

Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015

Eloisa Maia Vidal¹

ORCID: 0000-0003-0535-7394

Willana Nogueira Medeiros Galvão¹

ORCID: 0000-0002-1136-0648

Sofia Lerche Vieira¹

ORCID: 0000-0002-0271-6876

João Bosco Chaves¹

ORCID: 0000-0001-7994-0772

Resumo

A literatura a respeito de expectativas docentes sobre a aprendizagem dos alunos situa-se numa interface entre psicologia e educação e remonta aos trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1968), Palardy (1969), Alvidrez e Weinstein (1999) e outros. Uma das constatações é que as chances de sucesso na aprendizagem estão diretamente relacionadas com as expectativas docentes sobre os alunos, o que permite a construção da ideia de profecia autorrealizadora. O artigo aprofunda essa reflexão mediante análise de um conjunto de itens presentes no *Questionário do professor do Saeb 2015*, que foram organizados em variáveis extraescolares, intraescolares e dependentes do aluno. São utilizados os microdados relativos aos 2.274 professores de 5º ano do ensino fundamental das redes públicas de três capitais: o melhor Ideb em 2015 (Curitiba, PR – 6,3), o pior (Maceió, AL – 4,3) e a maior variação do Ideb no período 2005 – 2015 (Fortaleza, CE – 63,6%). Os dados mostram que das três categorias em que foram organizados os itens, os menores coeficientes de variação estão nas variáveis extraescolares, enquanto os maiores encontram-se nas variáveis intraescolares. Quando se observam os coeficientes de variação das variáveis dependentes dos alunos, constata-se que seus valores são muito superiores aos das variáveis extraescolares e pelo menos 50% inferiores aos das variáveis intraescolares. Esses resultados mostram que as expectativas docentes sobre os problemas de aprendizagem dos alunos estão associadas, de forma mais intensa, com o meio social, o nível cultural e a falta de assistência dos pais na vida escolar do aluno.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. Contatos: eloisamvidal@yahoo.com.br; willananogueira@gmail.com; sofialerche@gmail.com; boscochaves@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201657>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Palavras-chave

Expectativa docente – Problemas de aprendizagem – Avaliação de larga escala – Profecia autorrealizadora.

Teacher Expectations and Learning: Exploring Data from Prova Brasil 2015 Questionnaire

Abstract

The literature on teacher expectations about student learning is situated in an interface between psychology and education and dates back to the works of Rosenthal and Jacobson (1968), Palardy (1969), Alvidrez and Weinstein (1999), and others. One of their findings is that the chances of success in learning are directly related to teacher expectations about students, which allows constructing the idea of self-fulfilling prophecy. This article further reflects on such finding through the analysis of a set of items in Questionário do professor do Saeb 2015 [Saeb 2015 Teacher Questionnaire], which were organized in out-of-school, in-school and student-dependent variables. We used the microdata relative to the 2,274 fifth grade teachers of primary education of the public systems of three state capitals: the best Ideb in 2015 (Curitiba city, Paraná state – 6.3), the worst Ideb (Maceió city, Alagoas state – 4.3) and the greatest variation in Ideb in the 2005-2015 period (Fortaleza city, Ceará state – 63.6%). The data show that, of the three categories in which the items were organized, the lowest coefficients of variation are present in the out-of-school variables, while the highest are found in in-school variables. Observing the coefficients of variation of the student-dependent variables, it is verified that their values are much higher than those of out-of-school variables and at least 50% lower than those of in-school variables. These results show that teacher expectations about student learning problems are more strongly associated with the social environment, educational level and lack of parental support to students' school life.

Keywords

Teacher expectation – Learning problems – Large-scale assessment – Self-fulfilling prophecy.

Introdução

O artigo tem sua motivação inicial num estudo realizado sobre dados do questionário contextual do professor da Prova Brasil 2013 (VIDAL; VIEIRA, 2017), que identificou elementos constitutivos do perfil de docentes que atuavam nos 5º e 9º anos do ensino fundamental público, com uma amostra de mais de duzentos mil professores. Os dados mostraram que as percepções dos professores brasileiros sobre os problemas de aprendizagem estão relacionadas, em grande medida, a fatores externos a escola, e que os alunos têm pouca chance de sucesso escolar e progressão da escolaridade. Os docentes se sentem impotentes no exercício da sua profissão e apresentam uma visão pessimista que repercute na sua prática (ROJAS; GASPAR, 2006; HERNÁNDEZ-CASTILLA; MURILLO; MARTÍNEZ-GARRIDO, 2014), conduzindo à ineficácia escolar.

O objetivo deste estudo é aprofundar a discussão sobre o mesmo conjunto de itens, numa amostra constituída por três redes de ensino que apresentam comportamentos distintos em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no 5º ano do ensino fundamental – Curitiba (PR), Maceió (AL), e Fortaleza (CE) – e procura identificar as percepções dos docentes dessas redes quando da aplicação da Prova Brasil 2015.

O interesse pelo estudo com os microdados dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) decorre da quantidade e da qualidade das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que, desde 2005, devido às mudanças implementadas pela Portaria nº 931/2005, permite construir séries históricas, possibilitando recortes espaciais e temporais os mais variados. As bases de dados permitem estratificar amostras a partir de critérios previamente selecionados, como dependência administrativa, estado, cidade, localização, série de aplicação do exame etc., um nível de detalhamento que possibilita conceber, estruturar e implementar políticas públicas, customizadas a partir de contextos locais.

