: Eficácia escolar; Protagonismo docente; Desempenho discente; Equidade.

Introdução

Com a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala a partir dos anos 1990 – especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, bem como com a instituição de avaliações estaduais e municipais dessa natureza – verificou-se um progresso notável na coleta, produção e disponibilização de informações sobre os sistemas de ensino (FONTANIVE, 2013; SILVA et al., 2013). Se o principal desafio da educação brasileira até os anos de 1980 era a universalização do acesso à escola, nas décadas seguintes o desafio se tornou a

garantia da permanência e melhorar a qualidade do ensino ofertado (TENÓRIO et al., 2015).

As propostas educacionais, desde então, têm focalizado cada vez mais o trabalho desenvolvido na escola. Dentre as características das escolas e de seus processos internos que favorecem o melhor desempenho dos alunos, a docência, apontada por pesquisas sobre eficácia escolar ou escolas eficazes desde a década de 1970, tem obtido lugar de destaque na agenda da política educacional (SAMMONS, 2008¹; ALVES e SOARES, 2007; BROOKE e SOARES, 2008). Campos (2007) ressalta, ainda, que algumas pesquisas têm adotado, nessa perspectiva, o termo protagonismo docente para conferir ao professor o lugar central nas discussões pedagógicas.

A partir de um estudo quantitativo com os dados disponibilizados pela edição da Prova Brasil de 2015 e considerando a importância dos temas aludidos na literatura internacional e nacional, este trabalho propõe uma reflexão sobre a associação entre a liderança do gestor e o protagonismo docente enquanto elementos que podem promover a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, (BRESSOUX, 2003; CAMPOS, 2007; SAMMONS, 2008; entre outros).

Inicialmente foram construídos índices de liderança, protagonismo docente e práticas pedagógicas tomando por base os questionários do professor da Prova Brasil 2015². A avaliação da distribuição social de aprendizagem foi realizada em função da proficiência dos alunos, agregada por escolas. Por fim, o presente trabalho se concentrou nas escolas municipais do Rio de Janeiro que oferecem simultaneamente o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental para analisar em que medida esses dois fatores – gestão e trabalho docente – podem estar associados ao desempenho dos alunos.

Liderança do gestor e protagonismo docente

Pesquisas internacionais e nacionais (SAMMONS, 2008; ALVES e SOARES, 2007) identificaram características dos estabelecimentos de ensino que promoviam o sucesso e o progresso escolar, emergindo dentre elas as características do docente e suas

¹ A versão de 2008 se refere à versão resumida e em português dos trabalhos, publicados na coletânea “Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias” (BROOKE, SOARES, 2008). O texto original de Sammons data de 1999 (SAMMONS, P. *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets e Zeitlinger, 1999).

² Além do instrumento cognitivo, alunos, professores, gestores e o próprio aplicador respondem a um questionário contextual.

ações didático-pedagógicas em sala de aula. As pesquisas começaram a elencar algumas atitudes, práticas, características dos professores e de suas ações didático-pedagógicas e constataram que o “modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, colabora para uma adequada aprendizagem do aluno” (ABREU e MASETTO, 1997, p. 115).

Na literatura internacional, Bressoux (2003) apresentou um mapeamento de alguns procedimentos que indicam a eficácia docente, tais como: as expectativas positivas dos professores em relação à aprendizagem; a combinação de procedimentos didáticos diversificados, dentre outros. Raczynski e Muñoz (2004), ao realizarem pesquisa em escolas localizadas na área mais desfavorecida do Chile, apontaram a otimização do tempo dedicado à aprendizagem e a atenção do professor à diversidade de situações que acontecem na sala de aula como um dos fatores indicadores da eficácia.

No Brasil, estudos com dados do SAEB, como o de Soares (2004), dizem respeito à colaboração docente, envolvendo a interação entre os professores, a troca de experiência e ajuda mútua, além de fatores de eficácia didático-pedagógica, como a expectativa do professor sobre o futuro dos alunos, o entusiasmo em relação ao ensino e a aprendizagem das turmas. Para Bonamino (2012), a oportunidade de aprendizagem que propicia aos alunos, o tempo alocado no ensino e aprendizagem, a combinação de procedimentos didáticos diversificados são alguns dos procedimentos que explicam a eficácia do professor. Nas pesquisas sobre eficácia escolar é a liderança do gestor, que, embora explique “somente entre 3% e 5% da variância global de aprendizagem dos alunos entre escolas, representa 25% da variância total ao se controlar as variáveis de origem dos discentes e ao analisar apenas os fatores escolares” (LEITHWOOD, 2009, p. 23). A liderança voltada ao caráter pedagógico e aos resultados escolares é considerada fator determinante no sucesso escolar, e se caracteriza por práticas de gestão com o objetivo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimento pelos alunos e respectiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e a eficácia das práticas dos professores (COSTA e CASTANHEIRA, 2015, p. 34).

Esses fatores, segundo Campos (2007) “levam a crer na existência de um conjunto de fatores que afeta o desempenho e aumenta o papel dos professores nas decisões da sala de aula, da escola e do sistema educativo” (p.3 – tradução nossa). O professor se destaca como o protagonista das relações presentes na produção dos

conhecimentos subjacentes às relações de ensino aprendizagem, o que o posiciona no centro das discussões pedagógicas. Coerente com esse protagonismo, Campos (2007, p. 3) apresenta três dimensões do trabalho docente, que podem ser compreendidas como:

“o processo de mobilização de suas capacidades profissionais, sua disposição pessoal e sua responsabilidade social para articular relações significativas entre os componentes que impactam na formação dos alunos; participar da gestão educacional; fortalecer uma cultura institucional democrática; e intervir no desenho, implementação e avaliação das políticas educacionais locais e nacionais, para promover a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida”.
(CAMPOS, 2007, p.3, tradução nossa)

O protagonismo docente (ABREU e MASETTO, 1997) pode favorecer a eficácia do trabalho e promover a melhoria do desempenho dos discentes, sendo capaz “de mobilizar os alunos com mais dificuldades, fazendo-os progredir juntamente com os outros colegas e reduzindo, assim, as diferenças entre eles” (BONAMINO 2012, p. 129). Afinal, a eficácia escolar não se refere apenas à promoção da qualidade da educação, “mas também a promoção da equidade entre segmentos sociais distintos que estão excluídos da e na escola, especialmente na rede pública, buscando promover a justiça social para todos os segmentos afastados do processo educacional” (TENÓRIO et al, 2015, p. 7).

