

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ NO SAEB 2019

Nemone de Sousa Pessoa<sup>1</sup>

*Secretaria de Estadual do Educação do Piauí*

Eloisa Maia Vidal<sup>2</sup>

*Universidade Estadual do Ceará*

### RESUMO

O artigo tem o objetivo de identificar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática atuando na 3ª série do ensino médio da rede estadual do Piauí analisando dois blocos de questões do questionário contextual do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019: práticas pedagógicas e recursos pedagógicos utilizados e considerados adequados pelos docentes. Se apoia em estudos realizados sobre indicadores educacionais que contribuem para a melhoria da aprendizagem e trabalha com uma amostra de cem escolas: metade com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019 e igual número com os menores. Os microdados foram obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e tratados com uso de estatística descritiva. Os resultados mostram que quanto às práticas pedagógicas, todos os professores assumem posturas semelhantes; e no que se refere aos recursos pedagógicos utilizados, as escolas com menores resultados no Ideb apresentam maior carência deles. Outros indicadores analisados mostram que as escolas com menores resultados no Ideb possuem alunos com menor nível socioeconômico, apresentam taxas de aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática inferiores, em valores que correspondem aproximadamente a dois anos escolares. Consta-se também que as diferenças entre as práticas pedagógicas dos professores das duas disciplinas não são significativas a ponto de justificar a variação nos resultados de Ideb. Os resultados sugerem que a responsabilização dos professores cujas avaliações em larga escala têm tão fortemente destacado, precisa ser mediada por um conjunto amplo de variáveis intra e extraescolares.

**Palavras-chave:** Escola pública; Ideb; Piauí; Práticas docentes; Recursos didáticos.

### PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS AND HIGH SCHOOLS OF PIAUÍ, TO THE SAEB 2019

### ABSTRACT

The article aims to identify the pedagogical practices of Portuguese Language and Mathematics teachers working in the 3rd year of high school in the state network of Piauí by analyzing two blocks of questions from the contextual questionnaire of the Basic Education Assessment System 2019: pedagogical practices and resources pedagogical methods used and considered appropriate by teachers. It is based on studies carried out on educational indicators that contribute to improving learning and works with a sample of

<sup>1</sup> Mestra em Educação (UFRN). Professora da rede pública estadual de ensino do Piauí (SEDUC-PI), Parnaíba, Piauí, Brasil. Loteamento Conviver Parnaíba, Quadra 38, Casa 17, João XXIII, Parnaíba, PI, Brasil, CEP: 64205-030. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1387-1206>. E-mail: [nemoneli@msn.com](mailto:nemoneli@msn.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFC). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Avenida Santos Dumont, 3210, apto 104C, Aldeota, Fortaleza, Ceará, Brasil. CEP: 60.150-162. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>. E-mail: [eloisamvidal@yahoo.com.br](mailto:eloisamvidal@yahoo.com.br)

one hundred schools: half with the best results in the Basic Education Development Index (Ideb) 2019 and the same number with the lowest. The microdata were obtained from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) and processed using descriptive statistics. The results show that regarding pedagogical practices, all teachers adopt similar positions; and with regard to the pedagogical resources used, schools with lower Ideb results have a greater lack of them. Other indicators analyzed show that schools with lower Ideb results have students with lower socioeconomic status, and have lower approval rates and proficiency in Portuguese and Mathematics, in amounts that correspond approximately to two school years. It is also clear that the differences between the pedagogical practices of teachers in the two subjects are not significant enough to justify the variation in Ideb results. The results suggest that the teacher accountability that large-scale assessments have so strongly highlighted needs to be mediated by a broad set of intra- and extra-school variables.

**Keywords:** Public school; Ideb; Piauí; Teaching practices; Didactic resources.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LA ENSEÑANZA MEDIANA DE PIAUÍ, BAJO SAEB 2019

### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo identificar las prácticas pedagógicas de los profesores de Lengua Portuguesa y Matemática que actúan en el 3er año de la enseñanza secundaria en la red estatal de Piauí, mediante el análisis de dos bloques de preguntas del cuestionario contextual del Sistema de Evaluación de la Educación Básica 2019: prácticas y recursos pedagógicos. Métodos pedagógicos utilizados y considerados apropiados por los docentes. Se basa en estudios realizados sobre indicadores educativos que contribuyen a mejorar los aprendizajes y trabaja con una muestra de cien escuelas: la mitad con los mejores resultados en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) 2019 y el mismo número con los más bajos. Los microdatos fueron obtenidos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) y procesados mediante estadística descriptiva. Los resultados muestran que respecto a las prácticas pedagógicas, todos los docentes adoptan posiciones similares; y en cuanto a los recursos pedagógicos utilizados, las escuelas con menores resultados en el Ideb presentan una mayor carencia de ellos. Otros indicadores analizados muestran que las escuelas con resultados más bajos en el Ideb tienen estudiantes de menor nivel socioeconómico, y tienen menores índices de aprobación y dominio en portugués y matemáticas, en cantidades que corresponden aproximadamente a dos años escolares. También está claro que las diferencias entre las prácticas pedagógicas de los docentes en las dos materias no son lo suficientemente significativas como para justificar la variación en los resultados del Ideb. Los resultados sugieren que la responsabilidad docente que las evaluaciones a gran escala han destacado con tanta fuerza debe estar mediada por un amplio conjunto de variables intra y extra escolares.

**Palabras clave:** Escuela pública; Ideb; Piauí; Práctica docente; Recursos didácticos.

### INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma iniciativa do Governo Federal que consiste na realização de avaliações em larga escala bianuais nas redes de ensino pública e privada, com o intuito de avaliar a qualidade da educação ofertada nos ensinos fundamental e médio. Criado em 1992, em 2005, a Portaria Ministerial nº 931 reestrutura o exame, que passa a se constituir da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Enquanto a primeira mantém os procedimentos do modelo amostral anterior, a segunda passa a avaliar, de forma censitária, as escolas públicas, permitindo

gerar resultados por escola. Na atualidade, as siglas ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral, e um estudo piloto iniciado em 2019, avalia também ciências humanas e da natureza e educação infantil, de forma amostral.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básicas (IDEB), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Este indicador é construído a partir de dados do Censo Escolar, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Saeb e representou um avanço na disponibilização de informações e conhecimento sobre a educação básica brasileira, chegando ao nível de escola. Desde então, o IDEB vem sendo publicado a cada dois anos e dada ampla visibilidade por parte da mídia, assim como tem se transformado em objeto de estudo por parte dos gestores públicos e sistemas de ensino.

O desempenho dos alunos no Saeb é avaliado por meio de testes de proficiência aplicados aos estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua portuguesa e Matemática. Os testes são objetivos e corrigidos mediante a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permite a construção de séries históricas sobre os resultados do exame. Além dos testes aos estudantes, o Saeb aplica questionários contextuais junto aos diretores, professores, alunos e, na edição de 2019, também aos secretários municipal e estadual de educação, de forma a coletar informações acerca de aspectos inerentes ao processo educativo.