Inspirado em estudos acadêmicos já realizados sobre diferentes abordagens da avaliação em larga escala (BARRETO; PINTO, 2001; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2012; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015), observou-se que a maioria dos estudos pode ser classificado em três grupos distintos: a) no primeiro, encontram-se os que abordam o surgimento das políticas de avaliação de larga escala no contexto das reformas educacionais e a metodologia utilizada para sua operacionalização, e discutem as motivações, o cenário internacional e nacional em torno do qual elas se movimentam, os instrumentos utilizados pela avaliação e suas escalas de proficiência; b) no segundo, tem-se os trabalhos que analisam os dados coletados a partir das avaliações, associando-os a questões específicas como, por exemplo, o estudo da aquisição da linguagem ou o nível de alfabetização matemática das crianças, encontrando-se também, embora em menor número, trabalhos que estudam a relação dos dados com a diversidade de gênero e raça, a partir das respostas dos alunos ao questionário socioeconômico da Prova Brasil; e c) o terceiro grupo engloba os estudos sobre as implicações das avaliações de larga escala no chão da escola e discutem os usos dos resultados, os desdobramentos no currículo, na dinâmica escolar e a concepção ou percepção de gestores e professores acerca desses processos. É nesse grupo que se enquadra o estudo desenvolvido neste artigo.

Análises focalizando questionários contextuais do Saeb não têm ocupado, de forma destacada, a pauta dos grupos de pesquisa das universidades brasileiras. A relevância dessas informações justifica o interesse pelo tema e destaca a importância desses instrumentos de coleta de dados como suportes para possíveis diagnósticos que podem ajudar a lançar luzes sobre problemas relacionados à qualidade da educação brasileira.

Metodologia, seleção e análise dos dados

A criação do Saeb remonta aos anos 1990 e, desde então, a avaliação de desempenho dos estudantes se associa à aplicação de questionários contextuais junto a professores, diretores, alunos e também aplicadores das avaliações. Como explica Soares e colaboradores (2010, p. 2),

Todas essas informações são coletadas com o objetivo de explicar as proficiências dos alunos e de encontrar fatores associados à eficácia e à equidade da educação fornecida pelas escolas. A maior parte dos trabalhos de análises contextuais das Avaliações em Larga Escala tem como propósito explicar a proficiência dos alunos com base em fatores intra e extraescolares. Entretanto, o inter-relacionamento entre tais fatores é colocado em segundo plano, fazendo com que não sejam estudadas as condições que os afetam e, conseqüentemente, não sejam concebidas estratégias de intervenção a partir desses inter-relacionamentos.

A Prova Brasil ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) é um dos componentes do Saeb,² e é aplicada em todas as escolas públicas com, pelo menos, vinte estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular, localizadas nas zonas urbanas e rurais. Em 2015, o *Questionário do professor da Prova Brasil* constando de 125 itens foi aplicado a 143.784 docentes do 5º ano e 121.203 do 9º ano do ensino fundamental de 53.849 escolas públicas.

Este estudo se concentra nas expectativas docentes em torno dos problemas de aprendizagem dos alunos (questões 70 a 82) e trabalha com os microdados de 2.274 professores de 5º ano do ensino fundamental das redes públicas de três capitais brasileiras: o melhor e o pior Ideb em 2015 (Curitiba – 6,3 e Maceió – 4,3) e a maior variação do Ideb no período 2005 – 2015 (Fortaleza – 63,6%).

A escolha do 5º ano se deve aos significativos avanços nos resultados do Ideb que as redes escolares obtiveram no período 2005 – 2015, levando o país a superar a meta prevista para 2017, fenômeno que não aconteceu com o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Embora os itens selecionados digam respeito aos professores, é importante reconhecer que esses profissionais não são os únicos atores do processo educativo capazes de alterar os resultados de desempenho dos estudantes, conforme destaca Soares e colaboradores (2010).

2- A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) procura manter os objetivos, características e procedimentos das avaliações anteriormente realizadas pelo Saeb, e é aplicada em uma amostra da população escolar, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas brasileiras.

Para a análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva, considerando os 876 professores de Curitiba, todos da rede municipal; 417 de Maceió, dos quais 84 pertencem à rede estadual e 333, à municipal; e 981 de Fortaleza, dos quais apenas dezenove docentes são da rede estadual. Importante destacar que o processo de municipalização do ensino fundamental previsto na LDB de 1996, define as características dessas redes escolares, em que apenas na cidade de Maceió ainda é relevante a presença de oferta da rede estadual.

Procurou-se também identificar a dispersão das respostas positivas, calculando a média, a variância, o desvio padrão e o coeficiente de variação (CV), uma medida relativa de dispersão utilizada para analisar a variabilidade dos dados sendo que, quanto menor o coeficiente de variação, maior a convicção dos respondentes sobre as suas posições. O cálculo foi realizado considerando os quantitativos de respostas positivas (sim) de cada bloco de questões, por capital.³

Centralidade da avaliação de larga escala na política educacional

A presença das avaliações de larga escala na educação básica tem se ampliado a tal ponto que o que deveria ser apenas uma dimensão da política pública passa a assumir o protagonismo e hoje é visto, por muitos gestores e estudiosos, como a própria política. Não é à toa que os resultados de desempenho dos países no Programme for International Student Assessment (Pisa), uma avaliação internacional promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2000, vem ganhando, a cada edição, ampla divulgação. Chega-se a colocar em segundo plano a trajetória das políticas educacionais dos países, e ganha destaque, a cada triênio, o *ranking* de desempenho dos estudantes em torno de um conjunto de domínios cognitivos, competências e habilidades consideradas relevantes para a vida em sociedade no século XXI. Segundo Carvalho (2009, p. 1010), o Pisa é “uma avaliação comparada internacional das performances das escolas que vem se afirmando, ao longo da presente década, como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo”. O intuito é que ele seja reconhecido como “ponto de passagem obrigatório para um debate e uma decisão política centrados em evidências científicas” (CARVALHO, 2009, p. 1029).