Portanto, as considerações apresentadas sobre a gestão escolar e a docência oferecem elementos para situar como a atuação desses profissionais está estabelecida nos estudos sobre escolas eficazes. Entretanto, é oportuno examinar a associação do protagonismo docente face o desempenho discente.

Metodologia e dados da pesquisa

Neste artigo pretende-se, a partir de uma abordagem quantitativa usando os dados da Prova Brasil de 2015, construir índices acerca do protagonismo docente, da liderança do gestor e das práticas pedagógicas, também presentes nas três dimensões propostas por Campos (2007), para analisar em que medida esses índices e os resultados de desempenho dos alunos estão associados. Para a operacionalização dos cálculos estatísticos, foi utilizado o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), especificamente sua versão de nº19, na consecução das quatro etapas metodológicas.

Na primeira etapa, foi realizado um recorte na base de dados da Prova Brasil a fim de selecionar o município do Rio de Janeiro devido a sua evolução no cenário educacional constatada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e à complexidade de uma das maiores redes públicas da América Latina.

Na segunda etapa, foram avaliadas as informações dos professores e das escolas que participaram da avaliação da Prova Brasil 2015: eram 521 escolas que ofereciam apenas o 5º ano; 239 eram escolas que ofereciam somente o 9º ano; e 122 escolas ofereciam tanto o 5º ano quanto o 9º ano, perfazendo um total de 882 escolas. Optamos por investigar as 122 escolas que ofereciam simultaneamente o 5º ano e o 9º ano, uma vez que os índices criados a partir dos questionários do professor eram respondidos tanto pelos professores do 5º ano quanto pelos professores do 9º ano, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O total de professores que responderam aos questionários foi de 4.152, sendo que 2.590 lecionavam para o 5º ano e 1.562 para o 9º ano.

Para a consecução da terceira etapa, foram selecionadas perguntas do questionário de professores da Prova Brasil 2015 relacionadas aos índices que se pretendia construir, isto é, ao protagonismo docente, à liderança do gestor e às práticas pedagógicas com vistas a analisar o grau de associação entre os índices e os resultados de desempenho dos alunos. A formação dos índices foi realizada a partir de análise fatorial, identificando o padrão de correlação ou de covariância entre as variáveis e gerando um número menor de novas variáveis latentes (não observáveis). Após a análise, todos os índices se mostraram confiáveis, fidedignos e consistentes.

O índice do protagonismo docente diz respeito à promoção do planejamento das práticas docentes e dos procedimentos operacionais que são necessários para realizar o trabalho que promove a aprendizagem dos alunos (CAMPOS, 2007). Para a composição do índice foram selecionadas três questões da Prova Brasil 2015, que apresentaram as seguintes cargas fatoriais:

Tabela 1: Cargas Fatoriais do Índice de Protagonismo Docente:

Questões do questionário do professor	Carga Fatorial
Frequência com que você fez o seguinte: Trocou materiais didáticos com seus colegas.	0.757
Frequência com que você fez o seguinte: Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	0.819

Frequência com que você fez o seguinte: Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	0.819
--	-------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Alfa de Cronbach = 0,713

Variância explicada = 63,9%

KMO = 0,669

Esses resultados confirmam a seleção das questões, pois quanto maior a carga de um item em um fator, mais a variável representa esse fator (variável latente). Dessa forma, a carga fatorial, bem como o Alfa de Cronbach (estatística que indica a confiabilidade do indicador construído) e o KMO (teste estatístico que indica a proporção da variância dos dados que é comum a todas as variáveis, possibilitando a atribuição a um fator comum) das questões indica que o protagonismo docente se reflete na colaboração e no envolvimento dos professores com os aspectos pedagógicos.

As práticas de gestão com o objetivo de favorecer e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem enfatizam a participação dos docentes na gestão da escola, no monitoramento do desempenho dos alunos e na motivação, respeito e comportamento ético entre os professores (SOARES e TEIXEIRA, 2006; PENA e SOARES, 2014). As cargas fatoriais se apresentam da seguinte forma:

Tabela 2: Cargas Fatoriais do Índice de Liderança:

Questões do questionário do professor	Carga Fatorial
Frequência com que: o (a) diretor (a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	0.799
Frequência com que: o (a) diretor (a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	0.843
Frequência com que: o (a) diretor (a) me anima e me motiva para o trabalho.	0.870
Frequência com que: sinto-me respeitado pelo (a) diretor (a).	0.789
Frequência com que: participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	0.811

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Alfa de Cronbach = 0,88

Variância explicada = 67,72%

KMO = 0,843

Esses resultados, assim como o relativo ao primeiro índice, confirmam a seleção das questões, além de apresentar um indicador com carga fatorial, Alfa de Cronbach e KMO estatisticamente significativos, que ressalta a liderança com ênfase na gestão pedagógica da escola.

As práticas pedagógicas se referem aos procedimentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e à promoção de um ambiente de aprendizagem positivo na

escola (ABREU e MASETTO, 1997). Esse autor ainda ressalta que a motivação dos alunos a aprender; adaptação da instrução às necessidades dos alunos; diversificar as atividades em sala de aula; promover a interação entre os alunos, dentre outros, são elementos que devem fazer parte da prática docente.