Este artigo tem o objetivo de identificar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática atuando na 3ª série do ensino médio da rede estadual do Piauí analisando dois blocos de questões do questionário contextual do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019: práticas pedagógicas e recursos pedagógicos utilizados e considerados adequados pelos docentes. Seu propósito é estabelecer um comparativo entre as práticas e recursos adotados pelos professores

das escolas com melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2019, em relação aos docentes das escolas com resultados mais baixos no mesmo indicador. Para tanto, foram selecionadas cem escolas públicas da rede estadual do Piauí, organizadas em dois *clusters*, – metade das escolas com maiores e igual quantidade com menores resultados. O interesse pelo tema se justifica em decorrência dos resultados do IDEB estarem fortemente associados ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e isso remete diretamente a atuação dos docentes na sala de aula.

O texto está dividido em quatro seções, além desta Introdução. A primeira discorre sobre as concepções educacionais em torno do IDEB, as avaliações em larga escala no Brasil e instrumentos utilizados para a coleta de informações sobre o desempenho escolar. Na segunda seção são apresentados os procedimentos metodológicos para o estudo; a seção seguinte é dedicada à análise e discussão dos resultados obtidos a partir das respostas dos professores aos questionários contextuais. Na quarta seção procura-se analisar outras variáveis que podem influenciar os resultados de proficiência dos alunos dos dois grupos de escolas, e por fim, na última seção, são tecidas as considerações finais acerca dos resultados encontrados, apontando algumas evidências para responder ao problema suscitado nesse estudo.

## **O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E OS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS**

A criação do IDEB vem fortalecer as políticas de avaliação em larga escala no país, à medida que os gestores educacionais, os sistemas de ensino e as escolas passam a dispor de informações mensuráveis que mostram, a cada dois anos, resultados comparáveis não só em relação a uma série histórica, mas entre si. Na visão de Richter e Silva (2021, p. 329) o IDEB “mudou a política de avaliação externa no país e a forma de utilização dos dados ao possibilitar a divulgação dos resultados por escola”. No entanto, como chama a atenção Soares, Alves e Fonseca (2021, p. 2) “a literatura aponta algumas limitações relacionadas à sua métrica, fidedignidade, viabilidade de suas metas e associação de seus resultados ao nível socioeconômico das escolas”, visto que o IDEB

faz uma redução do foco de análise e, assim, é imprescindível identificar e discutir como esse indicador define a qualidade das redes de ensino brasileiras.

A construção do IDEB considera os resultados de proficiência dos alunos no Saeb, mas não utiliza outras informações coletadas dos mesmos estudantes nos questionários contextuais, e que poderiam ser importantes para, por exemplo, associar fatores explicativos a tais resultados. Só a partir de 2014, por meio da Nota Técnica – Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas, o Inep começa a utilizar os dados coletados nesses questionários, considerando que “a medida de nível socioeconômico dos alunos foi calculada com os dados da Prova Brasil e da Aneb de 2011 e 2013, bem como os dados do Enem de 2011 e 2013”. O cálculo do Inse relativo a 2019, é a combinação de dois elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços (Inep, 2021a).

Os questionários aplicados aos professores, no entanto, têm sido pouco utilizados como fonte de estudos para identificar aspectos relacionados às suas atividades laborais, suas práticas docentes e recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Importante destacar que eles são respondidos apenas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática cujas turmas são avaliadas no Saeb, o que torna os dados específicos para as duas disciplinas.

A importância de instrumentos que colem dados de contexto é reconhecida por estudiosos do assunto a exemplo de Urbina (2007, p. 15), que destaca sua dupla face ao afirmar que eles

[...] são ferramentas criadas para ajudar na obtenção de inferências a respeito de indivíduos ou grupos, e, quando usados corretamente, podem ser componentes-chave na prática e na ciência [...]. Quando seus resultados são mal interpretados ou mal utilizados, podem prejudicar pessoas, rotulando-as de maneira injustificada, negando-lhes oportunidades ou simplesmente desencorajando-as.

Assim, a utilidade de um instrumento de mensuração está relacionada aos benefícios que ele traz para a tomada de decisões, sendo satisfatório na medida em que seu uso promove uma maior precisão das inferências e decisões. Ao contrário, a carência de evidências de validade do constructo que está sendo medido tem implicações no

instrumento de medida e, na ausência completa de evidências de validade, torna o teste inútil (Urbina, 2007).

No Brasil, a dinâmica das avaliações em larga escala, especialmente o Saeb, de abrangência nacional, aplicado a cada dois anos, com procedimentos metodológicos claramente definidos, avaliando quatro coortes importantes para a compreensão da progressão escolar – 2º, 5º, 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – levam Sousa e Ferreira (2019, p. 16), a afirmarem que essa avaliação deve “ser analisada não somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, mas sobretudo pelo tipo de política educacional que se procura sustentar...”. Dessa forma, os questionários contextuais são instrumentos de coleta de dados valiosos para a construção de outros indicadores ou índices que contribuam na análise dos processos educativos, e no entendimento da qualidade educacional, um termo polissêmico, sobre o qual há muito interesse e pouco consenso.

Nas avaliações em larga escala brasileiras, embora se reconheça, desde o Relatório Coleman (1966), que o *background* familiar tem relação direta com o desempenho escolar dos estudantes, há uma forte tendência a responsabilizar os professores por estes resultados. Isso vem sendo consubstanciado em formação continuada para os docentes, cujos conteúdos focalizam as matrizes de referências dos exames, numa clara alusão à ideia de preparação para os testes (Bonamino; Sousa, 2012).

Dois tipos de estratégias vem sendo adotadas por escolas de diversos sistemas de ensino, no intuito de melhorar a performance nas avaliações externas: o estreitamento curricular, na medida que alinha os conteúdos e descritores a serem trabalhados na sala de aula com a matriz de referência do exame, em prejuízo de uma proposta curricular mais ampla (Ferreira; Pereira, 2019); e os ‘simulados’ que consistem de testes elaborados pelos próprios professores das escolas, de forma semelhante ao modelo de prova do exame, para que os alunos treinem e se preparem. Segundo Pessoa; Silva (2017, p. 84),

[...] muitas instituições de ensino básico utilizam a metodologia do Saeb para conduzir a proposta de avaliação da escola, selecionando conteúdos e

direcionando o trabalho pedagógico em sala de aula de uma maneira “preparatória” ou “intensiva” das questões que são exigidas nos testes desse Sistema. Nesse descompasso, outras habilidades relevantes a formação do estudante deixam de ser exploradas ou desenvolvidas.

Dessa forma, tais estratégias adotadas de forma sistemática ao longo do ano letivo, têm alterado as práticas pedagógicas docentes. Importante salientar que os testes que compõem as avaliações em larga escala são preparados a partir de procedimentos metodológicos que envolvem calibração de itens, criação de itens âncoras, e as provas são corrigidas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). No caso das provas elaboradas pelos professores para os ‘simulados’, esses procedimentos não são seguidos, nem eles têm expertise para tal, sendo, na maioria das vezes, elaboradas a partir de um descritor e corrigidas pela Teoria Clássica de Testes (TCT).