No Brasil, a situação não é diferente, especialmente no que diz respeito ao Saeb, que, a partir da criação do Ideb⁴ em 2007, passa a dar destaque à avaliação de larga escala no âmbito das redes escolares e das escolas. Sua criação possibilitou a implementação de uma política de responsabilização junto aos gestores educacionais, culminando com a proliferação de mecanismos de premiação e bônus, concebidos pelos governos

3- Para as variáveis intraescolares foram realizadas as estatísticas média, variância, desvio padrão e coeficiente de variação da seguinte forma:

$$\mu = \frac{1}{6} \sum_{i=76}^{78} Q_i ; \quad \sigma^2 = \frac{1}{6} \sum_{i=76}^{78} (Q_i - \bar{x})^2 ; \quad \sigma = \sqrt{\frac{1}{6} \sum_{i=76}^{78} (Q_i - \bar{x})^2} ; \quad CV = \frac{\sigma}{\mu}$$
 Para as variáveis extraescolares foram calculadas as mesmas estatísticas com as questões do grupo (itens 76 a 78). Com as variáveis dependentes dos alunos, levamos em consideração os quantitativos das quatro questões do grupo (itens 79 a 82).

4- O indicador proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (FERNANDES, 2007, p. 16).

dos estados, Distrito Federal e municipalidades, visando atingir as metas definidas pelo Governo Federal. Fernandes e Gremaud (2009, p. 231) explicam que o investimento na política de *accountability* passou a ganhar espaço no país com a divulgação dos resultados por escola e redes, disponibilizados pela Prova Brasil. Com a criação do Ideb, foi possível observar o “fortalecimento dos processos de consolidação da *accountability*”; inclusive o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período 2014-2024, elege o Ideb como um indicador de qualidade da educação básica, na meta 7, fortalecendo-o como um mecanismo inerente à política de Estado (NARDI, 2014).

O esforço de inserir o Brasil na cultura dos resultados vem se ampliando há mais de quinze anos e, mesmo assim, a situação do país nos exames internacionais ainda não registra evolução significativa. No Pisa, o Brasil situa-se entre os dez países que têm o maior percentual de alunos nos níveis mais baixos de desempenho, correspondendo a quase 70% em matemática e chegando em torno de 50% para as áreas de leitura e ciências (OCDE, 2016). Esse fato ocorre mesmo entre os estudantes cujas famílias estão entre as 25% com melhor nível socioeconômico do país, onde há 45% de jovens com baixo desempenho. Segundo a OCDE (2016), os maus resultados escolares têm consequências a curto, médio e longo prazos. Os alunos que não alcançam a base necessária nessas disciplinas têm maior risco de abandonar a escola, e encontram dificuldades para o desenvolvimento dos estudos e para uma efetiva participação no mercado de trabalho no futuro, o que impacta o crescimento econômico dos países. Na última avaliação aplicada pelo LLECE em 2013, o Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce) em dezesseis países latino americanos, o Brasil chama a atenção pelas desigualdades internas nos sistemas de ensino e a prevalência dos estudantes nos níveis mais baixos de desempenho (UNESCO, 2014, p. 18).

Em relação ao Saeb, embora os resultados do Ideb nas séries iniciais do ensino fundamental nas redes públicas venham apresentando melhorias significativas,

A análise da distribuição dos alunos do 5º ano pelas escalas de proficiência de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática indica que há um quantitativo considerável de alunos posicionados nos níveis mais baixos das escalas. Assim, do ponto de vista pedagógico, esses dados evidenciam que a aprendizagem é heterogênea entre os estudantes do 5º ano nas duas áreas avaliadas. (BRASIL; Inep, 2016, p. 169).

Os resultados nas séries finais do ensino fundamental não estão atingindo as metas projetadas e parcela significativa dos alunos está situada nos níveis de proficiência mais baixos das escalas de língua portuguesa e matemática. A situação do ensino médio reproduz o que vem acontecendo no ensino fundamental, com o agravante da estagnação, como aponta o relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.

A análise da trajetória das duas dimensões constitutivas do Ideb – taxa de aprovação e desempenho (proficiência média) dos alunos – mostra que a taxa de aprovação aumentou, de 2007 a 2013, ao passo que o desempenho, expresso pela média de proficiência padronizada, permaneceu estagnado entre 2009 e 2011 e decresceu em 2013, voltando ao mesmo valor observado em 2007. (BRASIL; Inep, 2016, p. 180).

Os dados relativos ao Brasil apresentados nas três avaliações de larga escala descritas mostram que o desempenho escolar dos alunos tem se colocado como um desafio para o qual ainda não foram identificadas estratégias de superação no âmbito dos sistemas escolares. Embora se observem sensíveis avanços, em grande parte, associados ao crescimento da taxa de aprovação, o que não é desprezível, os problemas envolvendo a aprendizagem discente ainda persistem.

Expectativas docentes sobre aprendizagem, segundo a literatura da área

O impacto da expectativa do professor no desempenho do aluno vem sendo estudado há mais de cinco décadas. Em um dos trabalhos pioneiros, Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram estudo em uma escola pública nos Estados Unidos, em que alunos foram apontados aos professores como sendo de alto potencial (*growth spurters*), teoricamente a partir de resultados de testes cognitivos. Um grupo de alunos foi escolhido aleatoriamente, sem a realização do teste e, após um ano, o resultado foi que os alunos, indicados pelos professores como sendo de alto potencial, apresentaram um crescimento em suas proficiências, em média, 50% maior que a dos demais, mostrando que ocorre interação entre a expectativa docente e o desempenho do aluno.

Palardy (1969) também desenvolveu uma pesquisa sobre expectativas do professor com relação ao desempenho de estudantes em leitura envolvendo meninos e meninas do ensino fundamental da classe média americana. Os professores foram classificados em dois grupos: um que considerava que os meninos poderiam aprender a ler tão bem quanto as meninas e outro que achava que as meninas teriam maior sucesso. Testes de desempenho em leitura foram aplicados em grupos de crianças comparáveis. No reteste, verificou-se que nas classes em que os professores esperavam menos dos meninos estes realmente conseguiram um nível de desempenho em leitura bem mais baixo que o das meninas.

