

CEARÁ | BOLETIM CONTEXTUAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

SPAECE

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação



CAEd 
Faculdade de Educação

BOLETIM CONTEXTUAL

SPAECE 2008

Fatores Contextuais Associados ao
Desempenho Escolar



Governador

Cid Ferreira Gomes

Vice-Governador

Francisco José Pinheiro

Secretária da Educação

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto

Maurício Holanda Maia

Secretário Executivo

Antônio Idilvan de Lima Alencar

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Educação

Ana Cristina de Oliveira Rodrigues

Orientador de Avaliação do Desempenho Acadêmico

Alessio Costa Lima



Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico
da Secretaria da Educação

Orientador

Alessio Costa Lima

Assessora Técnica

Maria Iaci Cavalcante Pequeno

Assistente Técnica

Maria Noraelena Rabelo Melo

Técnicas

Francisca Eliane Dias de Carvalho

Mirna Gurgel Carlos da Silva

Rosângela Teixeira de Sousa

Informática

Philippe Azevedo de Araújo



Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
da Universidade Federal de Juiz de Fora

Coordenação Geral

Lina Kátia Mesquita Oliveira

Coordenação Técnica

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Coordenação de Pesquisa

Tufi Machado Soares

Coordenação de Análise e Divulgação de Resultados

Anderson Córdova Pena

Coordenação de Instrumentos de Avaliação

Verônica Mendes Vieira

Coordenação de Produção Visual

Hamilton Ferreira

Equipe Responsável pela Elaboração do Boletim

Luís Antonio Fajardo Pontes

Marcelo Baumann Burgos

Rodrigo Prado Mudesto

Equipe de Análise e Divulgação dos Resultados

Camila Fonseca Oliveira

Carolina Gouvêia

Daniel Araújo Vignoli

Daniela Werneck Ladeira Réche

Júlio Sérgio da Silva Jr.

Michele Sobreiro Pires

Leonardo Augusto Campos

Matheus Lacerda

Equipe de editoração

Bruno Carnaúba

Clarissa Aguiar

Eduardo Castro

Henrique Bedetti

Marcela Zaghetto

Marcelo Reis

Raul Furiatti Moreira

Vinicius Peixoto

Sumário

- 9** Introdução
- 11** Dados Gerais
- 13** Seção 1: Os Estudantes
- 33** Seção 2: Os Professores
- 39** Seção 3: Os Diretores
- 45** Anexos

Introdução

Este boletim sintetiza e analisa as principais informações coletadas nos questionários contextuais sobre os estudantes, professores e diretores das escolas de Ensino Fundamental e Médio das Redes Estadual e Municipal do Ceará. Esses questionários foram respondidos por ocasião da aplicação dos testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE 2008.

É fato conhecido que uma avaliação mais completa e cuidadosa dos sistemas educacionais não se deve pautar apenas nos dados de proficiência dos testes aplicados, por maior que seja a importância que esses tenham para uma determinação abalizada da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, também é de grande relevância a consideração dos fatores capazes de contextualizar o processo de aprendizagem e que explicitam as múltiplas associações e interações entre esse processo e as características demográficas, econômicas, atitudinais, etc. dos diversos agentes com ele diretamente envolvidos. Atentando-se para esse objetivo, o presente boletim discorre sobre o perfil demográfico e social de alunos, professores e diretores das escolas públicas do Ceará e explicita diversas de suas características referentes às condições de acesso a bens públicos e culturais, às suas interações com a rotina escolar, suas percepções sobre o ambiente em sala de aula, etc.

Além de detalhar os padrões de resposta apresentados pelas diversas variáveis que constituíram esses questionários, este boletim também discorre sobre algumas associações entre os padrões observados de desempenho acadêmico e certas características contextuais percebidas nos diversos atores do processo de aprendizagem. Exemplo disso é o modo como o desempenho varia de acordo com características demográficas e socioeconômicas dos alunos e também de acordo com algumas dimensões relacionadas ao ambiente escolar, como a disciplina em sala de aula e a qualidade do ensino ministrado conforme percebidas pelo estudante.

Este boletim encontra-se dividido em três seções, correspondentes a cada um dos temas considerados nos questionários contextuais: o estudante, o professor e o diretor. Para cada tema, são apresentados um sumário executivo, descrevendo as características gerais dos sujeitos observados, e um conjunto de tabelas detalhando os padrões de respostas em cada variável componente do questionário. Quando pertinente, também se apresentam as distribuições de diversos índices que se criaram a partir de algumas das variáveis consideradas, e exploram-se as associações entre esses índices e a proficiência escolar.

Dados gerais

As tabelas, a seguir, detalham, em relação aos questionários contextuais do SPAECE - 2008, a participação por tipo de respondente e por rede de ensino. Para os estudantes e professores, são também fornecidos detalhes por ano ou nível de escolaridade, os quais permitem perceber variações acentuadas quanto à intensidade de participação das redes de ensino, dependendo da série considerada. Por exemplo, os dados mostram que o peso da Rede Municipal de ensino é maior que o da Rede Estadual nas séries do Ensino Fundamental. Portanto, é preciso ter em mente que algumas das declarações genéricas que se fazem sobre algumas variáveis referentes a essas séries baseiam-se, com um peso maior, na Rede Municipal. Já no Ensino Médio, a totalidade dos entrevistados é de alunos que estudam em escolas da Rede Estadual.

O número de diretores de escolas considerados nesta pesquisa é bem mais acentuado na Rede Municipal, algo que decorre do fato de que essa rede está mais presente nas séries mais elementares de ensino, as quais tendem a prevalecer numericamente sobre as séries do Ensino Médio, típicas da Rede Estadual.

Tabela 1 - Participação por ano de escolaridade

PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES POR REDE DE ENSINO				
		ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
2º EF	N	978	120.786	121.764
	%	0,8%	99,2%	100,0%
5º EF	N	2.405	69.497	71.902
	%	3,3%	96,7%	100,0%
9º EF	N	31.589	71.181	102.770
	%	30,7%	69,3%	100,0%
1º EM	N	101.734	0	101.734
	%	100,0%	0,0%	100,0%
2º EM	N	79.577	0	79.577
	%	100,0%	0,0%	100,0%
3º EM	N	65.902	0	65.902
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	N	282.185	261.464	543.649
	%	51,9%	48,1%	100,0%

PARTICIPAÇÃO DOS DIRETORES POR REDE DE ENSINO					
		Regular	EJA	Regular/ EJA	Total
	N	528	5.421	5.949	5.949
	%	8,9%	91,1%	100,0%	100,0%

PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES POR REDE DE ENSINO

		ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL
2º EF	N	60	8.227	8.287
	%	0,7%	99,3%	100,0%
5º EF	N	195	7.708	7.903
	%	2,5%	97,5%	100,0%
9º EF	N	448	3.546	3.994
	%	11,2%	88,8%	100,0%
EM	N	4.152	0	4.152
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	N	4.855	19.481	24.336
	%	19,9%	80,1%	100,0%

SEÇÃO 1



OS ESTUDANTES



I. O perfil dos estudantes

Esta seção está organizada em quatro partes, contendo uma caracterização básica do perfil demográfico e social dos estudantes, das condições de acesso a bens públicos e culturais, do perfil escolar e aspectos da rotina escolar e, finalmente, da sua percepção sobre os professores e sobre os colegas.

1 - Perfil demográfico e social

Observa-se uma predominância de meninos sobre meninas no 2º ano de Ensino Fundamental em ambas as redes de ensino das escolas públicas do Ceará, fazendo com que, no Estado como um todo, esses percentuais sejam de 52% e 48%, respectivamente. Entretanto, à medida que se avança nas séries, percebe-se uma gradativa diminuição no percentual de meninos, naturalmente acompanhada de um aumento no percentual de meninas. Desse modo, no 5º ano do Ensino Fundamental, ocorre praticamente uma igualdade de proporção entre os sexos em ambas as redes de ensino. Já no 9º ano do Ensino Fundamental, a proporção entre os sexos se inverte, de maneira a se observarem 53% de meninas e 47% de meninos. Finalmente, nas três séries do Ensino Médio, essa diferença numérica a favor das meninas fica progressivamente consolidada, até que, na última série do Ensino Médio, passa a haver quase três estudantes do sexo feminino para dois do masculino.

Embora não se trate de dados longitudinais – os quais permitiriam um acompanhamento mais preciso das trajetórias de ambos os sexos ao longo dessas etapas de escolarização –, ainda assim essas informações transversais parecem sinalizar claramente para a ocorrência de maiores taxas de abandono escolar entre os meninos.

Em relação à cor, as proporções nas diferentes redes do ensino público mostraram-se bastante semelhantes entre si. Na maioria das séries consideradas, um pouco mais da metade dos respondentes se declarou parda, e cerca de um quinto deles, branca. Os negros correspondem a, aproximadamente, um décimo da população discente considerada. Os demais grupos – amarelos e indígenas – correspondem juntos a menos de 5% dos entrevistados. Padrões ligeiramente diferentes desses são observados no 5º ano do Ensino Fundamental, onde tende a ser algo menor a presença de pardos (pouco mais de um terço dos entrevistados) e um pouco maior a presença de branco (quase 30% dos respondentes).

Na maioria das séries consideradas e em ambas as redes, a proporção dos pais e mães que não chegaram a começar o Ensino Médio ultrapassa, via de regra, a metade dos casos. Por outro lado, os percentuais de pais e mães com curso superior são comparativamente baixos, com os percentuais não passando de um dígito em quase todos os casos. De todo modo, as informações sobre a escolaridade dos pais e mães dos alunos permitem entrever um aumento progressivo dos níveis de escolaridade da população considerada. Isso se verifica, por exemplo, no fato de que os percentuais de pais e mães que nunca estudaram mostram-se progressivamente maiores, à medida que se avançam as séries. Em outras palavras, entre os estudantes mais velhos, percebem-se maiores percentuais de pais e mães com pouca ou nenhuma escolarização. Por outro lado, e corroborando essa mesma tendência, percebe-se ser maior a proporção de estudantes mais novos que relatam ter pais e mães com curso superior.