Como adverte Gatti et al. (2019, p. 181), “as implicações dessa perspectiva para a educação dizem respeito especialmente ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores”. Ainda segundo os autores, tais estratégias estimulam “uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis” (Gatti et al., 2019, p. 181).

Se por um lado, essas iniciativas vêm surtindo alguns efeitos, a ponto de redes de ensino terem melhorado seus resultados de desempenho no Saeb nos últimos anos, são muitas as críticas sobre a adoção de posturas dessa natureza, consideradas imediatistas e reducionistas. Corroborando com Bonamino e Sousa (2012) a interpretação equivocada do significado pedagógico dos resultados pode provocar estreitamento curricular, pois enquanto os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, as avaliações em larga escala visam medir se os alunos estão alcançando determinados objetivos cognitivos unicamente nas áreas de leitura e matemática. Nesse sentido, o fato de o IDEB levar em consideração apenas os indicadores de desempenho e a taxa de aprovação, pode ser, em parte, responsabilizado por tais condutas.

Um estudo realizado por Vidal et al. (2019) com os dados do questionário contextual do Saeb 2015 dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos 5º e 9º anos das escolas públicas de três capitais brasileiras, constatou



que uma parcela expressiva dos docentes atribui os problemas de aprendizagem dos alunos a “fatores externos à escola parecem ter um peso maior como fator associado ao fracasso escolar do que os fatores internos à escola” (Vidal et al., 2019, p. 15). Nessa direção, além de um valor arraigado na cultura docente, os professores consideram que a escola, sozinha, não consegue resolver problemas estruturais de uma população que é duramente afetada por vulnerabilidades sociais, econômicas, culturais, entre outros tipos de carência.

Soares (2011), por sua vez, afirma que os resultados do IDEB, de fato, têm forte correlação com o nível socioeconômico dos estudantes, e que não se pode esperar que a escola resolva todos os problemas advindos de questões macroestruturais da sociedade. Complementarmente afirma que

Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos<sup>3</sup> (Soares, 2011, s.p.).

Assim, com base no autor, é possível identificar algumas limitações do índice, apesar de reconhecer a contribuição que este trouxe para o campo educacional. Mas, se a criação do IDEB e o protagonismo das avaliações em larga escala produz alterações nas práticas pedagógicas dos professores, direcionando sua atuação para a melhoria dos resultados de desempenho dos alunos, que resultados estão sendo alcançados? O presente estudo procura identificar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática atuando na 3ª série do ensino médio da rede estadual do Piauí analisando dois blocos de questões do questionário contextual do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracteriza como quantitativa, de natureza descritiva e explicativa (GIL, 2017), tendo como público-alvo professores que atuam na 3ª série do ensino médio

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/jose-francisco-soares-ideb-na-lei/>

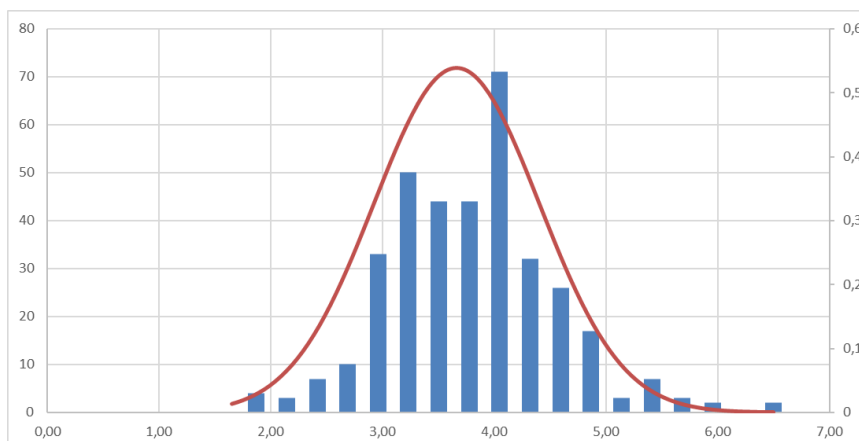


da rede estadual do Piauí, e ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que responderam ao questionário contextual do Saeb 2019. Os microdados do Saeb encontram-se disponíveis como dados abertos no portal do Inep, cuja última atualização data de 30/04/2021. O professor que ministra aula em mais de uma turma numa mesma escola responde apenas um questionário completo e as questões específicas para as turmas adicionais, no mesmo dia de aplicação dos testes de conhecimento aos estudantes.

O questionário do professor em 2019 foi composto de 128 itens abordando temas que tem como objetivo coletar dados “acerca das condições de trabalho, da formação profissional, dos hábitos culturais, do clima escolar e das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) das turmas em que os testes do Saeb estão sendo aplicados” (Inep, 2021b). No que se refere às práticas pedagógicas, existem três blocos: um geral, para todos os professores (Q.110 a Q.116) e dois blocos específicos, um para os docentes de Língua Portuguesa (Q.117 a Q.122) e outro para os de Matemática (Q.123 a Q.128); os recursos didáticos consistem nas seis questões (Q.33 a Q.38). Todos os dados foram compilados em planilha de Excel do pacote *Microsoft Office®* e tratados com uso de estatística descritiva para cálculo de valores absolutos e relativos.

Em 2019, 358 escolas da rede estadual de ensino do Piauí que ofertam o ensino médio tiveram resultados no IDEB divulgados pelo Inep. A média alcançada foi de 3,7, para uma meta projetada de 3,8. Em relação ao resultado de 2017, o IDEB da rede estadual cresceu 12%, destacando-se nacionalmente pelo percentual de crescimento obtido entre as duas edições.

As notas obtidas pelas escolas da rede pública estadual estão distribuídas no Gráfico 1 caracterizando uma distribuição normal.

**Gráfico 1 – Distribuição do Ideb 2019 das escolas da Rede Estadual do Piauí**

Fonte: elaboração pelas autoras, 2021, com base nos dados do Inep, 2019.

Com índices variando de 1,6 a 6,5, a distribuição mostra que algumas escolas tiveram resultados menores que 2,0 e outras, acima de 6,0. As demais se encontram no “meio do caminho”, o que evidenciaria a obtenção da média 3,7 com um desvio padrão 0,74 para o IDEB alcançado pela referida rede em 2019. A seleção das escolas, objeto deste estudo, foi feita considerando o *ranking* dos resultados do IDEB 2019 do ensino médio, sendo selecionadas cem escolas: metade no topo do *ranking*, denominadas “50(+)” e a outra metade no final do *ranking*, indicadas “50(-)”.