A análise fatorial revelou duas dimensões que denominamos dimensão motivacional – a qual se refere à motivação do docente para promover a aprendizagem dos estudantes –; e dimensão instrucional – relacionada às diferentes estratégias de ensino e a aprendizagem – como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 3: Carga Fatorial do índice de Práticas Pedagógicas:

Questões do questionário do professor	Carga Fatorial	
	Dimensão Motivacional	Dimensão Instrucional
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: propor dever de casa.	-	0.960
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: corrigir com os alunos o dever de casa.	-	0.961
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	0.677	-
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	0.722	-
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	0.717	-
Frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	0.734	-

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Alfa de Cronbach = 0,749

Variância explicada = 66,8%

KMO = 0,628

Mais uma vez, a carga fatorial, o Alfa de Cronbach e o KMO mostraram-se significativos para as duas dimensões do indicador de práticas pedagógicas, embora a carga fatorial da dimensão instrucional seja mais elevada do que a da dimensão motivacional. Nesse sentido, o protagonismo docente emerge por meio do planejamento e dos procedimentos operacionais que são necessários para realizar o trabalho que promove a aprendizagem dos alunos.

E na última etapa, após a construção dos indicadores, foi elaborado o indicador de equidade, usando, para tal, os níveis de proficiência categorizados por Soares (2009): nível abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Os níveis de proficiência das

escolas foram estabelecidos a partir do agrupamento de alunos em cada um dos níveis em Matemática³ e, posteriormente, agrupados os níveis adequado e avançado, pois se espera que um percentual maior de alunos esteja nesses dois níveis, que são considerados como indicadores de equidade. A escolha da disciplina Matemática relaciona-se ao caráter tipicamente escolar do conhecimento matemático, em comparação com o conhecimento da língua nativa, que, necessariamente, é desenvolvido nos diversos ambientes frequentados pelos jovens (FRANCO et al, 2007).

Para as turmas de 5º ano foram consideradas com equidade aquelas nas quais mais de 59% dos alunos estavam nos níveis adequado e avançado; já para as turmas de 9º ano o valor a partir do qual a escola apresentava equidade era 30% dos alunos nos níveis adequado e avançado. Esses patamares de equidade foram estabelecidos da seguinte maneira: as escolas que apresentavam mais de um desvio padrão acima da média do percentual de alunos nos níveis adequado e avançado era considerada com equidade. Para garantir a proporcionalidade dos resultados, optou-se por utilizar a variável de ponderação, já presente na base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Tabela 4, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas de cada um dos índices analisados neste estudo: índice de protagonismo docente, de liderança e de práticas pedagógicas nas dimensões intrucional e motivacional.

O que se pretende com isso é mostrar a importância de como alguns fatores intraescolares, que estão simultaneamente associados à eficácia escolar – isto é, ao desempenho médio das escolas – podem também garantir equidade intraescolar, isto é, uma distribuição social do desempenho escolar dos alunos dentro das escolas (FRANCO et al, 2007). A discussão acerca da qualidade requer o cuidado de não gerar novas distorções e desigualdades no sistema educacional de avaliação, daí a importância de se buscar a equidade como estratégia (Soares, 2009). O mesmo autor destaca que este

³ A partir das recomendações de Soares (2009), foram assim estabelecidos os níveis:

Níveis de Desempenho	Desempenho para Matemática	
	5º ano	9º ano
Abaixo do básico	Menor que 175	Menor que 275
Básico	Entre 175 e 225	Entre 275 e 350
Adequado	Entre 225 e 275	Entre 350 e 400
Avançado	Acima de 275	Acima de 400

é um passo fundamental para que o sistema melhore, atendendo aos direitos educacionais de seus alunos.

Tabela 4: Descritiva dos índices:

	Índice de protagonismo docente	Índice de Liderança	Índice de práticas pedagógicas - Dimensão Instrucional	Índice de práticas pedagógicas – Dimensão Motivacional
Escolas	122	122	122	122
Média	-0.3094	-0.1575	-0.1211	-0.0498
Desvio padrão	0.52758	0.72647	0.56154	0.61238
Mínimo	-1.81	-2.39	-2.18	-3.63
Máximo	0.80	1.07	0.95	0.76
Percentis	25	-0.6409	-0.6068	-0.4358
	50	-0.3115	-0.0924	-0.0741
	75	0.0481	0.3660	0.2887

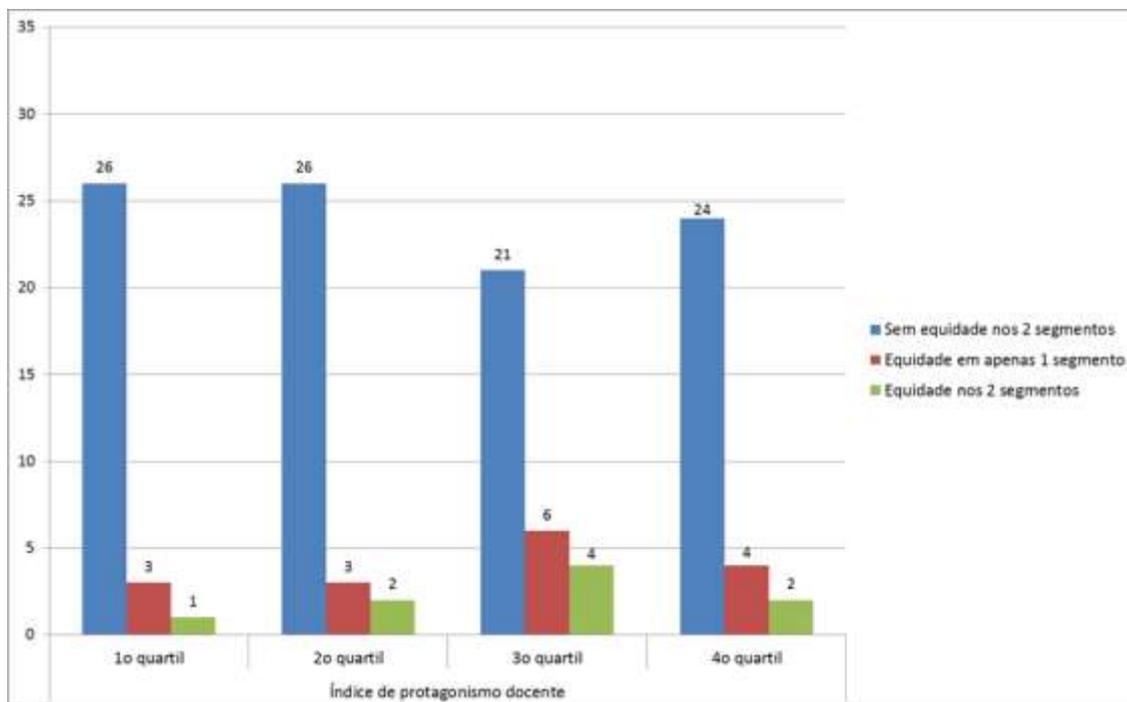
Fonte: Prova Brasil, 2015.