O acesso ao bolsa-família pode ser tomado como indicador de renda da família do estudante, já que, na época da pesquisa, o parâmetro utilizado pelo programa era de famílias com renda per capita de até R\$137,00. E a maior parte dos alunos de ambas as redes declarou que suas famílias a recebem, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio.

No 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental, onde há dados para ambas as redes de ensino, percebe-se que os percentuais de beneficiários do bolsa-família são sistematicamente maiores na rede municipal, indicando que, possivelmente, sua clientela é ainda mais carente que a da rede estadual. Essa última característica – a possível inferioridade de condição econômica dos

alunos da rede municipal – também se manifesta no fato de que são sistematicamente menores os percentuais de alunos da rede municipal cujas famílias possuem bens mais caros, como automóveis, computadores e máquinas de lavar.

2 – Condições de acesso a bens públicos e culturais

O acesso à água encanada e à energia elétrica em casa são dois indicadores fundamentais para a delimitação do perfil dos estudantes. A existência de energia elétrica em casa foi registrada na grande maioria dos casos – mais de 90% em cada rede –, embora um contingente não desprezível (de 6% a 9% dos alunos das redes estadual e municipal, respectivamente) ainda não dispunha dela no 5º ano do Ensino Fundamental.

Mais notável ainda é a indisponibilidade de outro item essencial: a água na torneira, que inexistia em nada menos do que cerca de um quarto das famílias com alunos na rede municipal no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para essas mesmas séries na Rede Estadual, a ausência de água encanada é substancialmente menor, ficando em torno dos 6%. Nas séries do Ensino Médio, a proporção de alunos que declararam não haver água encanada em casa foi de, aproximadamente, 17%.

A existência de banheiro em casa também é um indicador importante. De acordo com a resposta dos entrevistados, mais de 90% das casas dos estudantes dispõem dessas instalações.

Quanto ao acesso a livros em casa, os dados são muito significativos, indicando uma baixíssima disponibilidade desse recurso na casa do estudante: mais de 50% dos estudantes do 5º ano do EF respondeu não ter nenhum livro – além dos didáticos – em sua casa, e cerca de 17% responderam que têm, no máximo, 20. No Ensino Médio, essa carência, ao invés de diminuir, aumenta; aproximadamente, 60% dos entrevistados disseram não ter nenhum livro em sua casa, e quase um quinto deles disse dispor de, no máximo, 20 livros.

Já a existência de computador em casa é consideravelmente rara, visto que somente cerca de um em cinco alunos o possui. Por outro lado, a televisão encontra-se presente em mais de 90% das casas, numa proporção que chega a ser superior ao de casas que possuem rádio.

3 – Perfil escolar e aspectos da rotina escolar

No que se refere ao perfil escolar dos estudantes, observa-se, em primeiro lugar, que quanto à defasagem idade-série, no 5º ano do Ensino Fundamental, uma defasagem de um ano já está presente em 30% dos casos considerados em ambas as redes de ensino. Esses números tendem a se repetir no 9º do Ensino Fundamental, havendo, entretanto, um percentual ligeiramente menor de alunos com defasagem na Rede Estadual, onde eles correspondem a um quarto dos casos. Por sua vez, no 3º ano do Ensino Médio, a defasagem idade-série torna-se um pouco mais acentuada, sendo encontrada em cerca de dois em cada cinco entrevistados. Também se observa que um quinto dos discentes nessa série apresenta uma defasagem idade-série de dois anos ou mais.

Perguntados sobre se já repetiram ano alguma vez, cerca de 60% dos discentes responderam negativamente, e, aproximadamente, um quarto deles já foi reprovado uma vez.

Outro ponto considerado na pesquisa foi o da postura do estudante em face da rotina escolar. Um dos aspectos considerados a esse respeito foi o da sua relação com o dever de casa: menos da metade dos alunos do 9º ano EF e do 3º ano EM diz fazer sempre o dever de casa. No 5º EF, essa proporção aumenta, ficando em torno de dois terços, e, no 9º ano EF, corresponde a, aproximadamente, 45% dos casos.

Quanto ao apoio de professor particular para fazer as tarefas de casa, a proporção de alunos que nunca se vale desse tipo de apoio é alta; no 5º EF, corresponde a quase dois terços e tende a aumentar com as séries, chegando a 80% no 3º EM.

Em relação a grade de disciplinas, indagou-se ao estudante sobre sua preferência entre Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e outras. No 5º ano do Ensino Fundamental, as mais citadas foram Matemática e Português, cada qual com um pouco mais de um terço das respostas e com uma ligeira superioridade a favor da primeira. No 9º ano EF, houve um maior equilíbrio entre as três, com cada uma delas sendo mencionadas em três quartos das respostas, padrão esse que tendeu a se repetir nas três séries do Ensino Médio.

Por outro lado, quando se perguntou aos alunos sobre a disciplina de que eles menos gostam, o “índice de rejeição” à Matemática foi o mais elevado, chegando, quase, aos 50% dos casos na maioria das séries.

4 – Percepções dos estudantes sobre a sala de aula

Entre os aspectos indagados aos estudantes acerca da atuação do professor, uma primeira questão refere-se à sua percepção quanto ao papel do professor na correção dos deveres de casa; pouco mais da metade dos entrevistados afirmou que os professores sempre corrigem os deveres de casa. E o mais interessante é que esse percentual tende a decrescer ligeiramente com o avanço das séries consideradas, sendo de cerca de 60% no 5º e 9º anos do EF e caindo paulatinamente até 53,5% no 3º ano do EM.

Quanto aos procedimentos de avaliação do estudante, uma menor parte disse que os professores aplicam apenas prova (um quarto dos respondentes no 5º ano e pouco mais de um décimo deles nas demais séries), optando a maior parte por uma alternativa mais abrangente, que incluía, além da prova, trabalhos e exercícios (27% no 5º ano e cerca de dois terços nas outras séries).

De um modo geral, os alunos classificaram de modo positivo o comportamento didático do professor; gravitou (oscilou) sempre entre 80% e 90% o percentual de respostas positivas quanto ao interesse do professor pelo aluno e pela matéria e sua disponibilidade para tirar dúvidas e ouvir os estudantes.

Não tão positiva é a percepção dos estudantes sobre a turma e os colegas. Segundo eles, cerca da metade deles acha que seus colegas não prestam atenção nunca, ou poucas vezes, nas aulas, com os percentuais de respostas não variando muito entre as séries.

Além disso, a opinião dos estudantes sobre a disciplina da turma não é positiva, e um bom indicador disso é sua resposta à frequência com que o professor tem que esperar muito tempo até obter silêncio na sala de aula; considerável em todos os casos, embora diminua um pouco com o avanço das séries: cerca de 60% de concordância total ou parcial com essa afirmativa no 5º EF e 45% no 3º EM. Outro indicador é o produzido por sua resposta diante da seguinte pergunta: “Com que frequência os estudantes saem da sala antes do término da aula?”. Para cerca de um quarto a um terço dos entrevistados, isso ocorre sempre ou muitas vezes, com as frequências desses relatos aumentando progressivamente com as séries.



II. Fatores contextuais associados ao desempenho dos estudantes

Esta seção está organizada em cinco partes, contendo a análise de alguns dos principais fatores contextuais associados ao desempenho dos estudantes.

1. A proficiência e o gênero dos estudantes

A Tabela 2 apresenta os resultados de uma análise da associação entre o gênero dos estudantes e suas respectivas médias de desempenho nos testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE 2008.

Tabela 2 - Gênero e proficiência média dos estudantes - Dados de regressão

ANO	REDE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
		DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²
2° EF	Estadual	6,66	0,1107	0,0026	-	-	-
	Municipal	15,03	0,0000	0,0154	-	-	-
5° EF	Estadual	7,00	0,0000	0,0082	-6,32	0,0002	0,0059
	Municipal	7,84	0,0000	0,0112	-1,33	0,0000	0,0003
9° EF	Estadual	8,67	0,0000	0,0105	-11,04	0,0000	0,0150
	Municipal	11,85	0,0000	0,0214	-8,02	0,0000	0,0087
10° EM	Estadual	9,84	0,0000	0,0134	-9,47	0,0000	0,0128
	Municipal	-	-	-	-	-	-
11° EM	Estadual	9,00	0,0000	0,0114	-9,11	0,0000	0,0118
	Municipal	-	-	-	-	-	-
12° EM	Estadual	8,61	0,0000	0,0087	-16,42	0,0000	0,0305
	Municipal	-	-	-	-	-	-

Nesse sentido, os valores expressos na coluna “Diferença de proficiência” indicam de quantos pontos a média das meninas foi superior ou inferior à média dos meninos. Valores positivos para essa diferença indicam uma superioridade da média das meninas; valores negativos indicam o contrário, ou seja, que as médias femininas foram inferiores às médias masculinas.

Os resultados foram calculados para o Estado do Ceará como um todo, além de também estarem discriminados por ano de escolaridade, rede de ensino (Estadual e Municipal) e disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática). Resultados mais detalhados, obtidos para cada Coordenadoria Regional de Ensino, são fornecidos no CD que acompanha esta publicação.