Alvidrez e Weinstein (1999) estudaram a associação entre avaliação da inteligência e personalidade, por parte dos professores, num grupo de 110 alunos na pré-escola, com 4 anos de idade, e o desempenho dessas crianças em dois testes realizados no final do ensino médio (Scholastic Aptitude Test – SAT e Grade Point Average – GPA). Além da avaliação dos professores, os alunos tiveram, ainda, uma medida de inteligência obtida por um teste objetivo. Crianças com maior condição socioeconômica e percebidas como independentes foram avaliadas como sendo capazes de apresentar mais inteligência pelos professores do que foi apontado no teste objetivo. Por outro lado, crianças com menor condição socioeconômica e percebidas como imaturas foram avaliadas como sendo menos inteligentes do que apontado no teste. Após o controle pela condição socioeconômica do aluno, a sub ou superestimação da inteligência relativamente à medida obtida no teste objetivo previram significativamente os resultados no SAT e no GPA.

Estudo realizado pelo Inep e denominado *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil* (BRASIL, 2010, p. 67) aponta as altas expectativas das equipes escolares em

relação a si e aos alunos como um dos fatores fundamentais ao sucesso escolar, afirmando que isto leva os estudantes a perceberem a escola como exigente e a valorizarem o fato de nela estudarem e de serem capazes de enfrentar os desafios que lhes são colocados.

Os estudos realizados por Bandura (1993) mostram que professores com altas crenças de autoeficácia na sua prática pedagógica e, principalmente, em seus alunos, são capazes de estimular e motivar os estudantes, por acreditarem em suas potencialidades e na capacidade transformadora da escola. A motivação dos alunos e seu desempenho escolar positivo, estão, portanto, associados, dentre outros aspectos, às crenças dos professores e aos desafios que lhe são apresentados.

O relatório *Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?* (OCDE, 2016) apresenta uma análise sobre os dados do Pisa de 2012 e identifica que o percentual de alunos de pior desempenho é significativamente maior em escolas em que professores esperam menos de seus alunos. Este estudo revela que 74,5% dos estudantes brasileiros com baixo desempenho em matemática estão inseridos em escolas cujos professores têm baixa expectativa em relação a eles, enquanto a média da OCDE é de 30,6 %. No Brasil, 60% dos professores de escolas com baixo nível socioeconômico não acreditam que a maioria dos seus alunos concluirão o ensino médio, enquanto que 100% dos professores de escolas de nível socioeconômico mais alto disseram acreditar que a maioria dos seus alunos concluirão o ensino médio (OCDE, 2016).

O relatório em questão destaca que

Los alumnos de escuelas en las que los profesores apoyan más a sus alumnos y mantienen la moral alta tienen menos probabilidades de tener un bajo rendimiento, mientras que los alumnos cuyos profesores tienen bajas expectativas con ellos y se ausentan con más frecuencia tienen más probabilidades de tener un rendimiento bajo en matemáticas, incluso teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos y las escuelas. (OCDE, 2016, p. 6).

O conceito de profecia autorrealizadora tem sido utilizado e desenvolvido historicamente pela psicologia. Allport (1950) já discutia o fato de que a expectativa de uma pessoa em relação ao comportamento de outra pode contribuir para que o comportamento do segundo indivíduo se configure de acordo com o que dele se espera. Essa questão tem sido pauta das discussões e encontros de psicólogos e educadores no mundo todo e estes têm se mostrado preocupados com a possibilidade de que a expectativa dos professores possa ajudar ou prejudicar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de seus alunos.

Diante dessas inquietações, a relação entre expectativas dos professores e o desempenho escolar dos alunos vem sendo investigada, e tem-se percebido que quanto mais positiva é a perspectiva dos docentes frente a cada aluno, maior a probabilidade de êxito na sua trajetória ou ano escolar. Observa-se nesse sentido que as chances de sucesso na aprendizagem estão diretamente relacionadas com as expectativas docentes, o que remete a ideia anunciada antes da profecia autorrealizadora.

Em pesquisa realizada em 1963, Clark (citado em Rosenthal e Rubin, 1978) indicava que crianças de guetos americanos eram frequentemente vítimas da profecia autorrealizadora de seus professores, uma vez que esses acreditavam que elas não reuniam condições que as

levassem a aprender e expressar bons resultados. Assim, a questão que se materializa para reflexão é: os professores não acreditavam no avanço dos alunos porque estavam inseridos em um cenário de vulnerabilidade socioeconômica ou os alunos tinham dificuldades de aprendizagem na escola porque era isso que os professores esperavam deles?

A literatura mostra que a profecia autorrealizadora tem forte tendência a se fazer presente na vida escolar do aluno, e orienta, mesmo que de forma inconsciente, a ação docente na sala de aula. Nesse sentido, a ideia de investigar as percepções docentes sobre problemas de aprendizagem dos alunos nas três capitais selecionadas se mostra relevante para ajudar a capturar o *ethos* que orienta esses docentes.

Expectativas docentes sobre aprendizagem no Questionário do Professor

As questões 70 a 82 do Questionário do Professor da Prova Brasil 2015 são apresentadas no Quadro 1. Para facilitar a análise a que se propõe este trabalho, procurou-se organizá-las em três categorias.

Quadro 1 – Relação dos itens classificados por categoria na Prova Brasil 2015

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

Fonte: *Questionário do professor, Prova Brasil 2015*, adaptado pelos autores, 2018.

Assim, dos treze itens, podemos classificar seis como variáveis intraescolares ou relacionadas ao efeito escola (Q.70 a Q.75), que na literatura, refere-se “à própria escola e pode ser descrito por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos,

instalações, estrutura institucional, ‘clima’ da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar” (BRASIL, 2004, p. 45); três como variáveis extraescolares (Q.76 a Q.78), que dizem respeito “às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico” (BRASIL, 2004, p. 45) e quatro variáveis relacionadas ao próprio aluno associadas a comportamentos e atitudes em relação ao ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem (Q.79 a Q.82).