Os dados dos professores dessas escolas foram pesquisados a partir da identificação do código Inep da escola, comum aos dois bancos de dados (IDEB e microdados do questionário do professor). O trabalho identificou 220 questionários respondidos pelos professores das escolas que compõem o grupo 50(+), sendo 111 de Língua Portuguesa e 109 de Matemática, ficando um único questionário, neste grupo, sem resposta para as doze últimas questões. No grupo 50(-), foram respondidos 150 questionários: 75 de Língua Portuguesa e igual número de Matemática, ficando apenas um questionário sem resposta para as doze questões finais analisadas. Essa diferença entre o total de respondentes nos dois grupos sugere um maior número de turmas avaliadas no grupo de escolas com melhores resultados.

Antes, porém, é importante considerar outras informações que foram captadas junto aos filtros selecionados na base dos microdados do Saeb para essa amostra de

cem escolas, tendo em vista que algumas informações serão relevantes para complementar a análise proposta a partir dos questionários utilizados.

O Quadro 1 apresenta um panorama geral para as cem escolas selecionadas para o estudo.

**Quadro 1** – Comparativo grupos 50 (+) e 50(-)

<b>Grupo 50(+)</b>	<b>Grupo 50(-)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 220 questionários respondidos</li> <li>• 35 escolas são Centros de Educação em Tempo Integral</li> <li>• 16 escolas estão localizadas na Capital e 34 no Interior</li> <li>• 1 escola de Educação Profissional compõe a amostra</li> <li>• Ideb (2019) variando de 6,5 a 4,4.</li> <li>• Média de Matrícula (2019): 238 alunos</li> <li>• 13 escolas ofertam também o Ensino Fundamental (mista)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 150 questionários respondidos</li> <li>• 1 escola de Tempo Integral</li> <li>• 14 escolas estão localizadas na Capital e 36 no Interior</li> <li>• 2 escolas de Educação Profissional, sendo uma Rural</li> <li>• 3 Escolas Família Agrícola</li> <li>• Ideb (2019) variando de 2,9 a 1,6.</li> <li>• Média de matrícula (2019): 155 alunos</li> <li>• 18 escolas ofertam também o Ensino Fundamental (mista)</li> </ul>

Fonte: Elaboração pelas autoras, 2021, baseado em Microdados Saeb, 2019.

Observa-se que há uma diferença significativa no modelo de escola que apresenta melhores resultados; 70% do grupo das 50(+) são de tempo integral, e, portanto, os alunos têm sua jornada diária ampliada, que junto a outros fatores pode contribuir para uma aprendizagem que qualifica positivamente o ensino ofertado. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao número de matrículas das escolas. Enquanto o grupo 50(+) possui uma variação de 65 a 699 entre os matriculados no ensino médio, atingindo uma média de 238 estudantes por escola, o grupo 50(-) varia de 38 a 503, perfazendo uma média de 155 alunos por escola. Esse fato permite constatar que a maioria das escolas do grupo com menores resultados são de menor porte.

## **ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As doze questões analisadas evidenciam práticas dos professores de Língua Portuguesa (Q.117 a Q.122) e Matemática (Q.123 a Q.128) com relação a utilização de estratégias pedagógicas específicas, que eventualmente, seriam propulsoras de maior aproveitamento dos alunos nos estudos. Outro dado importante a ser considerado é o

fato de que esse bloco de questões se faz presente no questionário do professor desde a edição da Prova Brasil de 2013, sem nenhuma alteração na formulação das questões.

Também se destaca que o referido questionário foi respondido pelo(s) professor(es) da(s) turma(s) avaliada(s), e o único dado de identificação a ser preenchido no formulário designado é o número do CPF, portanto, não há como identificar o mesmo. A partir de tais procedimentos, as respostas dadas pelos professores foram organizadas em planilhas, de sorte que se possa realizar análises específicas para cada componente curricular, comparando os resultados entre os dois *clusters*.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

As seis questões que integram este bloco no questionário contextual destinado aos professores de Língua Portuguesa são identificadas a partir de um único enunciado, qual seja: Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma. A partir do comando geral especificado e das opções disponibilizadas (nunca; uma vez por ano; de 3 a 4 vezes ao ano; mensalmente; semanalmente ou diariamente) alguns aspectos são analisados no contexto das práticas desenvolvidas pelos professores.

A primeira prática investigada no questionário é relacionada a frequência com que os professores promovem discussões a partir de textos de jornais ou revistas, e os dados coletados indicam que há uma predominância em promover esse tipo de discussão semanalmente – 46,8% no grupo 50(+) e 37,3% no grupo 50(-). Contudo, uma parcela de professores (5,3%) pertencente ao grupo 50(-) nunca utiliza esse recurso na condução da disciplina, outros 25,3% do mesmo grupo responderam que utilizam esse tipo de atividade diariamente, superando o percentual do grupo 50(+), nesse aspecto, indicado por 21,6%.

A questão seguinte indaga sobre a proposição de atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas. Para esta, 57,7% dos docentes do grupo 50(+) responderam que desenvolvem esse tipo de atividade semanalmente e 42,7% do grupo 50(-) também assinalaram essa alternativa, registrando uma diferença de 15

pontos percentuais. Chama a atenção que 8% dos professores do grupo das escolas com menores resultados afirmam que nunca utilizam essa estratégia para trabalhar atividades gramaticais.

A terceira questão desse bloco investiga uma prática que diz respeito à frequência de atividades de leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances em sala de aula. Os resultados obtidos para essa indagação sugerem que a utilização de diferentes gêneros textuais é realizada com frequência semanal na maioria das escolas, sendo 47,7% no grupo 50(+) e 40% no outro grupo 50(-). Os que utilizam essa estratégia pedagógica mensalmente correspondem a 21,6% no grupo 50(+) e 25,3% no grupo 50(-), evidenciando proximidade percentual em ambos os grupos de professores.

Quando indagados se utilizam contos, crônicas ou romances para exercitar aspectos da gramática, 36% dos docentes que atuam nas escolas com menores resultados trabalham tais atividades semanalmente e 32% diariamente, totalizando 68%. Já entre as escolas do grupo com melhores resultados são 56,8% que utilizam essa prática semanalmente e 23,4% diariamente, totalizando 80,2%, registrando uma diferença de 12,2 pontos percentuais entre os dois grupos. No grupo 50(-) observou-se que 10,7% dos professores assinalaram a alternativa de 3 a 4 vezes ao ano, implicando numa prática pouco utilizada por uma parcela considerável dos professores desse grupo.

A quinta questão indaga sobre o uso de revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado e os resultados mostram que é uma prática que ocorre mensalmente em 33,3% das escolas do grupo 50(+) e apenas 16% no grupo 50(-), correspondendo à metade do primeiro grupo. Ainda nesse último grupo, essa atividade nunca foi desenvolvida em 20% das turmas avaliadas, contra 9% do grupo que obteve os melhores resultados de IDEB. Na opção de 3 a 4 vezes ao ano os percentuais se assemelham: 21,6% entre os professores do grupo 50(+) e 18,7% para o outro grupo de escolas.