Em relação à Língua Portuguesa, os números medindo as diferenças de proficiência indicam uma significativa superioridade das médias femininas sobre as masculinas em ambas as redes e em todos os anos de escolaridade considerados. Por exemplo, no segundo ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal, percebe-se que a média das meninas é cerca de 15 pontos superior à média dos meninos. Considerando-se que, nessa faixa etária, cada ano de escolaridade corresponde, grosso modo, a um aumento de 14 pontos de proficiência em Língua Portuguesa, conclui-se que, nessa série, as meninas têm uma superioridade média de proficiência correspondente a um ano de escolaridade em relação aos meninos.

A tabela 2 também traz duas colunas com informações extras para cada disciplina, chamadas de “Significância” e “R²” (ou R quadrado).

A coluna “Significância”, como o próprio nome sugere, fornece uma indicação de quão significativos os resultados obtidos nesse teste são em relação à população do Estado como um todo. Isso porque, a título de objeção, alguém poderia argumentar que os resultados obtidos seriam diferentes caso outros alunos tivessem sido observados. Dessa forma – prosseguiria o autor da objeção –, cada amostra de alunos proporcionaria resultados diferentes, e isso nos impediria de fazer generalizações para o Estado como um todo. Estatisticamente, os números fornecidos na tabela “Significância” indicam qual é a probabilidade de que os resultados tenham sido, de fato, os que se observaram (ou seja, os que são mostrados na coluna “Diferença de proficiência”), quando, na verdade, nenhuma diferença real existisse para a população geral considerada (ou seja, caso a “verdadeira” diferença entre as médias de meninos e meninas fosse zero). Se, por exemplo, obtivéssemos os resultados “Diferença de proficiência = 2” e “Significância = 0,5000”, o primeiro desses números estaria nos dizendo que foi observada uma superioridade média de dois pontos a favor das meninas. Por sua vez, o segundo número estaria nos indicando que foi de 0,5 ou 50% a chance de que isso tenha ocorrido casualmente, na hipótese de nenhuma diferença real existir entre os sexos, em função da escolha aleatória dos estudantes que fizeram o teste. Uma chance tão alta quanto 50% de os resultados estarem fornecendo-nos um “falso positivo” (referente à suposta superioridade de dois pontos da média feminina), certamente nos levaria a concluir que esse resultado observado não seria significativo, ou seja, que a diferença de 2 pontos a favor das meninas não seria um resultado muito convincente a favor da suposta superioridade real da média das meninas.

Entretanto, na tabela anterior, observa-se que quase todos os números da coluna “Significância” correspondem a 0,0000. Isso quer dizer que é menor que 0,00% a chance de que os resultados mostrados estejam indicando um “falso positivo”. Portanto, nossa conclusão é que as diferenças são bastante eloquentes a favor da superioridade das médias femininas nos casos de Língua Portuguesa, assim como são a favor da superioridade das médias masculinas nos casos de Matemática.

O R²

Uma outra medida fornecida na Tabela 2 é o R², que, estatisticamente, indica o grau com que as variações observadas nas pontuações dos diversos alunos do teste são explicadas, especificamente, pelas variações observadas na variável contextual considerada (e que, nesse caso, é o sexo do estudante). Os valores de R² – da mesma forma que a “Significância” na coluna anterior – são expressos na forma de proporção. Dessa forma, por exemplo, 0,5 significa 50%, e 0,02 significa 2%. Observa-se que, em grande parte dos casos de Língua Portuguesa, os valores de r quadrado situam-se próximos de 0,01 ou 1%. Isso significa que vale 1 o percentual de toda a variação de desempenho observada entre os alunos devido ao fato de esses serem meninos ou meninas. Embora, à primeira vista, pareça tratar-se de um valor pequeno (especialmente quando se consideram as informações anteriores, pelas quais as médias de diferenças favoráveis às meninas correspondem a vários pontos da escala de proficiência), ainda assim há que se considerar que o valor de r quadrado não é de todo desprezível, ainda mais se considerarmos os seguintes fatos: (1) as variações observadas de desempenho individual são extremamente grandes, o que torna difícil explicá-las em grande parte por uma única variável contextual, qualquer que seja ela; e (2) variáveis, como o sexo, que são binárias (ou seja, que somente admitem dois valores) têm um poder reduzido de explicação de desempenho, comparadas com outras variáveis explicativas que admitem um número maior ou potencialmente infinito de valores (como, por exemplo, a idade ou o nível socioeconômico dos estudantes).

Em relação aos testes de Matemática, percebe-se uma clara superioridade das médias masculinas nas três séries consideradas e em ambas as redes. Essa diferença assume um caráter mais acentuado no 3º ano do Ensino Médio, onde chega a mais de 16 pontos na Rede Estadual, um valor bastante significativo, especialmente quando se observa que ele corresponde a mais de 10 pontos de proficiência, que é o valor que, grosso modo, separa as médias de Matemática entre o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental.

2. A proficiência e a defasagem idade-série

As tabelas e gráficos, a seguir, detalham os padrões de desempenho dos estudantes nas diversas séries e disciplinas avaliadas, tomando-se como base de comparação o fato de eles se encontrarem na série apropriada para sua idade, ou não, (nesse último caso, com a possibilidade de apresentarem um, dois, três ou mais anos de defasagem).

A defasagem idade-série encontra-se fortemente associada a uma queda de desempenho médio conforme se evidencia nos gráficos a seguir, onde as médias de desempenho decaem monotonicamente com a defasagem. Em muitos casos, percebe-se que a queda mais acentuada de desempenho ocorre entre o grupo que está na idade certa e o grupo que apresenta um ano de defasagem. Talvez isso esteja indicando a ocorrência de um forte impacto negativo sobre a proficiência causado pela primeira repetência, embora conclusões mais fundamentadas sobre essa associação necessitem de estudos mais elaborados.

Tabela 3 - Defasagem idade-série por tipo de ensino - 5º Ano do EF

DEFASAGEM	REDE DE ENSINO				TOTAL	
	ESTADUAL		MUNICIPAL			
	Nº ALUNOS	%	Nº ALUNOS	%	Nº ALUNOS	%
Sem defasagem	1.654	70,96%	47.041	69,23%	48.695	69,29%
Um ano	371	15,92%	10.272	15,12%	10.643	15,14%
Dois anos	163	6,99%	5.889	8,67%	6.052	8,61%
Três anos ou mais	143	6,13%	4.743	6,98%	4.886	6,95%
TOTAL	2.331	100,00%	67.945	100,00%	70.276	100,00%

Tabela 4 - 5º Ano EF - Proficiência em Língua Portuguesa e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	187,32	38,89	1.662	175,37	37,02	47.033
Um ano	167,70	32,75	372	160,97	33,67	10.271
Dois anos	158,76	34,71	167	155,69	32,71	5.885
Três anos ou mais	162,93	34,39	145	149,69	32,25	4.741

Gráfico 1 - 5º Ano EF - Média de Proficiência em Língua Portuguesa x Defasagem idade-série

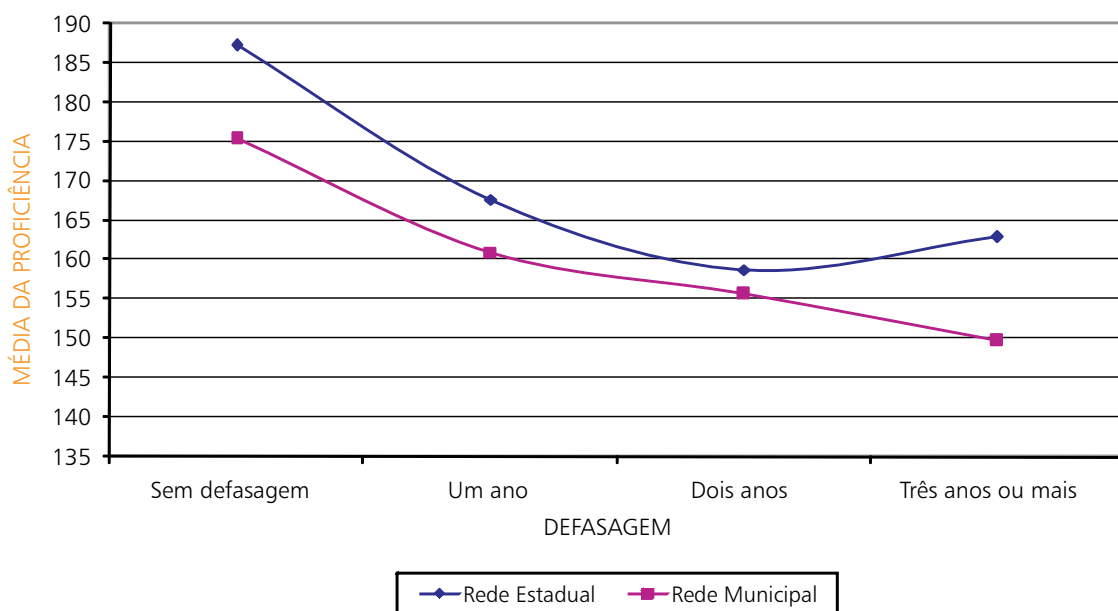


Tabela 5 - 5º Ano EF - Proficiência em Matemática e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	184,23	43,26	1.662	173,39	39,03	47.033
Um ano	170,35	34,16	372	162,54	34,11	10.271
Dois anos	163,20	29,62	167	160,19	33,33	5.885
Três anos ou mais	167,93	35,01	145	155,92	33,46	4.741

Gráfico 2 - 5º Ano EF - Média de Proficiência em Matemática x Defasagem idade-série