As cidades selecionadas – Fortaleza, Curitiba e Maceió – são consideradas metrópoles, com população variando de 1 a 2,5 milhões de habitantes, o que as leva a possuírem redes escolares bastante complexas, pois precisam incorporar à implementação da política educacional, aspectos relacionados a vulnerabilidades sociais, diversidade do alunado, condições socioeconômicas das famílias, relações de trabalho das equipes escolares, que juntos ou separados são responsáveis pelo resultados no processo de aprendizagem dos alunos (BATISTA; ÉRNICA, 2012).

Fortaleza apresenta a oferta pública da educação nos anos iniciais distribuída em 227 escolas que abrigam 87.959 alunos; Curitiba possui uma rede pública de 187 escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental para 85.672 alunos; e Maceió conta com 124 estabelecimentos públicos, sendo 36 estaduais e 88 municipais que recebem 37.528 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL; Inep, 2018).

Algumas variáveis sociais e econômicas podem ser compreendidas a partir da observação Índice de Gini, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) e do Produto Interno Bruto (PIB) per capita, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – IDH e PIB *per capita* Brasil e capitais selecionadas

Capital	Índice de Gini	IDH-M 2010	PIB per capita 2013 (R\$)
Curitiba	0,5652	0,823	42.934,38
Brasil	0,6086	0,727	26.444,63
Fortaleza	0,6267	0,754	19.494,40
Maceió	0,6378	0,721	16.439,48

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> e IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa).

O Índice de Gini “mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar *per capita* de uma determinada população em um determinado espaço geográfico”⁵ e, quanto mais próximo da unidade (1,0), maior é a desigualdade na distribuição de renda. Entre as capitais brasileiras, Maceió ocupa a 5ª posição no *ranking* de maior Índice de Gini; Fortaleza, a 11ª posição; e Curitiba, a 26ª. Quando se observa o IDH-M das capitais em relação ao país, constata-se que Curitiba possui o maior deles, sendo 13,2%, 9,2% e 14,1% maior que o do Brasil, o de Fortaleza e de Maceió, respectivamente.

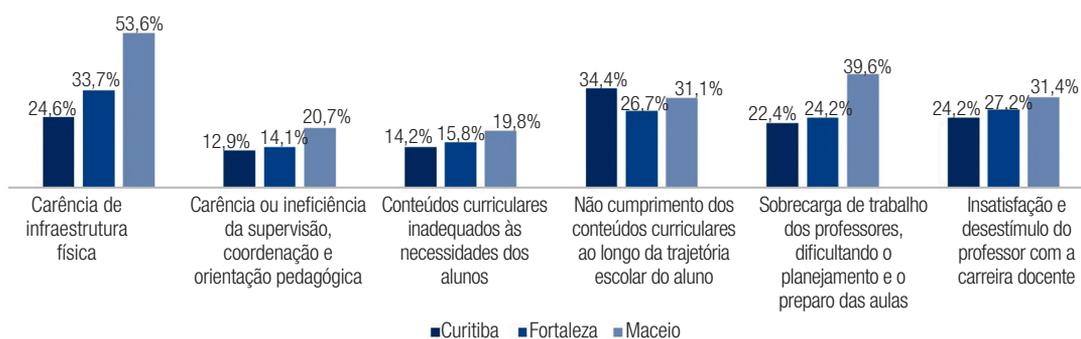
5- Disponível em: <http://fichas.ripsa.org.br/2011/b-9/?l=pt_BR>. Acesso em: 18 jun. 2017.

No que se refere ao PIB *per capita*, o de Curitiba é 62,4%, 120,2% e 161,2% maior que o do Brasil, o de Fortaleza e o de Maceió, respectivamente. Estudos relacionados ao desempenho de alunos em avaliação de larga escala mostram que os fatores socioeconômicos são responsáveis por significativos impactos, respondendo por parte expressiva das disparidades de desempenho entre os alunos (BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; SOARES, 2007; RIANI, RIOS-NETO, 2008).

O Gráfico 1 apresenta dados dos três municípios, relacionados às categorias nas quais os itens foram organizados, iniciando pelas variáveis identificadas como intraescolares, considerando a frequência de respostas positivas associadas às seis variáveis selecionadas para esta categoria.

Gráfico 1 – Percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem associadas a fatores intraescolares nas turmas em que você leciona nesta escola, 5º ano, Saeb 2015

Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.



Com relação à infraestrutura física, em Maceió, 53,6% dos professores acredita que a carência de infraestrutura é um fator que influencia na aprendizagem, enquanto que 33,7% em Fortaleza e 24,6% em Curitiba percebem esse fator como responsável por possíveis problemas de aprendizagem dos estudantes, o que atualiza a afirmação de Soares (2004, p. 98) de que “ainda não superamos a fase de investimento básico nas escolas”, especialmente para a capital de Alagoas, que possui o menor Ideb.

A carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica é considerada por 14,1% dos docentes de Fortaleza, 20,7% de Maceió e 12,9% de Curitiba como possível causa de problemas de aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, há que se considerar a possibilidade de esses serviços não serem considerados relevantes pelos docentes ou o conjunto de ações atinentes a essas funções não estarem relacionadas diretamente com os problemas de aprendizagem dos alunos. Num ou noutro caso, causa estranheza a pouca importância dada pelos professores a essas funções.

As variáveis – conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos; não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno; sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das

aulas; e insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente – não são tidas pelos professores como fatores que tenham grande influência sobre a aprendizagem dos estudantes, pois o maior percentual das percepções docentes nesses fatores como influenciadores é de 39,6%, conforme Gráfico 1.