Para resumir algumas informações acerca das 122 escolas, foi realizada uma análise estatística descritiva. Na estatística descritiva, os quartis são valores dados a partir do conjunto de observações ordenado em ordem crescente, e dividem a distribuição em quatro grupos equivalentes, através dos percentis 25, 50 e 75, conforme representado na Tabela 4. As 122 escolas foram separadas entre as que apresentam equidade nos dois segmentos (total de 9), as que apresentam equidade em apenas um dos dois segmentos (total de 16), e as que não apresentam equidade em nenhum dos dois segmentos (total de 97), conforme apresentado nos gráficos a seguir.

No tocante ao protagonismo docente, podemos verificar, conforme o Gráfico 1, que mais da metade (52 das 97) das escolas que não apresentam equidade em nenhum dos dois segmentos está concentrada nos quartis mais baixos, as outras 45 escolas estão concentradas nos quartis mais altos. A maior concentração de escolas sem equidade em nenhum dos dois segmentos nos quartis mais baixos pode indicar uma possível associação entre os baixos índices de protagonismo docente e a falta de equidade. Entre as que 16 escolas que apresentam equidade em apenas um dos dois segmentos, 10 estão entre os quartis superiores no índice de protagonismo e apenas seis estão entre os quartis inferiores. Além disso, entre as nove escolas que apresentam equidade nos dois segmentos, seis se situam nos quartis superiores no índice de protagonismo, e apenas três se situam nos quartis inferiores. A maior concentração de escolas que apresentam

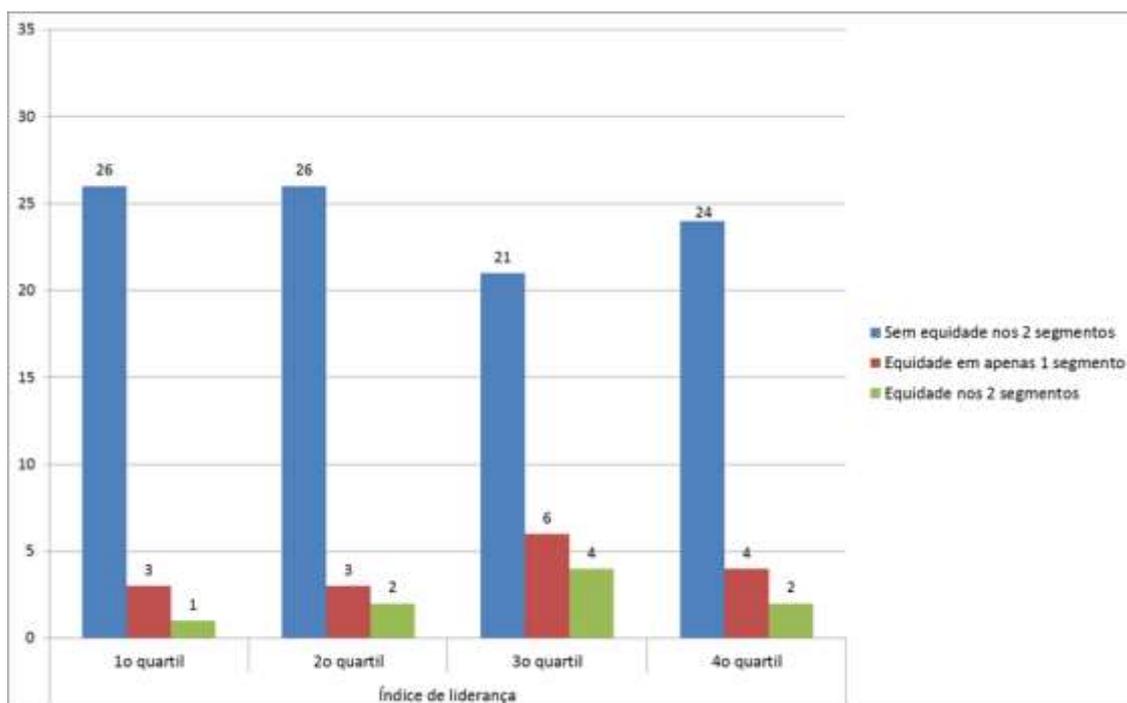
equidade em apenas um, ou nos dois segmentos, nos quartis mais altos pode indicar uma possível associação entre os altos índices de protagonismo docente e equidade.

Gráfico 1: Equidade e índice de protagonismo docente:



Fonte: Prova Brasil, 2015.