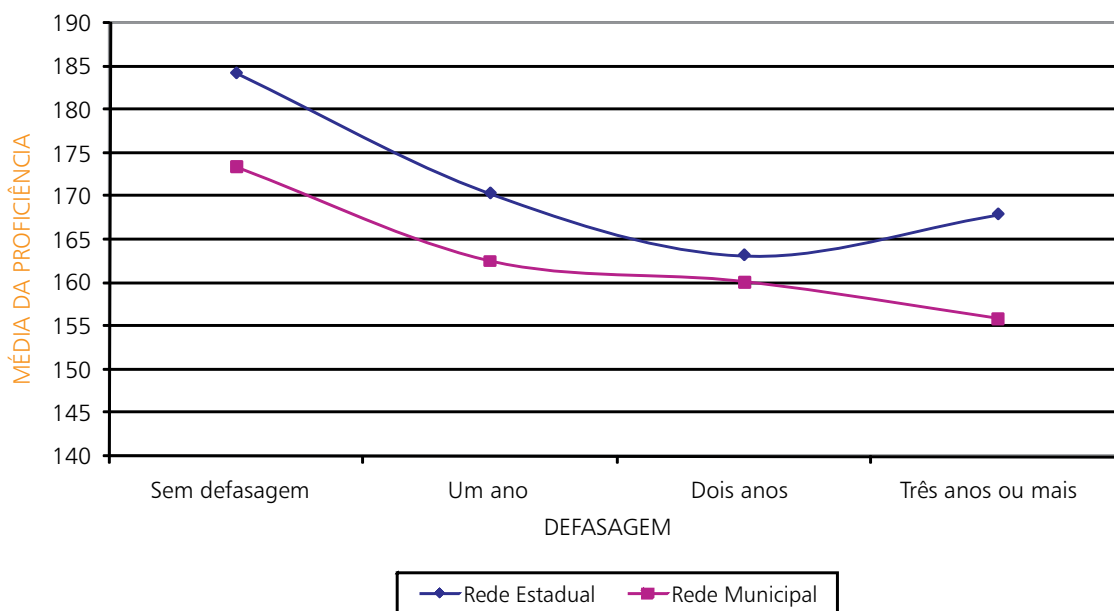


Tabela 6 - Defasagem idade-série por tipo de ensino - 9º Ano do EF

DEFASAGEM	REDE DE ENSINO				TOTAL	
	ESTADUAL		MUNICIPAL		Nº ALUNOS	%
	Nº ALUNOS	%	Nº ALUNOS	%		
Sem defasagem	23.540	75,40%	49.880	70,91%	73.420	72,29%
Um ano	4.560	14,61%	10.769	15,31%	15.329	15,09%
Dois anos	1.894	6,07%	5.194	7,38%	7.088	6,98%
Três anos ou mais	1.228	3,93%	4.502	6,40%	5.730	5,64%
TOTAL	31.222	100,00%	70.345	100,00%	101.567	100,00%

Tabela 7 - 9º Ano EF - - Proficiência em Língua Portuguesa e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	228,10	42,02	23.557	219,37	40,13	49.863
Um ano	210,59	38,35	4.562	203,43	38,02	10.767
Dois anos	205,05	39,31	1.897	198,27	37,26	5.191
Três anos ou mais	199,54	38,47	1.231	193,85	37,65	4.499

Gráfico 3 - 9º Ano EF - Média de Proficiência em Língua Portuguesa x Defasagem Idade-série

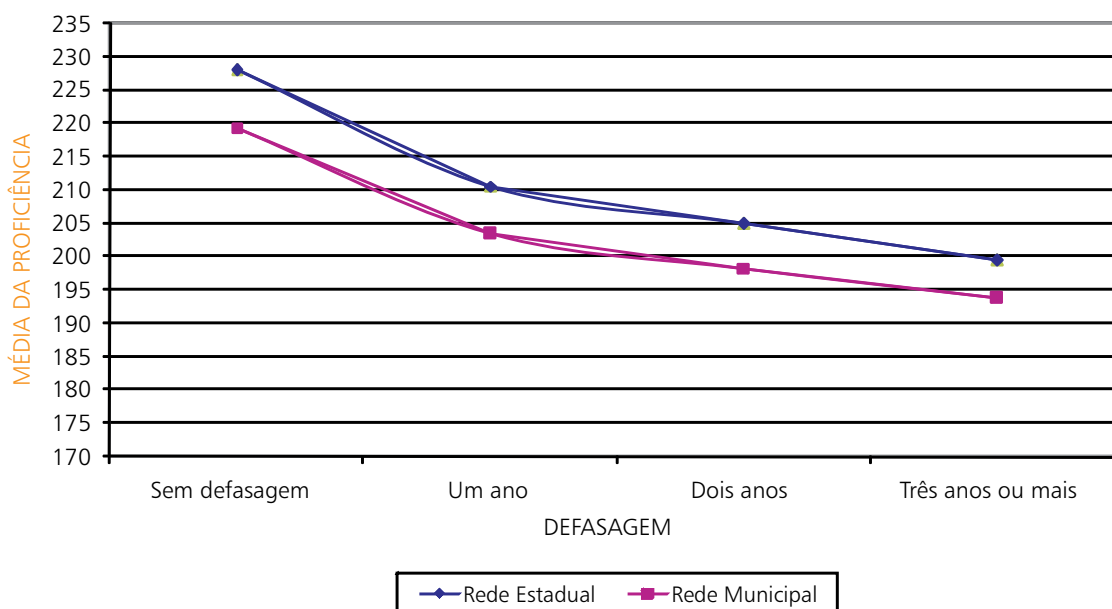


Tabela 8 - 9º Ano EF - Proficiência em Matemática e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL			REDE MUNICIPAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	235,99	44,98	23.557	228,17	43,15	49.863
Um ano	218,15	40,67	4.562	213,08	39,66	10.767
Dois anos	212,56	41,50	1.897	208,56	39,04	5.191
Três anos ou mais	205,00	40,32	1.231	204,27	38,80	4.499

Gráfico 4 - 9º Ano EF - Média de Proficiência em Matemática x Defasagem idade-série

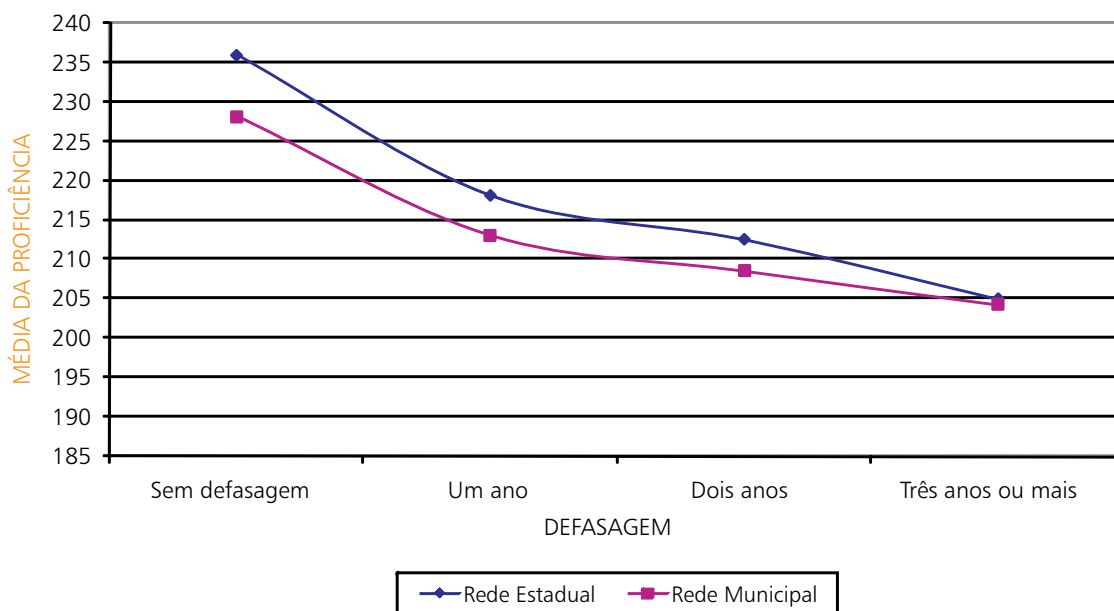


Tabela 9 - Defasagem idade-série - 3º Ano do EM

DEFASAGEM	REDE DE ENSINO	
	ESTADUAL	
	Nº ALUNOS	PARTICIPAÇÃO (%)
Sem defasagem	19.128	61,71%
Um ano	5.495	17,73%
Dois anos	6.372	20,56%
TOTAL	30.995	100,00%

Tabela 10 - 3º Ano EM - Proficiência em Língua Portuguesa e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	242,37	45,75	19.128
Um ano	225,25	41,11	5.495
Dois anos	218,40	40,43	6.372

Gráfico 5 - 3º Ano EM - Média de Proficiência em Língua Portuguesa x Defasagem idade-série