Um estudo realizado em 2008 por Riani e Rios-Neto, com utilização de um modelo hierárquico de resposta binária, procurou identificar aspectos relacionados à família e à estrutura escolar dos municípios brasileiros que contribuíam para a probabilidade de o aluno estar na série correta para a sua idade. Os resultados

[...] corroboram a hipótese de que a melhoria da rede escolar dos municípios é um importante fator de diminuição da estratificação educacional, seja pelo seu efeito direto no aumento médio das probabilidades avaliadas, seja por diminuir a importância dos fatores relacionados ao ambiente familiar do aluno, reduzindo a desigualdade intergeracional. (ALMEIDA; ARAÚJO JUNIOR; RAMALHO, 2016, p. 140).

Assim, as percepções dos docentes acerca dos fatores intraescolares, ao enfatizar, prioritariamente, as condições de infraestrutura, apontam para questões de natureza sistêmica. Chama a atenção o fato de somente cerca de um terço dos docentes das três redes escolares associarem os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ao não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar. Ao mesmo tempo, surpreende a pouca importância que estes atribuem aos serviços educacionais de supervisão, coordenação e orientação pedagógica e a inadequação do currículo às necessidades dos alunos, fenômeno que para ser melhor explicitado, demandaria estudos de natureza qualitativa.

Nas três capitais pesquisadas, identificou-se heterogeneidade entre as respostas dos itens que compõem o grupo de variáveis intraescolares. Para as respostas positivas das seis questões do grupo, ou seja, para os professores que acreditam que esses fatores influenciam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, Fortaleza apresentou um coeficiente de variação das respostas positivas de 28,6%, Curitiba, de 32,4%, e Maceió, de 35,5% (ver Tabela 2). É possível inferir que, na opinião dos professores, as seis variáveis que compõem esse grupo têm influências diferenciadas na aprendizagem dos estudantes, e isso ocorre nos três municípios pesquisados.

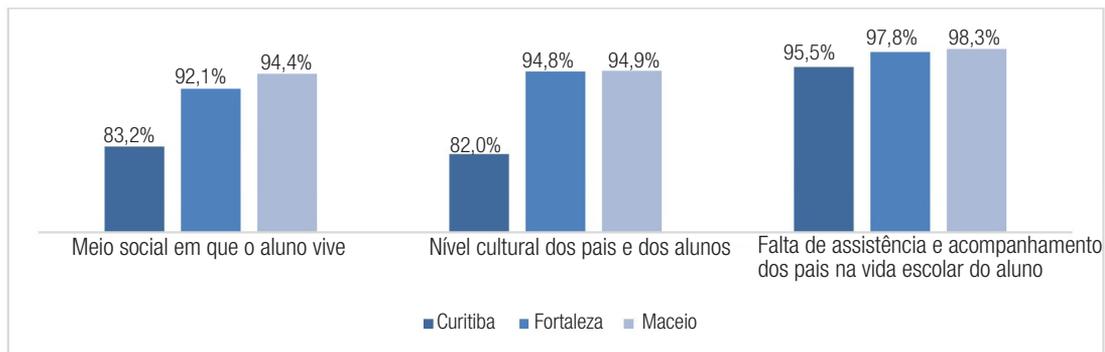
Tabela 2 – Dispersão das respostas positivas dos professores para o grupo de variáveis intraescolares

Município	Média	Variância	Desvio-padrão	CV
Fortaleza	226,5	4190,9	64,7	28,6%
Maceió	134,5	2279,9	47,7	35,5%
Curitiba	191,7	3860,9	62,1	32,4%

Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.

O Gráfico 2 apresenta dados relativos às respostas positivas das três questões consideradas como fatores extraescolares.

Gráfico 2 – Percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem associado a fatores extraescolares nas turmas em que você leciona nesta escola, 5º ano, Saeb 2015



Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.

É possível perceber que mais de 80% dos professores de Curitiba e mais de 90% dos docentes de Fortaleza e Maceió consideram que o meio social em que o aluno vive e o nível cultural dos pais contribuem como causas dos possíveis problemas de aprendizagem. A falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno está associada a dificuldades de aprendizagem para mais de 95% dos docentes das três capitais. Merece destaque o fato de os docentes de Curitiba, cidade com melhor renda *per capita* e IDH-M, serem os que apresentam menores percentuais acerca da contribuição que os fatores extraescolares têm sobre os problemas de aprendizagem dos alunos. Estudo realizado por Weinstein (2015, p. 6, grifo do original) corrobora essas percepções na medida que mostra que

[...] el hogar es la fuente principal de *explicación* del nivel del trabajo escolar que realizan los alumnos. La familia aparece como el factor que más incide en el alumnado, lo que muestra un límite a la capacidad transformadora del trabajo docente, constituyéndose en una disonancia significativa respecto de la capacidad transformadora atribuida (o posible) del docente. (p. 6).

Silva Junior e Sampaio (2015, p. 278) apontam estudos (MILLER; MULVEY; MARTIN, 1997; LEE; BARRO, 2001; BARROS, 2001; ERMISCH; FRANCESCONI, 2001; RIOS-NETO; CÉSAR; RIANI, 2002; SACERDOTE, 2002; WÖSSMANN, 2003; RIANI; RIOS-NETO, 2008; OLIVEIRA, 2010) que mostram a importância do *background* familiar nos resultados escolares, mas levantam a hipótese de que alguns fatores como menor proporção de alunos por professor e tamanho da classe contribuem para uma maior escolaridade e uma melhoria na educação, chamando a atenção de que “um aumento nos investimentos em educação pode ser utilizado para reduzir as desigualdades na educação e, conseqüentemente, na renda”, uma vez que, no curto prazo, é mais fácil “melhorar a qualidade da escola do que alterar o *background* familiar”.

No grupo de variáveis extraescolares, os coeficientes de variação com relação às respostas positivas foram baixos, o que mostra que há homogeneidade de respostas das três questões que compõem esse grupo. Pode-se inferir que, na opinião dos professores, as três variáveis que compõem esse grupo têm a mesma influência na aprendizagem dos estudantes, e isso ocorre nos três municípios pesquisados.