Gráfico 2: Equidade e índice de liderança:

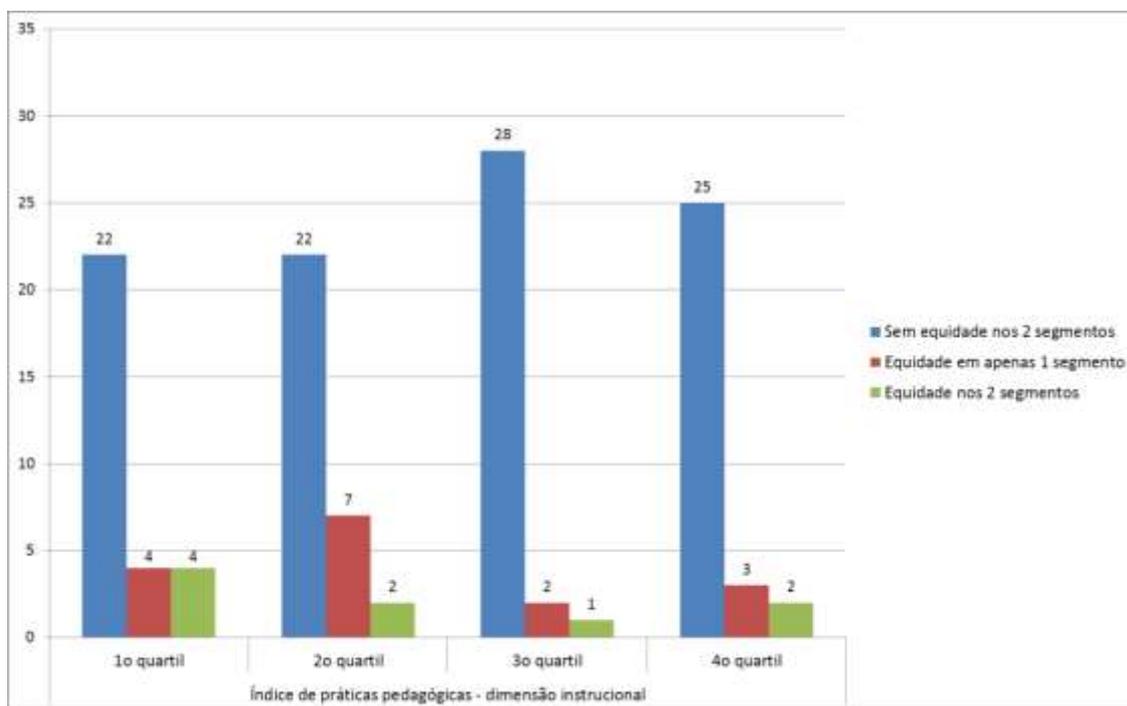


Fonte: Prova Brasil, 2015.

No tocante à liderança, a distribuição das 122 escolas em quartis foi exatamente a mesma encontrada na distribuição do índice de protagonismo docente, como se pode verificar o gráfico 2. Esses resultados corroboram a hipótese de a liderança exercida pelo gestor poder propiciar um ambiente favorável à implementação de ações que auxiliem na aprendizagem.

No tocante ao índice de práticas pedagógicas, em sua dimensão instrucional, as 122 escolas distribuídas em quartis apresentam-se representadas no Gráfico 3:

Gráfico 3: Equidade e índice de práticas pedagógicas - dimensão instrucional.



Fonte: Prova Brasil, 2015.

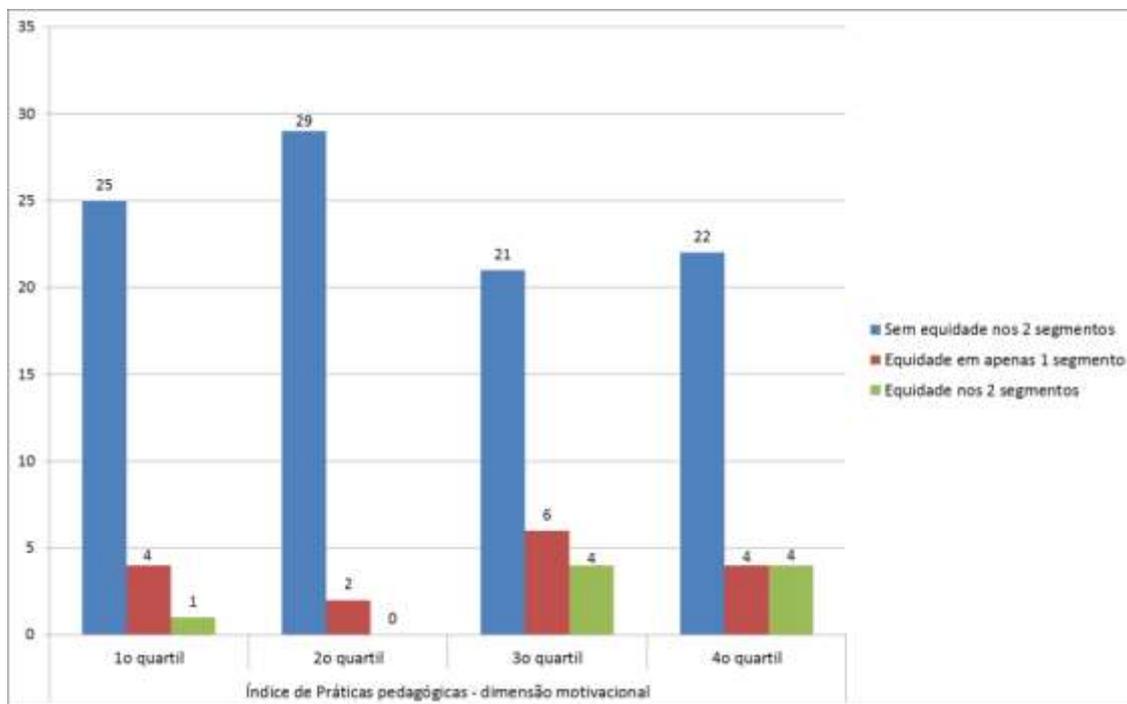
Ao analisar a associação entre a dimensão instrucional do índice das práticas pedagógicas e o indicador de equidade, podemos observar que os resultados mais elevados entre as escolas que apresentam equidade em um ou em ambos os segmentos não está concentrada nos quartis superiores, mas, ao contrário, está concentrada nos quartis inferiores. Entre as nove escolas que apresentam equidade nos dois segmentos, seis se situam nos quartis inferiores, e três nos quartis superiores. A maior concentração