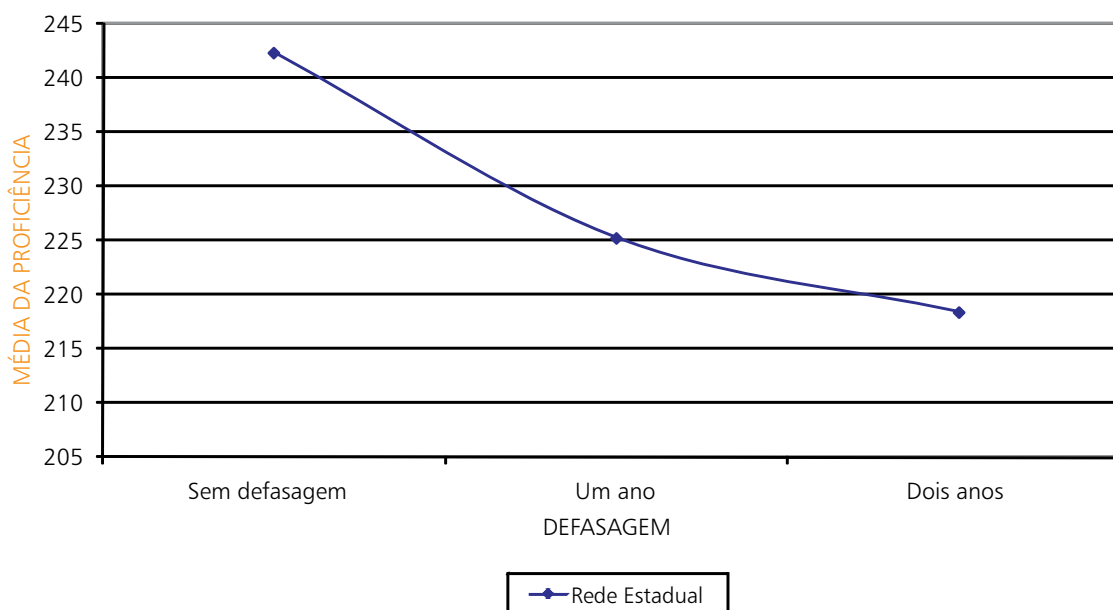
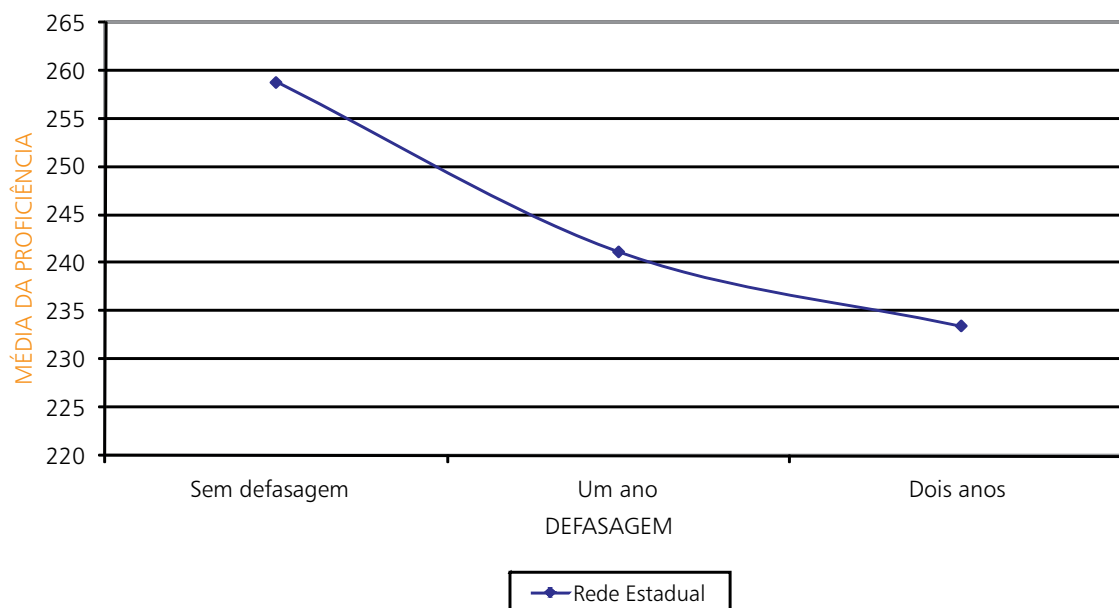


Tabela 11 - 3º Ano EM – Proficiência em Matemática e defasagem idade-série

DEFASAGEM	REDE ESTADUAL		
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	Nº DE ALUNOS
Sem defasagem	258,80	47,69	19.128
Um ano	241,18	41,04	5.495
Dois anos	233,48	39,35	6.372

Gráfico 6 - 3º Ano EM - Média de Proficiência em Matemática x Defasagem idade-série



3. A proficiência e o índice socioeconômico dos alunos

O índice socioeconômico dos estudantes foi calculado a partir de suas respostas dadas a diversos itens do questionário contextual, muitas dos quais versando sobre a presença, na residência do estudante, de bens de consumo, tais como geladeira, DVD, automóvel, etc. Além desses dados, também foram consideradas outras informações, como a escolaridade dos pais e a presença, em casa, de itens potencialmente associados ao desenvolvimento da aprendizagem, como livros e computador.

Maiores detalhes sobre como o índice foi calculado são fornecidos no Apêndice deste boletim. Para fins de interpretação de sua escala, vale observar que ele possui uma média de 100 pontos e um desvio-padrão de 20 pontos, segundo as convenções de uma escala arbitrária cujo objetivo é facilitar a sua interpretação. Dessa forma, a média do Estado como um todo é de 100 pontos; valores inferiores a 100 correspondem a índices abaixo da média, e valores superiores a 100, a índices acima da média. A maioria dos estudantes apresentou índices situados num intervalo de dois desvios-padrão abaixo ou acima da média. Ou seja, a maior parte dos valores individuais oscilou entre 60 e 140 pontos.

É importante lembrar que essa média de 100 pontos representa, especificamente, o valor médio do índice socioeconômico da população de estudantes da Rede Pública de Ensino do Ceará, e não de uma outra população qualquer, ou mais geral. Portanto, quando dizemos, por exemplo, que um estudante que tem um índice socioeconômico de 100 pontos encontra-se exatamente na média de seu Estado, estamos, aqui, considerando que esse o estudante está na média socioeconômica da clientela da rede pública de ensino do Ceará, e não da média socioeconômica do Estado como um todo.

Uma vez calculado o índice socioeconômico para cada estudante, foi possível calcular médias e desvios-padrão desses índices para diferentes níveis de agregação, como as diversas CREDE, de modo bastante similar ao que se fez com as proficiências dos testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 12 - Índice socioeconômico por tipo rede e CREDE

REGIONAL	REDE	MÉDIA	DP	Nº DE ALUNOS
CREDE ACARAU	Estadual	94,37	19,83	7.926
CREDE ACARAU	Municipal	91,42	19,33	9.667
CREDE BATURITE	Estadual	98,22	18,91	7.951
CREDE BATURITE	Municipal	96,19	17,75	9.136
CREDE BREJO SANTO	Estadual	95,59	18,50	9.173
CREDE BREJO SANTO	Municipal	92,37	18,22	8.282
CREDE CAMOCIM	Estadual	94,06	21,13	6.433
CREDE CAMOCIM	Municipal	90,86	21,25	7.520
CREDE CANINDE	Estadual	94,71	19,57	5.811
CREDE CANINDE	Municipal	90,53	18,96	8.103
CREDE CRATEUS	Estadual	98,32	19,22	11.335
CREDE CRATEUS	Municipal	95,10	18,39	11.425
CREDE CRATO	Estadual	97,57	20,25	10.543
CREDE CRATO	Municipal	93,29	19,46	10.352
CREDE FORTALEZA	Estadual	111,18	19,00	63.766
CREDE FORTALEZA	Municipal	107,50	17,53	34.806
CREDE HORIZONTE	Estadual	99,35	19,16	8.924
CREDE HORIZONTE	Municipal	98,93	18,54	10.727
CREDE ICO	Estadual	98,07	19,47	6.307
CREDE ICO	Municipal	93,72	18,63	6.559
CREDE IGUATU	Estadual	98,89	19,90	7.258
CREDE IGUATU	Municipal	94,20	19,45	8.556
CREDE ITAIPÓCA	Estadual	94,80	19,64	23.555
CREDE ITAIPÓCA	Municipal	92,46	19,48	21.860
CREDE J DO NORTE	Estadual	104,21	20,52	13.242
CREDE J DO NORTE	Municipal	99,31	18,36	12.200
CREDE JAGUARIBE	Estadual	99,76	19,41	3.449
CREDE JAGUARIBE	Municipal	98,41	19,00	4.174
CREDE MARACANAU	Estadual	105,60	18,57	28.677
CREDE MARACANAU	Municipal	102,87	18,07	27.645
CREDE QUIXADA	Estadual	98,81	19,89	10.053
CREDE QUIXADA	Municipal	94,17	19,12	10.978
CREDE RUSSAS	Estadual	102,20	19,06	12.718
CREDE RUSSAS	Municipal	100,41	18,28	13.864
CREDE SEN POMPEU	Estadual	97,60	19,82	5.061
CREDE SEN POMPEU	Municipal	93,42	19,68	5.787
CREDE SOBRAL	Estadual	98,29	18,96	21.811
CREDE SOBRAL	Municipal	94,45	18,99	19.472
CREDE TAUA	Estadual	96,89	20,59	3.984
CREDE TAUA	Municipal	95,23	21,44	5.468
CREDE TIANGUA	Estadual	97,28	18,86	14.208
CREDE TIANGUA	Municipal	93,90	18,28	14.883

Também foi possível analisar estatisticamente a associação entre o desempenho individual dos alunos nos testes e o seu respectivo índice socioeconômico. Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 13. Eles indicam uma clara associação positiva entre esses dois tipos de medidas. Em outras palavras, níveis maiores de índice socioeconômico tendem a se fazer acompanhar de níveis maiores de proficiência nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os valores indicados na coluna “Diferença de proficiência” indicam qual é a elevação média que se observa na média de proficiência do estudante, quando o seu respectivo índice socioeconômico aumenta de um ponto em nossa escala. Dessa forma, por exemplo, percebe-se que, no quinto ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual, cada ponto a mais no índice socioeconômico está associado a um aumento de 0,4 (mais precisamente, 0,44) ponto no teste de Matemática. Lembrando que o desvio-padrão do índice socioeconômico é de 20 pontos, conclui-se que uma separação de 20 pontos no índice socioeconômico está associada a uma variação de cerca de 8 ($= 20 \times 0,4$) pontos na escala de proficiência em Matemática. Os resultados dessas estatísticas são altamente significativos conforme se pode constatar pelos números mostrados na coluna “Significância”, onde todos são iguais a 0,0000. (A interpretação desta coluna foi comentada anteriormente nesta seção, quando tratamos da associação entre a proficiência e o gênero dos alunos). Por sua vez, também foi, na maioria dos casos, razoável a capacidade que o índice socioeconômico teve de explicar as variações observadas no desempenho. Isso pode ser constatado pelos números mostrados nas colunas de R², onde, em alguns casos, os valores chegam a 4% de capacidade de explicação das variações observadas de desempenho.