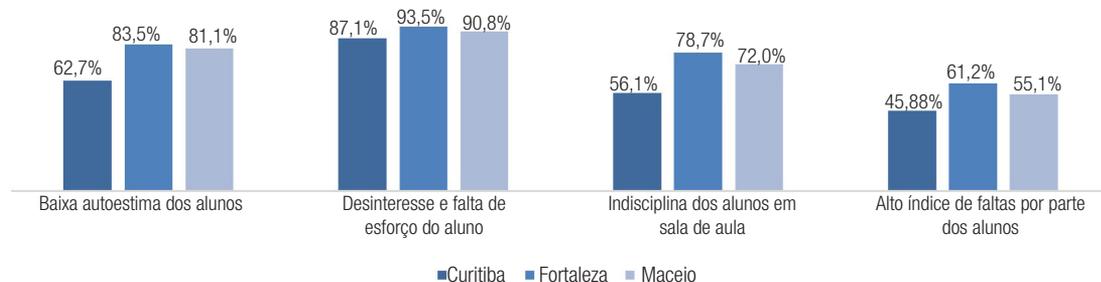
Tabela 3 – Dispersão das respostas positivas dos professores para o grupo de variáveis extraescolares

Município	Média	Variância	Desvio-padrão	CV
Fortaleza	909,3	560,9	23,7	2,6%
Maceió	395,0	50,7	7,1	1,8%
Curitiba	755,3	2882,9	53,7	7,1%

Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.

O Gráfico 3 apresenta dados relativos às quatro variáveis que foram consideradas como dependentes dos alunos. Elas estão relacionadas a comportamentos ou atitudes dos estudantes e, por isso, sofrem contribuições tanto dos fatores extraescolares, como nível socioeconômico e cultura familiar, como intraescolares, entre eles clima escolar, atratividade da escola, currículo, metodologias docentes etc.

Gráfico 3- Percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem que dependem dos alunos nas turmas em que você leciona nesta escola, 5º ano, Saeb 2015



Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.

No que se refere à baixa autoestima dos alunos como variável que pode ser causa de possíveis problemas de aprendizagem, 83,5% dos docentes de Fortaleza opinam favoravelmente, valor maior que Maceió (81,1%) e Curitiba (62,7%). Mais de 85% dos docentes das três capitais concordam que o desinteresse e falta de esforço do aluno é responsável por problemas de aprendizagem. A indisciplina dos alunos em sala de aula é maior em Fortaleza (78,7%), seguida de Maceió (72,0%) e Curitiba (56,1%), colocando as escolas de Fortaleza como aquelas em que se enfrenta maiores problemas de gestão da sala de aula. O alto índice de faltas por parte dos alunos é reconhecido como uma variável

que pode causar problemas de aprendizagem nos alunos por 61,2%, 55,1% e 45,8% dos docentes de Fortaleza, Maceió e Curitiba respectivamente.

Na capital com maior Ideb, os professores apresentam melhores expectativas sobre as variáveis dependentes dos alunos. O que chama a atenção é que na capital que mais evoluiu no Ideb no período de 2005 a 2015, os professores apresentam os maiores percentuais de expectativa acerca dos problemas de aprendizagem associados a variáveis dependentes dos alunos. A considerar tais percepções docentes, há que se perguntar que fatores contribuíram para a evolução do Ideb nesse período.

Da mesma forma como acontece com as variáveis intraescolares, as respostas positivas para as quatro questões que compõem esse grupo apresentam dispersão em termos relativos em torno das médias de respostas. Fortaleza apresenta o coeficiente de variação de 14,8%; Maceió de 17,6%; e Curitiba de 24,2%, o que permite afirmar que, na opinião dos professores, as quatro variáveis que compõem esse grupo têm influências diferenciadas na aprendizagem dos estudantes e isso ocorre nos três municípios pesquisados.

Tabela 4 – Dispersão das respostas positivas dos professores para o grupo de variáveis dependentes dos alunos

Município	Média	Variância	Desvio-padrão	CV
Fortaleza	759,5	12619,3	112,3	14,8%
Maceió	307,8	2934,2	54,2	17,6%
Curitiba	545,8	17476,2	132,2	24,2%

Fonte: elaboração dos autores com base em dados da Prova Brasil 2015.

Observou-se que resultados semelhantes aos apresentados pela literatura foram encontrados nessa investigação. Os professores das três capitais apontam que os fatores externos à escola parecem ter um peso maior como fator associado ao fracasso escolar do que os fatores internos à escola. Quando se associa a aprendizagem dos alunos a elementos externos ao cotidiano escolar, assume-se que as possibilidades de intervenção da instituição escolar são limitadas e cria-se uma tendência a desresponsabilizar-se pela situação, já que a solução dos problemas não estaria ao alcance dos profissionais da escola.

Sobre esses elementos, Soares e Andrade (2006, p. 109) destacam que somente analisando as variáveis intra e extraescolares em conjunto é que se consegue avançar na tentativa de explicar o desempenho escolar:

Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença.

Os dados obtidos na análise dos itens presentes no *Questionário do professor da Prova Brasil 2015* apontam para a necessidade de se incluir as percepções docentes sobre

a aprendizagem dos alunos como um fator intraescolar, que, embora seja de natureza subjetiva e, na maioria das vezes, não perceptível, carrega em si uma predeterminação sobre a trajetória escolar dos alunos, chegando ao ponto de conter uma profecia que, em maior ou menor intensidade, tende a se realizar.

Considerações finais

Os dados analisados mostram que a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos está associada a fatores extraescolares como meio social e a situação familiar e econômica. Essas associações remontam ao Relatório Coleman (1966) e, mesmo depois de muitas pesquisas realizadas e a confirmação sobre as possibilidades que a escola tem de alterar o desempenho dos alunos provenientes desses contextos sociais, ainda persistem as convicções docentes de que o destino desses alunos está imbricado com sua situação de classe social.