de escolas que apresentam equidade nos dois segmentos nos quartis mais baixos pode indicar uma possível associação entre os baixos índices da dimensão instrucional e a falta de equidade. Entre as 16 escolas que apresentam equidade em apenas um segmento, 11 estão nos quartis inferiores na dimensão instrucional do índice das práticas pedagógicas, e apenas 5 escolas estão nos quartis superiores. Da mesma forma, a maior concentração de escolas que apresentam equidade em apenas um dos segmentos nos quartis mais baixos pode indicar uma possível associação entre os baixos índices da dimensão instrucional e a falta de equidade. Por outro lado, entre as 97 escolas que não possuem equidade em nenhum dos dois segmentos 53 estão nos quartis superiores, enquanto apenas 44 escolas estão nos quartis inferiores. A concentração das escolas sem equidade em nenhum dos dois segmentos nos quartis superiores, que apresentam os maiores índices da dimensão instrucional, traz um resultado que contraria um grande número de pesquisas na área. A ideia que está presente com esse resultado é que passar e corrigir dever de casa não aumenta a equidade. A hipótese emerge no sentido de menosprezar a dimensão relacional, enfatizando o treinamento mecânico e desprovido de sentido.

O Gráfico 4 apresenta a maneira como as 122 escolas encontram-se distribuídas em relação à dimensão motivacional do índice das práticas pedagógicas. Ao analisar a associação entre a dimensão motivacional do índice das práticas pedagógicas e o indicador de equidade, podemos observar que os resultados mais elevados entre as escolas que apresentam equidade em um ou em ambos os segmentos estão nos quartis superiores. Pode-se destacar que apenas uma escola com equidade nos dois segmentos está nos quartis mais baixos, as demais escolas estão nos quartis superiores. A maior concentração de escolas que apresentam equidade nos dois segmentos nos quartis mais altos pode indicar uma possível associação entre os altos índices da dimensão motivacional e equidade, uma vez que entre as nove escolas que apresentam equidade em ambos os segmentos oito estão nos quartis superiores, e, entre as 16 escolas que apresentam equidade em apenas um dos segmentos, 10 estão nos quartis superiores. Se esses resultados estão indicando uma possível associação entre a dimensão motivacional das práticas docentes e a equidade, a concentração das escolas sem equidade em nenhum dos dois segmentos nos quartis inferiores (54 entre as 97) também reforça a possível associação entre os baixos índices da dimensão motivacioanl das práticas docentes e a equidade. Os quartis superiores concentram as escolas que apresentam equidade em um ou nos dois segmentos ao mesmo tempo em que um menor número de

escolas (apenas 43 entre as 97) sem equidade em nenhum dos dois segmentos está presente.

Gráfico 4: Equidade e índice de práticas pedagógicas - dimensão motivacional.



Fonte: Prova Brasil, 2015.

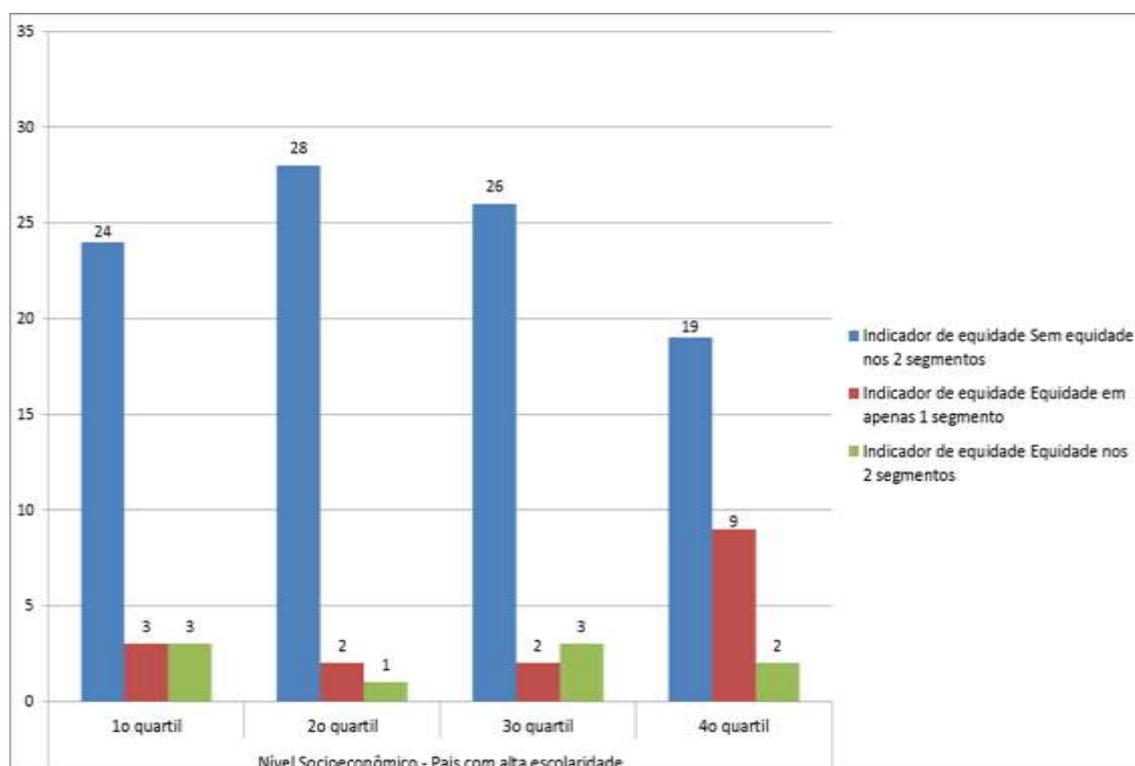
Em síntese, os Gráficos 1 e 2 apresentam, respectivamente, os resultados entre equidade e protagonismo docente, e entre equidade e liderança. A concentração de escolas com equidade nos dois segmentos e com equidade em apenas um dos segmentos nos quartis superiores, em contraste à concentração de escolas sem equidade nos dois segmentos nos quartis inferiores, confirma a associação ente os altos índices de protagonismo docente e liderança, respectivamente, e equidade.