A última questão do bloco indaga sobre a frequência de realização de atividades pedagógicas relacionadas com a fixação de nomes de conceitos gramaticais e linguísticos. As respostas apontam que 42,3% e 38,7% dos docentes das escolas do grupo

50(+), realizam tais atividades com periodicidade semanal ou diária, enquanto no grupo 50(-), 33,3% desenvolvem essa atividade semanalmente e 41,3% diariamente. No entanto, 4,5% dos professores do grupo 50(+) e 4,0% do grupo 50(-) desenvolvem essa atividade de 3 a 4 vezes ao ano. Entre os que nunca fizeram esse tipo de atividade, são 3,6% do grupo 50(+) e 5,3% do 50(-), o que revela a ausência de trabalho docente com um conteúdo relevante para a aprendizagem de Língua Portuguesa.

As práticas pedagógicas são um fator crucial para a aprendizagem. Com base nisso, observa-se que os professores de ambos os grupos analisados centram seu planejamento na organização de atividades que permitam ao estudante praticar tanto a oralidade quanto à escrita em diferentes contextos. As estratégias pedagógicas mais utilizadas (semanalmente) pelos professores de Língua Portuguesa juntos aos estudantes nos dois grupos de escola foram: promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas; propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas; promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances; e, utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.

Tais práticas evidenciadas no questionário destinado aos professores estão articuladas as competências e habilidades indicadas na matriz de referência do Saeb para Língua Portuguesa, haja vista a relação observada entre o conjunto de descritores que se apresentam nos tópicos: I. Procedimentos de Leitura e II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, presentes na referida matriz.

Nessa perspectiva e com base nos percentuais obtidos pela análise dos questionários de 2019, observa-se algumas diferenças entre os dois grupos de escolas, embora os resultados do Ideb não possam ser tributados exclusivamente a elas: atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas, uso de contos, crônicas ou romances para exercitar aspectos da gramática e revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado são práticas pedagógicas mais trabalhadas nas escolas com maiores Ideb.

É necessário destacar que os resultados advindos das avaliações em larga escala precisam ser mediados por algumas características de contexto, que não são

consideradas nos testes aos quais os estudantes são submetidos. Assim, consoante Sousa e Ferreira (2019, p. 16),

Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos.

Tais aspectos não são mensurados diretamente no teste, mas podem ser averiguados com algum rigor nos questionários contextuais da escola e dos estudantes, por exemplo, onde poder-se-ia realizar eventuais cruzamentos nas informações dadas pelos diferentes grupos, professores, escola e estudantes. De acordo com Zanela (2020, p. 338), “o acesso aos indicadores possibilita o fluxo de informações, mas, em geral, não garante uma discussão mais profunda e, muito menos, imprime uma gestão mais concreta, baseada em dados estatísticos”. Assim, é necessário avançar na capacidade analítica dos dados da pesquisa.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MATEMÁTICA**

As seis questões aplicadas aos professores de Matemática em relação às práticas pedagógicas utilizadas junto aos estudantes do ensino médio apresentam o mesmo padrão do bloco de questões analisado anteriormente, partindo de um único enunciado e colocando como opções a frequência com que determinada prática é realizada.

A primeira questão se refere à frequência com que os professores de Matemática realizam a prática de fazer exercícios para fixar procedimentos e regras. Em ambos os grupos o percentual de respostas é semelhante, com pouco mais de 60% dos docentes respondendo que realizam diariamente. No grupo 50(+), 36,7% dos docentes afirmaram realizar com frequência semanal e 29,3% no outro grupo também deu esta resposta.

A questão seguinte indaga sobre a frequência com que o professor discute se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada. Para 71,6% e 64% dos professores nos grupos 50(+) e 50(-), respectivamente, isso é discutido diariamente, contudo, 4% dos professores das escolas com menores resultados nunca adotaram esse tipo de estratégia em suas aulas,



desprezando, portanto, um tipo de atividade que estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, tão necessário à disciplina.

A terceira questão do mesmo bloco pergunta sobre a frequência dos professores em discutir diferentes práticas para resolver problemas e cálculos durante as aulas de matemática. Os percentuais obtidos de 73,4% e 66,7% para uma frequência diária entre os grupos 50(+) e 50(-), respectivamente, corroboram a máxima de que o conhecimento matemático possibilita mais de uma estrutura lógica de resolução e, ao serem expostos rotineiramente a tais estruturas, os estudantes tendem a construir seus próprios esquemas de resolução de problemas. Por outro lado, os 4% indicados no grupo 50(-) que nunca utilizam essa estratégia, tendem a limitar o conhecimento matemático a um conjunto de procedimentos pré-fixados e sem significação para os estudantes.

O questionamento seguinte versa sobre a frequência dos docentes em lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação deles com a matemática. Os maiores percentuais apresentam-se na opção semanal, sendo 42,2% no grupo 50(+) e 29,3% no grupo 50(-), uma diferença de 12,9 pontos percentuais entre os dois grupos. Neste último grupo de escolas, observa-se ainda que 12% dos professores desenvolvem essa atividade de 3 a 4 vezes ao ano e o mesmo percentual nunca utilizou esse tipo de procedimento, demonstrando pouca articulação do componente curricular à sua aplicabilidade em temas atuais, uma recomendação expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A quinta questão investiga a frequência com que os docentes fornecem esquemas/regras que permitam obter as respostas certas dos cálculos e problemas. Os tradicionais ‘macetes’ são corriqueiramente utilizados no ensino da matemática com o intuito de abreviar algumas construções, facilitando a obtenção de respostas corretas. Segundo as respostas dadas, 74,3% dos professores do grupo 50(+) se valem dessa estratégia diariamente, ao passo que no grupo 50(-) este percentual cai para 57,3%, uma diferença de 16,6 pontos percentuais entre os grupos. Para a frequência semanal tem-se 36% no grupo 50(-) e 24,8% no grupo 50(+). Outros 4% de professores do grupo de escolas com piores resultados nunca utilizam tal estratégia para o ensino da disciplina.

A sexta questão do bloco indaga sobre o uso de diferentes ações para resolver problema e, assim como a questão anterior, possui caráter essencialmente prático no processo de ensino. Para 44% e 37,3% dos docentes dos grupos 50(+) e 50(-), esta atividade é realizada semanalmente. Outros 33,9% e 29,3% a fazem diariamente, seguindo a mesma ordem dos grupos. Contudo, ressalta-se que 8% dos professores do grupo 50(-) nunca realizam esse tipo de prática junto aos estudantes submetidos à avaliação do Saeb em 2019.

Com base nas análises é possível verificar que, a exemplo do que aconteceu com Língua Portuguesa, duas práticas pedagógicas têm maior adesão dos professores do grupo de escolas que possuem melhores resultados no IDEB – temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação deles com a matemática e fornecer esquemas/regras que permitam obter as respostas certas dos cálculos e problemas. No entanto, considerando os resultados do IDEB dos dois grupos de escolas, essas duas práticas não explicam a situação alcançada.