Das três categorias em que foram organizados os itens, os menores coeficientes de variação são encontrados no grupo de variáveis extraescolares, o que significa que as percepções docentes sobre elas são muito fortes, enquanto os maiores coeficientes de variação encontram-se nas variáveis intraescolares, evidenciando que as convicções docentes sobre elas são menores. Quando observamos os coeficientes de variação das variáveis dependentes dos alunos, constatamos que seus valores são muito superiores aos das variáveis extraescolares, e pelos menos 50% inferiores aos das variáveis intraescolares, evidenciando que, embora os docentes se posicionem de forma contundente sobre elas, é possível atuar sobre tais concepções de modo a (re)construir novas percepções acerca dessas variáveis, de forma a contribuir para uma ruptura com o que a literatura denomina de profecia autorrealizadora.

É importante destacar ainda, que existe a necessidade de se considerar as expectativas docentes em relação aos alunos como um dos fatores associados ao bom desempenho escolar. Os estudos citados, porém, mostram que aspectos relacionados à gestão escolar são indutores de um trabalho efetivo dos professores nessa direção, o que merece estudos em busca de relações entre esses dois protagonistas do processo educativo.

Referências

ALLPORT, Gordon Willard. **The individual and his religion: a psychological interpretation**. New York: Macmillan, 1950.

ALMEIDA, Aléssio Tony Cavalcanti de; ARAÚJO JUNIOR, Ignácio Tavares de; RAMALHO, Hilton Martins de Brito. Esforço da gestão escolar na rede pública de ensino fundamental e o desempenho dos estudantes no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 1, n. 47, p. 135-166, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/161221_ppp47.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n. 1, p. 25-28, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ALVIDREZ, Jennifer; WEINSTEIN, Rhona. Early teacher perceptions and later student academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 91, n. 4, p. 731-746, dez. 1999. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.91.4.731>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 28, n. 1, p. 117-148, dez. 1993. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et al. Avaliação da educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/584/583>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BARROS, Ricardo. Paes et al. Determinantes do desempenho educacional do Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 2-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Maurício. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/35/55>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890/108390>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492709>. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/648/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

CARVALHO, L. Marcelo de. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 maio 2018.

ERMISCH, John; FRANCESCONI, Marco. Family matters: impact of family background on educational attainments. **Economica**, London, v. 68, n. 270, p. 137-156, maio 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3548831?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 29 maio 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes?>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes; MURILLO, F. Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. Factores de ineficacia escolar. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 12, n. 1, p. 103-118, mar. 2014. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2867/3084>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LEE, Jong-Wha; BARRO, Robert J. Schooling quality in a cross-section of countries. **Economica**, London, v. 68, n. 272, p. 465-488, nov. 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3549114?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MILLER, Paul; MULVEY, Charles; MARTIN, Nick. Family characteristics and return to schooling: evidence on gender differences from a sample of Australian twins. **Economica**, London, v. 64, n. 10, p. 137-154, fev. 1997. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-0335.00067>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: tendência, ensaio e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 231-246, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/442>>. Acesso em: 25 maio 2018.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito?** 2016. [S. l.]: OCDC, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 281-306, jun. 2010. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/revista/rev3308.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

PALARDY, J. Michale. What teacher's believe what children achieve. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 69, n. 7, p. 370-374, abr. 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1000271?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 20 jun. 2017.

POLTRONIERI, Heloisa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: a Revista Estudos em Avaliação. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1759/1759.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; CÉSAR, Cibele Comini; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 395-416, dez. 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/137/72>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

ROJAS, Alfredo; GASPAS, Fernando (Org.). **Bases del liderazgo en educación**. Santiago de Chile: Unesco/Orealc, 2006. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development**. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.

ROSENTHAL, Robert; RUBIN, Donald. Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. **The Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 377-415, set. 1978. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/interpersonal-expectancy-effects-the-first-345-studies/44A0027CD2B1D8CB47FE77D952770C7F>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SACERDOTE, Bruce. The nature and nurture of economic outcomes. **The American Economic Review**, Pittsburgh, v. 92, n. 2, p. 344-348, maio 2002. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w7949>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato; SAMPAIO, Yony. Qualidade da escola e background familiar na formação de capital humano no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 2, n. 45, p. 275-300, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/486>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-104, dez. 2004. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5550/5968>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 157-170, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a18v26n1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SOUSA, Sandra Zakia de; PIMENTA, Claudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1756/1756.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

UNESCO. **Primera entrega de resultados Terce**: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. [S. l.]: Unesco, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244239s.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 64-101, jan./abr. 2017. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3936/3334>>. Acesso em 21 jul. 2018.

WEINSTEIN, José. **Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE**. [S. l.]: Unesco, 2015. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; n. 01. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244951>>. Acesso em: 29 maio 2018.

WÖSSMANN, Ludger. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. **Oxford Bulletin of Economics and Statistics**, Oxford, v. 65, n. 2, p. 117-170, maio 2003. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1468-0084.00045>>. Acesso em: 02 out. 2017.

Recebido em: 31.05.2018

Revisado em: 26.10.2018

Aprovado em: 12.02.2019

Eloisa Maia Vidal é doutora em educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, é professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de política e gestão educacional, gestão escolar e avaliação de larga escala.

Willana Nogueira Medeiros Galvão é pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará, mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisa sobre política, planejamento, avaliação e gestão da educação.

Sofia Lerche Vieira é pesquisadora do CNPq, consultora da FGV-RJ e da Unesco. Foi professora da UFC, Unilab, Uninove e do Lemann Center-Stanford. Exerceu os cargos de secretária estadual (Ceará) e municipal (Aracati-CE) de educação. É líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem. Professora titular da Universidade Estadual do Ceará.

João Bosco Chaves é licenciado em matemática pela Universidade Federal do Ceará, mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, Ceará, Brasil. Professor efetivo da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.