Diferentemente, o Gráfico 3, que apresenta os resultados entre a dimensão instrucional das práticas docentes e equidade, revela a concentração de escolas com equidade nos dois segmentos e com equidade em apenas um dos segmentos nos quartis inferiores, em contraste à concentração de escolas sem equidade nos dois segmentos nos quartis superiores, indicando a associação entre alto índice da dimensão instrucional e falta de equidade.

Por fim, o Gráfico 4, que apresenta os resultados entre a dimensão motivacional das práticas docentes e equidade, se alinha com os resultados dos Gráficos 1 e 2, que

apresentam, respectivamente, os resultados entre equidade e protagonismo docente, e entre equidade e liderança, apresentando resultados semelhantes e com maior expressão. A concentração de escolas com equidade nos dois segmentos se localiza na sua quase totalidade nos quartis superiores, ficando uma escola apenas no quartil inferior, como já mencionado. Também as escolas com equidade em apenas um dos segmentos se localizam, na sua expressiva maioria, nos quartis superiores, em contraste à concentração de escolas sem equidade nos dois segmentos, que se localizam nos quartis inferiores. Esses resultados confirmam a associação entre a dimensão motivacional das práticas docentes e equidade.

Gráfico 5: Equidade e nível socioeconômico dos pais:



Fonte: Prova Brasil 2015.

Não foi realizado nenhum controle da variável de nível socioeconômico (NSE) ou análise de inferência, apenas um levantamento para traçar uma associação entre os índices construídos e o NSE. Sabemos que a associação entre origem social e desempenho escolar é conhecida pelo menos desde a década de 1960, com os estudos de Coleman (1966) e Bourdieu e Passeron (1975). Para a construção dos quartis em função do NSE, o recurso utilizado foi separar as 122 escolas em quartis a partir do percentual

de pais em cada escola cuja escolaridade era ensino médio ou superior, denominada como máxima escolaridade dos pais⁴, de maneira que o primeiro quartil abrangeu escolas cujo percentual de pais com ensino médio ou superior é de até 49,26%; o segundo quartil é composto por escolas que possuem entre 49,26% e 58,92% dos pais com alta escolaridade; o terceiro quartil concentra escolas que possuem entre 58,92% e 68,02% dos pais dos alunos com ensino médio ou superior; e, por fim, no quarto quartil, têm-se escolas em que mais de 68,02% dos pais possuem alta escolaridade.

No Gráfico 5, as escolas que apresentam equidade em ao menos um segmento se concentram nos quartis mais elevados: nove estão no 4º quartil, 11 nos quartis superiores e 5 nos quartis mais baixos. O 4º quartil, onde estão as escolas em que mais de 68,02% dos pais possuem alta escolaridade, apresenta uma concentração de nove escolas com equidade em ao menos um segmento, ao mesmo tempo em que apresenta uma baixa (comparando com os outros quartis) concentração de escolas sem equidade em nenhum dos dois segmentos, apenas 19 entre as 97. Esses resultados confirmam a associação entre o indicador de equidade e nível socioeconômico mais alto. O presente estudo ainda é exploratório, de caráter mais descritivo, e novos estudos ainda podem ser desenvolvidos a partir dos resultados aqui reportados.

Discussão dos resultados

A análise do índice de liderança mostrou uma percepção positiva dos docentes em que eles se percebem motivados, confiantes e inseridos em uma relação respeitosa com os gestores, além de mais comprometidos com a aprendizagem. A liderança com essas características tem oferecido subsídios para o desenvolvimento do protagonismo docente, vez que em instituições de ensino em que se reconhece a liderança do gestor como positiva, os docentes podem “participar ativamente da vida escolar, opinar e participar do campo das políticas educativas, tomar decisões e responsabilizar-se por elas” (CAMPOS, 2007, p. 5, tradução nossa).

Dessa forma, neste estudo, assim como constatados em outras pesquisas (COSTA e CASTANHEIRA, 2015) o efeito da liderança está ocasionando a “possibilidade de espaços de participação coletiva, no apoio aos professores, no monitoramento do progresso dos estudantes e na busca e sustentação por melhores

⁴ Utilizou-se a maior escolaridade entre a escolaridade do pai e da mãe.

indicadores de qualidade educacional” (PENA e SOARES, 2014, p.56). O exercício desse estilo de liderança propicia maior envolvimento e responsabilidade dos docentes e a emersão e permanência do protagonismo docente (CAMPOS, 2005; 2007).