Tabela 13 - Índice socioeconômico e proficiência média dos estudantes - Dados de regressão

ANO	REDE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
		DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²
5º EF	Estadual	0,32	0,0000	0,0246	0,44	0,0000	0,0405
	Municipal	0,09	0,0000	0,0024	0,13	0,0000	0,0040
9º EF	Estadual	0,27	0,0000	0,0152	0,37	0,0000	0,0251
	Municipal	0,25	0,0000	0,0143	0,30	0,0000	0,0183
1º EM	Estadual	0,22	0,0000	0,0117	0,26	0,0000	0,0166
	Municipal	-	-	-	-	-	-
2º EM	Estadual	0,26	0,0000	0,0165	0,24	0,0000	0,0142
	Municipal	-	-	-	-	-	-
3º EM	Estadual	0,17	0,0000	0,0050	0,26	0,0000	0,0119
	Municipal	-	-	-	-	-	-

4. A disciplina dos estudantes em sala de aula

Com base em algumas perguntas respondidas pelos estudantes, foi possível construir um índice capaz de mensurar o nível de disciplina em sala de aula conforme percebido pelo alunado. Os detalhes técnicos do cálculo desse índice são fornecidos no Apêndice que acompanha este boletim.

Para fins de interpretação dos resultados, é suficiente dizer que o índice pode variar de zero a dez, sendo que quanto maior o seu valor, maior o nível de disciplina percebido pelo estudante. Nessa mesma linha, zero seria o caso de uma “indisciplina total”, e dez, de uma “disciplina perfeita”.

As tabelas, a seguir, apresentam os valores médios desses índices por tipo de ensino tanto para o Estado como um todo, como para cada CREDE.

Tabela 14 - Disciplina dos estudantes em sala de aula por Rede e CREDE

REGIONAL	REDE	MÉDIA	DP	Nº DE ALUNOS
CREDE ACARAU	Estadual	5,52	1,74	7.926
CREDE ACARAU	Municipal	5,31	2,31	9.667
CREDE BATURITE	Estadual	5,51	1,83	7.951
CREDE BATURITE	Municipal	5,20	2,30	9.136
CREDE BREJO SANTO	Estadual	5,55	1,93	9.173
CREDE BREJO SANTO	Municipal	5,07	2,37	8.282
CREDE CAMOCIM	Estadual	5,63	1,79	6.433
CREDE CAMOCIM	Municipal	5,19	2,37	7.520
CREDE CANINDE	Estadual	5,86	1,89	5.811
CREDE CANINDE	Municipal	5,56	2,32	8.103
CREDE CRATEUS	Estadual	5,48	1,89	11.335
CREDE CRATEUS	Municipal	5,27	2,42	11.425
CREDE CRATO	Estadual	5,31	1,83	10.543
CREDE CRATO	Municipal	5,17	2,35	10.352
CREDE FORTALEZA	Estadual	5,42	1,91	63.766
CREDE FORTALEZA	Municipal	5,43	2,22	34.806
CREDE HORIZONTE	Estadual	5,46	1,81	8.924
CREDE HORIZONTE	Municipal	5,45	2,29	10.727
CREDE ICO	Estadual	4,95	1,88	6.307
CREDE ICO	Municipal	4,99	2,38	6.559
CREDE IGUATU	Estadual	5,45	1,85	7.258
CREDE IGUATU	Municipal	5,46	2,31	8.556
CREDE ITAUIPOCA	Estadual	5,59	1,86	23.555
CREDE ITAUIPOCA	Municipal	5,30	2,32	21.860
CREDE J DO NORTE	Estadual	5,36	1,83	13.242
CREDE J DO NORTE	Municipal	5,19	2,29	12.200
CREDE JAGUARIBE	Estadual	5,21	1,96	3.449
CREDE JAGUARIBE	Municipal	5,27	2,36	4.174
CREDE MARACANAU	Estadual	5,35	1,89	28.677
CREDE MARACANAU	Municipal	5,49	2,21	27.645
CREDE QUIXADA	Estadual	5,40	1,92	10.053
CREDE QUIXADA	Municipal	5,43	2,36	10.978
CREDE RUSSAS	Estadual	5,68	1,81	12.718
CREDE RUSSAS	Municipal	5,39	2,29	13.864
CREDE SEN POMPEU	Estadual	5,39	1,80	5.061
CREDE SEN POMPEU	Municipal	5,41	2,40	5.787
CREDE SOBRAL	Estadual	5,67	1,89	21.811
CREDE SOBRAL	Municipal	5,47	2,36	19.472
CREDE TAUÁ	Estadual	5,58	1,88	3.984
CREDE TAUÁ	Municipal	5,28	2,32	5.468
CREDE TIANGUA	Estadual	5,97	1,80	14.208
CREDE TIANGUA	Municipal	5,50	2,28	14.883
MÉDIA DO ESTADO		5,45	2,03	543.649

Além disso, são apresentados os resultados de uma regressão da proficiência em relação ao índice de disciplina. Os números mostram uma associação positiva e bastante significativa entre a disciplina em sala de aula e a aprendizagem. Cada ponto a mais no índice médio de disciplina corresponde, em geral, a cerca de 3 anos pontos a mais nos testes aplicados. A significância dessas medidas foi bastante acentuada (0,0000 em todos os casos), e o R quadrado chegou a assumir valores de, aproximadamente, 8% no quinto ano do Ensino Fundamental.

Tabela 15 - Disciplina em sala de aula e proficiência média dos estudantes - Dados de regressão

ANO	REDE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
		DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²
5º EF	Estadual	4,42	0,00	0,08	4,80	0,00	0,08
	Municipal	3,87	0,00	0,07	3,67	0,00	0,06
9º EF	Estadual	3,36	0,00	0,02	3,40	0,00	0,02
	Municipal	3,78	0,00	0,03	3,74	0,00	0,03
10º EM	Estadual	3,27	0,00	0,02	2,78	0,00	0,02
	Municipal	-	-	-	-	-	-
11º EM	Estadual	2,55	0,00	0,01	2,20	0,00	0,01
	Municipal	-	-	-	-	-	-
12º EM	Estadual	2,91	0,00	0,01	2,28	0,00	0,01
	Municipal	-	-	-	-	-	-

5. A qualidade do ensino

A percepção do aluno sobre a qualidade do ensino que lhe é ministrado foi mensurada por meio da criação de um índice variando de zero a dez, com os valores maiores correspondendo à percepção de uma maior qualidade de ensino. Detalhes sobre a criação desse índice são fornecidos no Apêndice deste boletim.

Apresentam-se, a seguir, os valores médios desses índices para diferentes séries, tanto para as CREDE quanto para o Estado como um todo.

Tabela 16 - Qualidade de ensino por Rede e CREDE

REGIONAL	REDE	MÉDIA	DP	Nº DE ALUNOS
CREDE ACARAU	Estadual	8,13	1,40	7.926
CREDE ACARAU	Municipal	8,18	1,58	9.667
CREDE BATURITE	Estadual	8,05	1,49	7.951
CREDE BATURITE	Municipal	8,19	1,62	9.136
CREDE BREJO SANTO	Estadual	8,03	1,73	9.173
CREDE BREJO SANTO	Municipal	8,34	1,53	8.282
CREDE CAMOCIM	Estadual	8,26	1,37	6.433
CREDE CAMOCIM	Municipal	8,23	1,61	7.520
CREDE CANINDE	Estadual	8,31	1,40	5.811
CREDE CANINDE	Municipal	8,40	1,46	8.103
CREDE CRATEUS	Estadual	8,16	1,47	11.335

REGIONAL	REDE	MÉDIA	DP	Nº DE ALUNOS
CREDE CRATEUS	Municipal	8,30	1,57	11.425
CREDE CRATO	Estadual	8,07	1,47	10.543
CREDE CRATO	Municipal	8,18	1,59	10.352
CREDE FORTALEZA	Estadual	7,82	1,68	63.766
CREDE FORTALEZA	Municipal	8,21	1,55	34.806
CREDE HORIZONTE	Estadual	7,94	1,55	8.924
CREDE HORIZONTE	Municipal	8,31	1,51	10.727
CREDE ICO	Estadual	8,05	1,53	6.307
CREDE ICO	Municipal	8,25	1,58	6.559
CREDE IGUATU	Estadual	8,12	1,47	7.258
CREDE IGUATU	Municipal	8,40	1,48	8.556
CREDE ITAIPÓCA	Estadual	8,12	1,46	23.555
CREDE ITAIPÓCA	Municipal	8,21	1,56	21.860
CREDE J DO NORTE	Estadual	7,91	1,60	13.242
CREDE J DO NORTE	Municipal	8,28	1,55	12.200
CREDE JAGUARIBE	Estadual	8,11	1,48	3.449
CREDE JAGUARIBE	Municipal	8,27	1,58	4.174
CREDE MARACANAU	Estadual	7,81	1,65	28.677
CREDE MARACANAU	Municipal	8,30	1,50	27.645
CREDE QUIXADA	Estadual	8,23	1,48	10.053
CREDE QUIXADA	Municipal	8,40	1,53	10.978
CREDE RUSSAS	Estadual	8,09	1,51	12.718
CREDE RUSSAS	Municipal	8,34	1,54	13.864
CREDE SEN POMPEU	Estadual	8,37	1,37	5.061
CREDE SEN POMPEU	Municipal	8,40	1,54	5.787
CREDE SOBRAL	Estadual	8,16	1,50	21.811
CREDE SOBRAL	Municipal	8,30	1,53	19.472
CREDE TAUA	Estadual	8,18	1,42	3.984
CREDE TAUA	Municipal	8,34	1,60	5.468
CREDE TIANGUA	Estadual	8,23	1,41	14.208
CREDE TIANGUA	Municipal	8,24	1,51	14.883
MÉDIA DO ESTADO		8,10	1,56	543.649

Os resultados de uma regressão da proficiência sobre esse índice de qualidade docente percebido pelo estudante são também apresentados e indicam associações positivas e acentuadamente significativas entre essas duas medidas, principalmente no quinto ano do Ensino Fundamental, onde, em ambas as redes de ensino, percebe-se que o aumento de um ponto no índice de qualidade docente corresponde a um aumento médio de quatro ou cinco pontos na escala tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática. A significância para esses casos é extremamente acentuada (0,0000), e o R quadrado informa que, nesses casos, oscila entre 2% e 5% a variação total observada no desempenho que é explicada pela variação observada no índice de qualidade docente.