Em virtude da dificuldade de estabelecer correlações entre as respostas dadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática sobre suas práticas pedagógicas e os resultados de IDEB observados nos dois grupos de escola, procurou-se analisar as respostas dos professores a partir dos pesos dos percentuais obtidos ao longo das cinco alternativas dadas em cada uma das 12 questões. Assim, propõe-se a criação de um coeficiente médio que tabulará as respostas dadas, por meio do número absoluto de respondentes que selecionaram determinada alternativa e o valor atribuído à esta alternativa de acordo com o grau de interferência na aprendizagem dos estudantes.

Assim, por exemplo, se o professor respondeu que “nunca” executou determinada prática, a essa resposta será atribuída o valor “zero”; ou caso contrário, “diariamente”, será indicado pelo valor “cinco”, construindo uma escala que varia de 0 a 5 conforme a Tabela 1.

**Tabela 1** – Resposta x valor atribuído

Nunca	Uma vez por ano	De 3 a 4 vezes ao ano	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
0	1	2	3	4	5

Fonte: elaboração pelas autoras, 2021

O coeficiente médio é calculado por meio do somatório dos produtos entre o total de respondentes em cada alternativa e o valor atribuído à mesma, dividido pelo total de respondentes da questão para os dois blocos – Língua Portuguesa e Matemática – de forma a possibilitar a comparabilidade nos dois grupos de escolas.

A Tabela 2, consolida esses coeficientes para as questões de Língua Portuguesa.

**Tabela 2** – Coeficientes Médio Língua Portuguesa

Prática Pedagógica	Coeficiente 50(+)	Coeficiente 50(-)
1. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas	3,7	3,7
2. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas	3,8	3,7
3. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances	3,8	3,7
4. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática	3,9	3,8
5. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado	2,9	2,6
6. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	4,0	3,9

Fonte: elaboração pelas autoras, 2021

Com base nos indicadores obtidos, verifica-se que a prática 1 acontece em ambos os grupos de escola com a mesma intensidade, dado o coeficiente médio indicado ser 3,7. Outra análise possível para este valor, pode ser esboçada com a periodicidade em que essas atividades acontecem; quase que semanalmente nos dois grupos de escola. Para as demais práticas pedagógicas também se evidencia uma periodicidade quase semanal na promoção destas; com exceção da prática 5, que em média acontece quase

mensalmente nos dois grupos, com menos intensidade nas escolas com piores resultados.

Diante disso, conclui-se que a diferença entre os seis coeficientes, nos dois grupos, não pode ser considerada significativa a ponto de interferir diretamente nos resultados de Ideb identificado em ambos os grupos de escolas, haja vista que, embora apresentem pequenas diferenças, a categoria de periodicidade se mantém semelhante na maioria das práticas pedagógicas destacadas no questionário.

A Tabela 3 propõe a mesma análise para as questões dos professores de Matemática.

**Tabela 3 – Coeficientes Médio Matemática**

<b>Prática Pedagógica</b>	<b>Coeficiente 50(+)</b>	<b>Coeficiente 50(-)</b>
1. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras	4,6	4,5
2. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação	4,7	4,4
3. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos	4,7	4,5
4. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática	3,6	3,3
5. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas	4,7	4,4
6. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas	4,1	3,6

Fonte: elaboração pelas autoras, 2021

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram coeficientes que indicam a utilização das práticas pedagógicas, no mínimo semanalmente, em ambos os grupos de escolas analisados. Apenas as práticas 4 e 6 apontam certo distanciamento na periodicidade promovida pelos dois grupos de escolas, mas, ainda assim, próximas.

É importante salientar que a aprendizagem dos estudantes, medida pelos indicadores de proficiência, é, em parte, determinada pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar influenciada pelos professores, embora muitas delas provenham de

variáveis não mensuráveis como motivação, estilo, empatia etc. (Canales; Maldonado, 2018). No entanto, segundo os autores, na América Latina, pouco se sabe sobre o desempenho do professor na aprendizagem dos alunos, porque a maioria dos países não dispõe de dados ao nível de sala de aula. Além do que, há que se considerar que os professores do último ano do ensino médio, a exemplo dos analisados neste estudo, recebem um legado de outros docentes pelos quais os alunos passaram anteriormente, e que deram significativas contribuições positivas ou não, na construção de suas trajetórias escolares.

Diante desse quadro, optou-se por analisar outros aspectos que pudessem influenciar uma determinada escola a obter resultados de desempenho dos alunos melhores que outra.

#### RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS

A Tabela 4 apresenta o consolidado de respostas dadas ao bloco de questões que trata da utilização de recursos pedagógicos pelos professores (Q.33 a Q.38) e que solicita que eles indiquem se os utilizam na escola e qual a sua adequação para as atividades em sala de aula.

**Tabela 4** – Consolidado de respostas questões Q.33 a Q.38

Recurso	Utilização/Adequação	50 (+)	50 (-)
Livro Didático	Não uso / não tem.	2,6%	8,8%
	Uso e é inadequado.	0,9%	1,8%
	Uso e é pouco adequado.	10,3%	8,8%
	Uso e é razoavelmente adequado.	30,2%	28,3%
	Uso e é adequado.	56,0%	52,2%
Projektor Multimídia (Datashow)	Não uso / não tem.	5,2%	15,9%
	Uso e é inadequado.	0,00%	3,5%
	Uso e é pouco adequado.	9,5%	9,7%
	Uso e é razoavelmente adequado.	28,4%	28,3%
	Uso e é adequado.	56,9%	42,5%
Computador de mesa, portátil ou tablet	Não uso / não tem.	9,5%	31,9%
	Uso e é inadequado.	4,3%	9,7%
	Uso e é pouco adequado.	16,4%	12,4%
	Uso e é razoavelmente adequado.	31,0%	21,2%

	Uso e é adequado.	38,8%	24,8%
Software	Não uso / não tem.	22,4%	44,2%
	Uso e é inadequado.	7,8%	8,8%
	Uso e é pouco adequado.	20,7%	20,3%
	Uso e é razoavelmente adequado.	28,4%	14,2%
	Uso e é adequado.	20,7%	12,4%
Internet	Não uso / não tem.	2,6%	9,7%
	Uso e é inadequado.	7,8%	8,8%
	Uso e é pouco adequado.	24,1%	15,9%
	Uso e é razoavelmente adequado.	36,2%	42,5%
	Uso e é adequado.	29,3%	23,0%
Acervo Multimídia	Não uso / não tem.	11,2%	39,8%
	Uso e é inadequado.	5,2%	15,9%
	Uso e é pouco adequado.	23,3%	17,7%
	Uso e é razoavelmente adequado.	42,2%	16,8%
	Uso e é adequado.	18,1%	9,7%

Fonte: elaboração pelas autoras, 2021

No que diz respeito aos recursos pedagógicos que os professores utilizam nas escolas e sua adequação para as atividades em sala de aula, chama a atenção que cinco deles – livro didático, projetor multimídia, computador ou tablet, internet e acervo multimídia – apresentam percentuais de ausência ou não uso nas escolas que possuem menores resultados no IDEB, três ou mais vezes superior ao do grupo de escolas com melhores resultados. Exceto softwares, cuja ausência ou não uso afeta mais de 1/5 dos professores do grupo 50(+) e mais de 2/5 do grupo 50(-), o projetor multimídia, que é um artefato de amplo uso nas escolas não é utilizado por 15,9% dos professores do grupo 50(-) e computador por 1/3 desses docentes, acervo multimídia por 39,8% e o livro didático por 9%, embora exista programa nacional de distribuição gratuita.