Tais premissas também refletem nas duas dimensões do índice de práticas pedagógicas, pois na dimensão instrucional há, por parte dos professores, uma consideração significativa constatada pelas maiores cargas fatorial do estudo, que apontam a grande relevância dessa dimensão devido a sua vinculação com a transmissão de conteúdo e as escolhas dos procedimentos adotados no contexto escolar. As perguntas dessa dimensão se referem apenas ao dever de casa, pois este já foi observado em inúmeras pesquisas (BONAMINO, 2012) como um procedimento que promove uma maior aprendizagem. Todavia, nesta pesquisa, a dimensão instrucional não está associada ao indicador de equidade, contrariando inúmeras pesquisas na área. Fica a hipótese de que a falta de associação entre o indicador de equidade e a dimensão instrucional corresponda as estratégias pedagógicas desenvolvidas de forma mecânica, automática, desprovida de sentido, sem considerar a importância da dimensão relacional, tão importante para que a aprendizagem aconteça.

Já a dimensão motivacional é interpretada como o engajamento dos professores nas atividades de ensino e também pode contribuir para a dimensão instrucional. Afinal, professores que se percebem motivados estimulam o interesse dos alunos para a aprendizagem, ao entender que as dificuldades são parte do aprender (GUERREIRO-CASANOVA e AZZI, 2015). Esses professores, comumente, possuem a crença da autoeficácia que é definida “como um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados” (GUERREIRO-CASANOVA, 2014, p. 62).

Para Silva e Silva (2015) a crença na autoeficácia docente se estende até a dimensão instrucional, vez que “o tipo e natureza do trabalho desenvolvido por docentes, a forma como optam por desenvolvê-lo e os mecanismos que utilizam podem estar dependentes do nível de percepção de autoeficácia docente” (p. 88). Fica a hipótese de que a forma como está ocorrendo a dimensão instrucional depende da dimensão motivacional, dedicação e esforço despendido pelos docentes, associados à autoeficácia.

Portanto, com exceção da dimensão instrucional do índice de práticas pedagógicas, todos os demais índices constataram a associação entre a liderança, o

protagonismo docente e as práticas pedagógicas na dimensão motivacional.

Todavia, essas associações não se mantêm quando analisamos o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala nas escolas que oferecem simultaneamente o 5º ano e o 9º ano, pois aproximadamente 80% delas não garantem proficiência dos seus alunos nos níveis adequado e avançado, ou seja, não apresentam o indicador de equidade. Há também uma associação entre o indicador de equidade e o NSE dos alunos, que corrobora toda a literatura da sociologia da educação sobre a influência de origem social.

Já a dimensão motivacional está associadas às escolas com equidade em um ou ambos os segmentos. Apenas uma unidade de ensino com equidade nos dois segmentos está no quartil mais baixo, indicando que esses docentes não se sentem motivados para desenvolver seu papel dentro das escolas. Fica a hipótese de que possa ser devido a fatores externos ou interno à escola. Entretanto, a associação entre o índice da dimensão motivacional e o NSE dos alunos indica que a influência do índice da dimensão motivacional é acentuada entre os alunos de nível socioeconômico mais baixo.

Considerações finais

A trajetória da pesquisa brasileira sobre eficácia escolar vem, desde a década de 1990, evidenciando quais os fatores que podem alterar o desempenho dos alunos, independente de sua origem social. A eficácia dos docentes e gestores escolares, já amplamente analisada em estudos internacionais, adquiriu destaque no contexto brasileiro ao destacar a importância da gestão e da docência no desempenho discente. Partindo dessa premissa, a proposta deste artigo foi a de refletir sobre a associação entre a liderança do gestor e o protagonismo docente como elementos que podem promover aprendizagem, que se traduz na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas.

Por meio dos índices de liderança e protagonismo docentes, constatou-se o que já havia sido divulgado amplamente pelas pesquisas em eficácia em relação à liderança e à docência, ou seja, que há associação entre a liderança do gestor e o protagonismo docente. Essa relação se dá, sobretudo, porque em escolas nas quais se reconhece a liderança do gestor como positiva, os docentes participam, tomam decisões e se responsabilizam pelos resultados dos discentes, desenvolvendo, assim, o protagonismo docente. O índice de práticas pedagógicas em sua dimensão motivacional também

corroborar a crença na autoeficácia, ou seja, a crença nas suas próprias capacidades para atingir um resultado. Além disso, as condições organizacionais e de participação fornecidas pela liderança do gestor estimulam o protagonismo docente, sua motivação e a crença da autoeficácia dos docentes.

Referências:

ALVES, M.T.G.; SOARES, J. F.. As Pesquisas sobre o Efeito das Escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 435-473, mai./ago. 2007.

ABREU, M.C; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Mg ed. Associados,1997.

BONAMINO, A. **Características da gestão escolar promotoras de sucesso**. Coleção Gestão do Currículo e Gestão e Liderança – Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança - 2012 – pp. 117-132

BOURDIEU, P. ;PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, v.38, dez. 2003, p.17-88.

BROOKE, N.; SOARES, J.F.(Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, M. Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale **Séminaire international**, p. 11-15, juin 2007.

COLEMAN, J.S. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

COSTA, J.A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 13-44, jan./abr. 2015.

FONTANIVE, N.S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.78, p.83-100, jan/mar 2013.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SATYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o

significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas. Educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C. Eficácia Coletiva Escolar: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 60-80, 2014.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C.; AZZI, R.G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015.

LEITHWOOD, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

PENA, A.C.; SOARES, T. M. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho: um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, Madrid, v. 12, n. 5, pp. 43-59, 2014.

RACZYNSKI, D.; MUNÓZ, G. **Fatores que desafian los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza**. Santiago do Chile: Preal, 2004.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, J.C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, CIED, Universidade do Minho, 28(2), p. 87-109, 2015.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento de educação de São Paulo – Idesp. **São Paulo- Perspectiva**, v.23, n. 1, p.29-41, 2009.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Edicación (REICE)**, v. 2, n.2, 2004.

TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M.C.G.; PINTO, J.C.A. **Eficácia e Equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil**. Disponível em: [http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade - indicadores da educacao basica no brasil.pdf](http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf) Acessado em: 01/03/2017.