Tabela 17 - Qualidade de ensino e proficiência média dos estudantes -
Dados de regressão

ANO	REDE	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
		DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA	SIGNIFICÂNCIA	R ²
5º EF	Estadual	5,07	0,0000	0,0421	4,42	0,0000	0,0277
	Municipal	4,90	0,0000	0,0522	4,07	0,0000	0,0336
9º EF	Estadual	3,15	0,0000	0,0117	2,83	0,0000	0,0083
	Municipal	4,00	0,0000	0,0180	3,60	0,0000	0,0129
10º EM	Estadual	2,71	0,0000	0,0096	1,80	0,0000	0,0043
	Municipal	-	-	-	-	-	-
11º EM	Estadual	1,20	0,0000	0,0021	0,94	0,0000	0,0013
	Municipal	-	-	-	-	-	-
12º EM	Estadual	0,84	0,0000	0,0009	0,11	0,3135	0,0000
	Municipal	-	-	-	-	-	-



I. O perfil dos professores

Esta seção está organizada em quatro partes, contendo uma caracterização básica do perfil demográfico e profissional dos professores, sua percepção sobre a atividade escolar e o ambiente institucional em que trabalha, e a sua percepção sobre a família dos alunos e a vizinhança da escola.

1. Perfil demográfico

Nas séries inferiores de escolarização observadas, o quadro docente é amplamente preenchido por mulheres, que correspondem a mais de 90% dos profissionais entrevistados no 2º ano do Ensino Fundamental e a mais de 80% no 5º ano. Entretanto, também se observa, para ambas as redes de ensino, um progressivo aumento da participação masculina no professorado, quando se avança nas séries de escolarização, de modo que, no 9º ano EF e no 3º ano EM, os homens perfazem quase 50% dos docentes.

Quanto à cor da pele, o grupo mais frequentemente encontrado é o de professores pardos; em todas as séries consideradas, tal grupo corresponde a pouco mais da metade dos casos. O segundo grupo mais frequentemente encontrado é o dos brancos, de modo que a proporção entre pardos e brancos é de aproximadamente 5 para 3. Por sua vez, os negros correspondem a, aproximadamente, 6% dos docentes em todas as séries consideradas.

A faixa etária mais encontrada nos entrevistados é de 30 a 39 anos, que responde por mais de um terço dos entrevistados. A segunda faixa etária mais encontrada é a dos 40 aos 49 anos e corresponde a cerca de 30% dos entrevistados. Observa-se que, nas séries inferiores de escolarização, a participação de professores mais jovens (na faixa dos 20 anos) corresponde a cerca de um quinto dos casos, sendo, curiosamente, um pouco menor que a das séries mais avançadas, onde ela gira em torno de um terço dos respondentes.

2 – Perfil Profissional

Os professores das etapas inferiores de escolarização, com formação apenas até o Ensino Médio, correspondem a cerca de um quarto dos casos, sendo que a maioria deles possui diploma de curso normal. Em relação aos que têm curso superior nessas séries, a maior parte é formada em pedagogia.

Nas séries mais avançadas, a quase totalidade dos professores possui curso superior, sendo que a maioria deles é formada em cursos de licenciatura.

Quanto à pós-graduação (com a quase totalidade consistindo-se de cursos *lato sensu*), é possível detectar diferenças consistentes entre os professores das séries iniciais e das séries mais avançadas. No primeiro caso, cerca da metade dos docentes não possui qualquer curso de pós-graduação. Entretanto, vale observar que, nessas séries iniciais, os percentuais de professores sem pós-graduação são consideravelmente mais altos na Rede Municipal. Por outro lado, no 3º ano do Ensino Médio, três quartos dos entrevistados possuem pós. Em ambas as redes e em todas as séries consideradas, é muito reduzido o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado): juntos, esses profissionais não passam de 3% dos casos.

Ainda sob esse aspecto, é importante registrar que a maioria (três quartos ou mais) dos professores da rede pública participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. Essa participação é um pouco mais intensa na rede municipal do que na rede estadual de ensino, e também tende a ocorrer com uma frequência maior nas etapas inferiores de escolarização.

Quanto à carga horária dos professores no Ensino Fundamental, quase a metade dos respondentes disse trabalhar 20 horas por semana nas escolas onde se aplicou o questionário. No 3º do EM, nota-se uma presença maior dos professores nas escolas de referência: quase a metade deles tem uma carga horária de 40 horas nessas escolas.

Em termos de experiência profissional, aproximadamente oito em cada dez professores entrevistados possuíam pelo menos cinco anos de magistério por ocasião da aplicação da pesquisa (final de 2008). Em relação aos anos de trabalho na mesma escola, cerca de 40% dos entrevistados nas séries inferiores de escolarização disseram estar trabalhando na mesma instituição há, no mínimo, cinco anos. Nas séries mais avançadas, essa proporção foi um pouco menor, correspondendo a cerca de 60% dos casos.

Igualmente importante é o fato de que mais de 80% dos entrevistados afirmaram dedicar-se integralmente ao magistério, não exercendo, portanto, outros tipos de atividade remunerada.

No final de 2008, cerca de 40% dos professores do Ensino Fundamental recebiam até R\$600,00 (pouco mais de um 1 SM), e 90% menos de R\$1.400 por mês (um pouco mais de 3 salários mínimos)¹. Entre os professores do Ensino Médio, cerca de 60% recebiam salários até essa mesma faixa.

3 - Percepção da Atividade Escolar e do Ambiente Institucional

O questionário aplicado aos professores contemplava uma série de perguntas visando a apreender sua percepção dele sobre diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Dois terços ou mais dos professores entrevistados declararam que suas escolas adotam alguma ação do projeto político-pedagógico para a redução das taxas de abandono e reprovação, sendo que, na maioria dos casos, essas ações já estão sendo implementadas. Observa-se, entretanto, que a frequência de adoção dessas medidas é significativamente maior nas etapas posteriores de escolarização.

De acordo com os professores, a elaboração do projeto pedagógico da escola foi, na maioria dos casos, feita em conjunto pela direção da escola, pela equipe pedagógica e pelo corpo docente, tanto na rede estadual, quanto na municipal.

Para a maior parte dos professores, igualmente coletiva tem sido a elaboração dos conteúdos programáticos das disciplinas: cerca de dois terços ou mais concordaram total ou parcialmente com a assertiva de que os conteúdos são discutidos em equipe, incluindo a participação de professores das diferentes séries da escola.

Ao lado disso, a maioria dos entrevistados também negou a existência de problemas tais como a ausência de oportunidades para discutir a proposta didática de sua turma com a equipe da escola, ou a dificuldade em compartilhar suas preocupações e frustrações profissionais com seus colegas. A maioria deles também diz que consegue ter uma visão geral dos projetos de sua escola.

Em sua maioria, os entrevistados declararam que suas escolas não têm problemas para encontrar professores para as disciplinas oferecidas. Eles também tendem a afirmar que não lhes faltam recursos didáticos para desempenhar suas atividades na escola.

Os critérios de organização das turmas também foram contemplados pela pesquisa e ganham especial significado diante do fato que, como se viu acima, a maior parte dos professores afirmou participar do processo de organização da política pedagógica da escola. Em todas as séries consideradas, a homogeneidade quanto à idade foi o critério mais mencionado pelos professores para a definição das turmas em 2008. O segundo critério mais mencionado foi a heterogeneidade quanto à idade (cerca de um quinto dos casos), seguido de perto da heterogeneidade quanto ao rendimento escolar. De modo geral, o critério menos mencionado foi o da homogeneidade quanto ao rendimento escolar, que tendeu a variar de 6% a 12% dos casos.

No que diz respeito aos critérios utilizados para a atribuição aos professores das turmas do primeiro

1 - O valor do salário mínimo nacional na época da pesquisa era de R\$415,00.

ao quinto ano do Ensino Fundamental, houve uma certa pulverização de respostas, sendo que a manutenção do professor com a mesma turma e a indicação de professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta foram os dois critérios mais mencionados. Entretanto, os percentuais referentes a essas opções não foram muito acentuados, oscilando entre 10% e 20% dos casos. O revezamento dos professores entre as turmas, a preferência dos professores e a indicação de professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta também foram razoavelmente mencionados, com suas frequências de resposta oscilando entre 10% e 12%.

Abordando, agora, aspectos diretamente relacionados às práticas docentes, importa ressaltar, em primeiro lugar, que a esmagadora maioria dos entrevistados – cerca de 90% – afirma priorizar total ou parcialmente os aspectos cognitivos na avaliação da aprendizagem de seus estudantes.