Assim, não há como comparar contextos educacionais, em que as oportunidades de acesso a recursos didáticos não são as mesmas. Na realidade, uma das grandes críticas às avaliações em larga escala é impor um modelo ideal para a educação, a partir de um indicador único obtido a partir de um teste padronizado, que não considera variáveis que não estão diretamente ligadas ao desempenho escolar dos estudantes. Sobre isso, Zanela (2020, p. 339) argumenta que

[...] antes de avaliar a “qualidade da educação”, melhor garanti-la, não somente nos textos, mas nas práticas inclusivas e equitativas, enfim, não deixar os mais desfavorecidos para trás e garantir equipamentos que assegurem essa mudança. Tudo isso não acontece de repente, por isso acredita-se que as mudanças exigidas nascerão do fortalecimento das ligações entre todos os atores do processo educativo, da criação de parcerias entre os Governos e da sensibilização para a importância da educação.

As pesquisas quantitativas tendem a assumir uma postura, por vezes inflexível, na busca por correlações entre variáveis. Em educação, isso está fortemente atrelado à análise de indicadores como pressuposto para solucionar problemas educacionais nos contextos de gestão e/ou pedagógico. Contudo, o ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações planejadas para as etapas pós-avaliação.

## **OBSERVANDO OUTROS INDICADORES**

A construção de indicadores e índices faz parte do processo de implementação de políticas públicas, em que eles “cumprem papel fundamental no dimensionamento de questões sociais latentes na sociedade que, vocalizadas adequadamente podem entrar na agenda prioritária de governo” (De Martino Jannuzzi, 2017, p. 30). Para o autor, um indicador ou um índice pode ser considerado “um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão ocorrendo na mesma” (p. 55). Assim, a análise de dados educacionais, na perspectiva de um estudo quantitativo, “[...] não trata apenas de números que falam friamente de uma situação, mas uma análise sobre estes números pode nos proporcionar reflexões que traduzem percepções sobre contextos que apresentam relações qualitativas sobre o objeto da pesquisa” (Pontes Junior et al., 2016, p. 6).

Na tentativa de complementar a análise envolvendo as cem escolas, o estudo procurou trabalhar com as taxas de aprovação nos dois *clusters*, considerando que esta é uma variável incluída no cálculo do IDEB. Os dados obtidos no Censo Escolar 2020 mostram que a taxa média de aprovação no ensino médio do grupo de escolas 50(+), no

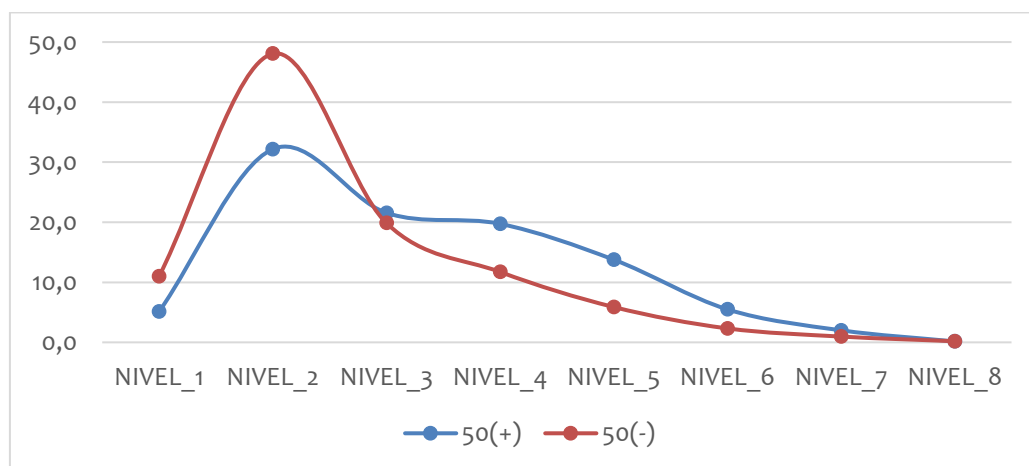


ano de 2019, alcançou 94,4%, enquanto o valor obtido pelas escolas que compõem o grupo 50(-) foi de 72%, uma diferença de 22,4 pontos percentuais entre os dois grupos. Essa diferença mostra que existem fatores intra e extraescolares que estão levando expressivo número de alunos das escolas com menores IDEB a abandonar ou a reprovar no ensino médio.

Quando se observa as notas de desempenho do Saeb em 2019, na disciplina de Língua Portuguesa, as escolas que compõem o grupo 50(+) apresentam, em média 53,9 pontos a mais que as escolas que integram o grupo 50(-); em Matemática a diferença é, em média, 56,8 pontos a mais para as escolas do grupo 50(+). Em ambas as disciplinas, esses valores representam aproximadamente dois níveis de diferença em termos de aprendizagens entre os dois grupos<sup>4</sup>.

Uma outra variável que foi considerada para comparação entre os dois grupos de escolas foi o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) dos alunos dos dois *clusters* de escolas. Para tanto, buscou-se os dados divulgados pelo Inep em 2019, referentes às escolas, considerando os níveis em que este indicador é organizado. O Gráfico 2 mostra o comportamento dos dois grupos.

**Gráfico 2** - Inse dos *clusters* de escolas, 2019



Fonte: elaboração pelas autoras, 2022 com base nos dados do Inep, 2019

<sup>4</sup> No Saeb, as escalas são divididas em níveis a cada 25 pontos, com o nível 0  $\leq$  125 pontos. Língua portuguesa possui oito níveis e Matemática, 10 níveis.

Os dados mostram que nos dois grupos de escolas, o perfil socioeconômico dos alunos é distinto, com 59% dos alunos do grupo 50(-) situando-se nos níveis 1 e 2, enquanto no grupo 50(+) esse valor é de 37,3%. Alunos no nível 1, quando muito, a mãe possui o 5º ano do ensino fundamental completo, sendo que a maioria possui “geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro” (Inep, 2021, p. 9 – 10). No caso dos estudantes situados no nível 2, os pais possuem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo e a maioria dos alunos possui “uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro” (Inep, 2021, p. 9 – 10). Em ambos os grupos, os alunos não dispõem de muitos dos bens e serviços pesquisados, como “computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer” (Inep, 2021, p. 9 – 10). Nos níveis 6, 7 e 8, os mais altos do Inse, são 7,6% dos alunos do grupo 50(+) e 3,5% do grupo 50(-), ou seja, menos de 5% dos estudantes com maiores níveis socioeconômico frequentam as escolas com menores resultados no Ideb.

Considerando que as avaliações em larga escala revelam, por meio de seus indicadores e índices, o que vai e o que não vai bem na educação, é imprescindível que se tenha consciência e conhecimento sobre as limitações que tais resultados contêm. No entanto, os três indicadores apresentados nessa seção apontam para dois padrões de escolas: a) um grupo de estabelecimentos de ensino com poucos recursos didáticos, em que estudam alunos que vivem com limitadas condições socioeconômicas, filhos de pais com baixa escolaridade, que lidam com constantes processo de reprovação ou abandono, levando a trajetórias escolares interrompidas; b) um segundo grupo de escolas que dispõe de mais recursos didáticos, cujos alunos encontram-se em situação socioeconômica melhor, apresentam taxas de aprovação em padrões satisfatórios, e cujos professores experimentam práticas pedagógicas mais diversificadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do estudo realizado conclui-se preliminarmente que as diferenças entre as práticas pedagógicas dos professores de Língua portuguesa e Matemática dos dois *clusters* de escolas, não são significativas, a ponto de justificar a variação encontrada

entre os resultados de IDEB do ensino médio. Essa conclusão levou a buscar outras variáveis que poderiam estar associadas a estes resultados, sendo investigado o bloco de questões do mesmo questionário, que diz respeito à utilização de um conjunto de recursos pedagógicos. Aqui fica mais evidente a diferença entre os dois grupos de escolas quando a utilização de recursos como computador, software e acervo multimídia é pouco explorado nas escolas do grupo 50(-), ao contrário, do que ocorre entre o grupo de escolas com melhores resultados.

Os dados de aprovação dos dois grupos de escolas mostram que as diferenças entre elas são muito representativas, evidenciando que o grupo 50(-) enfrenta grandes desafios no que diz respeito à permanência, com sucesso, dos alunos na escola. Enquanto de cada 100 alunos matriculados no grupo de escolas 50(+), 94 deles concluem o ano letivo e progredem na sua trajetória escolar, nas escolas do grupo 50(-) de cada 100 alunos matriculados no ensino médio, 28 deles são afetados por reprovação ou abandono, e apenas 72 conseguem concluir o ano letivo com sucesso.

Outro fator que deve ser considerado nessa análise diz respeito à quantidade de escolas de tempo integral num e noutro *cluster*. Das cinquenta escolas que possuem melhores resultados, 70% são de tempo integral, enquanto apenas uma das escolas de resultado mais baixo possui este tipo de oferta. As escolas de tempo integral na rede estadual de ensino do Piauí, possuem algumas características como jornada diária (hora aula) ampliada para os estudantes; melhor infraestrutura física e didática, maior número de professores com dedicação exclusiva na escola, o que, certamente conduz a uma melhor organização no planejamento das atividades e projetos educacionais junto aos estudantes. O estudante, por sua vez, ao permanecer mais tempo na escola, cria um vínculo maior com a instituição, ampliando o foco sobre sua aprendizagem, o que funciona como um diferencial em relação aos alunos da rede de tempo parcial.

É sabido que as garantias constitucionais têm sido determinantes no processo de construção e democratização da educação. Nesse sentido, com a mesma ênfase que se coloca na importância da universalização do ensino, nota-se a urgência em identificar os fatores da desigualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade. É

necessário discutir essa condição, porque não há como qualificar a educação para os que sequer conseguem ter acesso as mesmas oportunidades.

Para além das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e dos recursos didáticos disponíveis e aptos para uso nas escolas, é importante compreender que já se dispõe de outros indicadores e índices que ajudam a entender como se processa o fenômeno educativo e suas dimensões contextuais. Assim, a responsabilização dos professores que as avaliações em larga escala têm tão fortemente destacado precisa ser mediada por um conjunto amplo de variáveis intra e extraescolares.

A partir desse mapeamento quantitativo e qualitativo, pretende-se, numa etapa posterior, dar prosseguimento a pesquisa, por meio de investigações mais aprofundadas, buscando, a partir da identificação de casos de melhoria no Ideb, apreender suas efetivas consequências em termos de qualidade e equidade, bem como as estratégias e as condições que as possibilitaram.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373 - 388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/artQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. **Microdados Prova Brasil 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 6 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Brasília: MEC 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=10/06/2013&pagina=17>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CANALES, A.; MALDONADO, L. Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. **International journal of educational development**, v. 60, p. 33-50, 2018. Disponível em: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931730281X?casa\\_token=xH37TetkiYAAAAA:9ILR2PS3jTd7WkDWI-b-eN1exSJF7duZryjdsYvosUIaHNQkD5DYnGLc\\_FP6G1jpdYM8BbdEaN5C](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S073805931730281X?casa_token=xH37TetkiYAAAAA:9ILR2PS3jTd7WkDWI-b-eN1exSJF7duZryjdsYvosUIaHNQkD5DYnGLc_FP6G1jpdYM8BbdEaN5C) Acesso em: 23 jan. 2023.

DE MARTINO JANNUZZI, Paulo. Indicadores no ciclo de políticas sociais no Brasil. **Indicadores sociais: passado, presente e futuro/IBGE.** (Orgs.) André Simões e Antônio Carlos Alkmim. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 174p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101153.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, Livia Andrade; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Efeitos das Avaliações em Larga Escala na organização do Currículo Escolar. **Estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, v. 30, n.1, p. 327-344, Março/Dez., 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/6784/pdf>. Acesso em 12 jan. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf)) Acesso em 28 nov. 2021.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

INEP. **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019. Nota Técnica.** Brasília. 2021a.

INEP. **SAEB 2019 – Questionário do(a) Professor(a).** Brasília, 2021b.

PESSOA, N. S.; SILVA, J. Gestão Educacional do Piauí e o uso dos resultados do Pisa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1221/1038>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; TAHIM, A. P. V. O.; LIMA, M. A. M.; ALMEIDA, L. S. Dimensão Epistemológica da Pesquisa Quantitativa em Educação. In: ANDRADE, F. A. de; GUERRA, M. Á. M. A.; JUVÊNCIO, V. L. P.; FREITAS, M. de S. (Org.). **Caminhos da Educação: questões, debate e experiências.** 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 245-254.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/105962/61621>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 38, 1–21. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJdWjQZQ/>. Acesso em 12 jan. 2022.

SOARES, J. F. **Ideb na lei?** Simon's Site, 13 jul. 2011. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/jose-francisco-soares-ideb-na-lei/>. Acesso em 12 jan. 2022.

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2021.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M.; VIEIRA, S. L.; CHAVES, J. B. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164238>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ZANELA, Claudia C. **Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB: práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Tese de Doutorado. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220399>. Acesso em: 8 set. 2021.

#### HISTÓRICO

Submetido: 08 de abril de 2023.

Aprovado: 18 de dez. de 2023.

Publicado: 27 de dez. de 2023.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

PESSOA, N. S.; VIDAL, E. M. Práticas pedagógicas de professores em escolas de ensino médio do Piauí no SAEB 2019. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449, 2023.