Por outro lado, a grande maioria declarou utilizar os resultados de suas avaliações com o propósito de rever sua prática pedagógica. Em todas as séries e redes, situa-se em torno dos 90% os que dão essa resposta.

Os professores consideram, em geral, o livro didático como sendo essencial para o planejamento de suas aulas. A grande maioria deles também declara que tem liberdade para preparar seus planos de aula. Pouco mais da metade dos entrevistados afirmou utilizar recursos computacionais na preparação de suas aulas. Os percentuais de utilização desses recursos tendem a ser, entretanto, significativamente menores na rede municipal.

Em relação aos deveres de casa, a maioria dos entrevistados declarou adotá-los. Mas a resposta mais enfática quanto ao uso desse tipo de atividade varia entre as séries iniciais e as mais avançadas; isto é, é maior entre os professores das séries iniciais, onde chega a mais de 90%.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à percepção dos professores sobre as avaliações externas; cerca de três quartos dos entrevistados declararam utilizar os seus resultados para analisar as práticas pedagógicas que adotam em suas turmas. Um pouco mais da metade dos professores acha que seus colegas de outras disciplinas consideram relevantes as avaliações em grande escala, sendo que esse nível de concordância tende a ser um pouco maior entre os docentes das séries mais avançadas. Por outro lado, entre os professores das séries iniciais, tende a ser mais elevado o percentual de professores com uma atitude neutra em relação a essa pergunta.

Igualmente importante é o fato de que cerca de dois terços dos professores apontaram que os docentes de sua escola utilizam os resultados das avaliações em grande escala para rever sua prática pedagógica, e a maioria deles discorda do fato de que as avaliações são desnecessárias, porque eles já conhecem bem os seus estudantes. Nessa mesma linha, a grande maioria dos entrevistados concorda que discutir os resultados dessas avaliações ajuda a refletir sobre seu trabalho em sala de aula e que também, resultados das avaliações externas são utilizados para a revisão do projeto pedagógico da escola.

Finalmente, sobre o aspecto disciplinar, pouco mais da metade dos professores declara que, às vezes, perde muito tempo com a organização de turmas, chamadas, avisos e problemas disciplinares.

A falta de computadores para as atividades dos estudantes é um problema apontado pela grande maioria dos professores das turmas do ensino fundamental, sendo essas respostas dadas por cerca de 40% dos professores da rede estadual e por mais de 70% dos professores da rede municipal. Um padrão semelhante de respostas é constatado para a pergunta sobre a existência de computadores disponíveis para o uso dos professores.

Além disso, cerca de um sexto ou menos dos entrevistados declara haver roubos e depredações em suas escolas. Os percentuais tendem a ser semelhantes entre as redes e a ser maiores entre os professores das séries mais avançadas.

Mas, apesar de apontarem problemas nas instalações da escola, a maioria dos professores – cerca de dois terços deles – não concorda com o fato de que a aprendizagem dos estudantes seja prejudicada por isso.

Indagou-se, ainda, sobre a percepção do professor a respeito dos segmentos que compõem o ambiente escolar, a saber: o diretor, seus colegas, os funcionários e os estudantes.

É significativo o percentual de professores que afirma que seu trabalho é acompanhado semanalmente pelos diretores e que corresponde a, aproximadamente, 40% dos casos. Outra resposta frequente a essa pergunta foi a que apontava o acompanhamento mensal e que correspondeu a cerca de um terço dos entrevistados.

De um modo geral, os professores tendem a avaliar positivamente os diretores de suas escolas. Em três quartos dos casos ou mais, os docentes concordam total ou, ao menos, parcialmente com o fato de que o(a) diretor(a) os anima e motiva para o trabalho, consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola, estimula as atividades inovadoras, dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes, promovem reuniões dinâmicas e raramente se ausentam do trabalho. Com tudo isso, também é elevado o percentual de professores que declara confiar no trabalho do(da) diretor(a), além de dizer que respeita o(a) diretor(a) e se sente respeitados por ele(a).

Quanto aos seus próprios colegas, os professores também tendem a avaliá-los positivamente. Cerca de oito em cada dez deles concordam total ou parcialmente com o fato de que os professores mantêm altas expectativas sobre o aprendizado dos estudantes, são receptivos às novas ideias, sentem-se responsáveis pelo desempenho de seus alunos e estão empenhados em melhorar suas aulas. Por outro lado, tendem a declarar que eles e os seus colegas estão sobrecarregados de trabalho, o que prejudica o planejamento e o preparo de suas aulas. E, nessa mesma linha, tendem a recusar a assertiva de que há disposição entre os professores de assumir novos encargos para que a escola melhore.

Já a percepção dos professores sobre os estudantes é bem mais crítica do que a verificada até aqui; para mais da metade dos professores, os problemas de aprendizagem são acentuados pela frequência irregular dos estudantes. Além disso, mais da metade dos professores concorda total ou parcialmente com o fato de que a aprendizagem é prejudicada pela falta de aptidão e de habilidades dos estudantes. Esse padrão de resposta é compatível com o fato de que quase a metade dos professores concorda com que os atrativos a que os estudantes podem ter acesso hoje em dia tornam mais difícil a realização do trabalho da escola.

Em relação às expectativas que os professores têm sobre seus alunos, nas séries mais iniciais do Ensino Fundamental, cerca de 50% dos docentes creem que menos da metade de seus alunos concluirá um curso superior. Nas séries mais avançadas, o percentual de professores com essa mesma opinião é maior, ficando acima dos 70%.

Sobre a aprovação dos alunos na disciplina que lecionam, a grande maioria dos entrevistados – de 80% a 90% – declarou que espera que mais da metade de seus alunos passe em sua matéria. As respostas prevendo que menos da metade ou nenhum dos alunos passará foram residuais, não chegando a 5% dos casos.

4 – Sobre a Família e a Vizinhaça

Também se indagou aos professores sobre sua percepção acerca da família e da comunidade na qual a escola se insere. Diversamente do que se notou acerca de sua percepção sobre a escola, os professores são, sob esse aspecto, bem menos positivos em suas respostas, como se verifica no que se refere à família de seus alunos; a grande maioria dos professores – cerca de 80% – diz que a aprendizagem é prejudicada pela falta de apoio e assistência dos pais aos estudantes. Uma proporção também elevada, porém um pouco menor – aproximadamente 70% –, crê que a falta de disciplina também é um fator que prejudica a aprendizagem dos estudantes. E essa percepção não deixa de remeter, também, à sua percepção sobre o ambiente familiar de seus alunos.

O aspecto positivo, no entanto, é o de que o professor não percebe as condições familiares como determinantes para a aprendizagem dos alunos; aproximadamente, dois terços dos professores consideram que o fato de seus alunos virem de condições familiares desfavoráveis não seja necessariamente uma causa para que eles tenham sua aprendizagem irremediavelmente comprometida. Em seu ponto de vista, a escola pode fazer a diferença.

A photograph of a person holding a sign that says "GESTÃO ESCOLAR". The person is wearing a dark jacket and is holding the sign with their right hand. The sign is black with white text. The background is a light, neutral color. The image is framed by a purple border with a diagonal cutout effect.

GESTÃO ESCOLAR

OS DIRETORES



III. O perfil dos diretores

Esta seção está organizada em três partes: a primeira, com o perfil demográfico e profissional dos diretores; a segunda, com a sua percepção sobre a gestão escolar; e a terceira, com a sua percepção sobre a vizinhança e a gestão comunitária.

1. Perfil Demográfico e Profissional

O cargo de direção das escolas públicas do Ceará é ocupado principalmente por mulheres. Na Rede Estadual, elas corresponderam a cerca de dois terços dos profissionais entrevistados da amostra. Na Rede Municipal, sua representatividade foi ainda maior, correspondendo a pouco mais de três quartos dos casos.

Quanto à faixa etária, diretores muito jovens são relativamente pouco encontrados na direção das escolas estaduais cearenses, algo que se pode constatar pelo fato de que, nessa rede de ensino, aproximadamente oito em dez diretores tinham, pelo menos, 40 anos de idade, quando a pesquisa foi realizada (em 2008). Entretanto, percebe-se também que a Rede Municipal apresenta uma taxa maior de renovação do quadro de diretores, visto que, nela, foi bem menor (cerca de 45%) a proporção de profissionais com menos de 40 anos na época da realização da pesquisa.

Na Rede Estadual, a grande maioria (mais de 95%) dos diretores possui formação de nível superior. Na Rede Municipal, esse percentual foi menor, embora ainda assim bastante acentuado (81%). Entre os diretores que não possuem formação superior, mais da metade deles é formada no curso Normal de nível médio. Entre os cursos superiores, as licenciaturas são as opções mais frequentemente encontradas nas respostas, seguidas de Pedagogia.

Em relação à formação de pós-graduação, a quase totalidade dos diretores estaduais a possui, ao passo que, na Rede Municipal, essa proporção é consideravelmente menor, situando-se em torno dos 60%. Quanto à pós-graduação que fizeram, a maioria dos respondentes declara ter passado por um curso *lato sensu*, principalmente especialização (opção apontada pela metade dos entrevistados, contra cerca de um sexto que declarou ter feito um aperfeiçoamento). Por outro lado, apenas 2% dos entrevistados disseram ter feito pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Também é bastante acentuada a proporção de diretores que disse ter participado de atividades de formação continuada nos últimos dois anos: quase 90% dos entrevistados disseram ter estado presentes em, pelo menos, uma dessas atividades, tendo os diretores da Rede Estadual apresentado percentuais de participação um pouco superiores aos da Rede Municipal.

Quanto à experiência no trabalho com educação, em torno de 55% dos entrevistados vêm trabalhando nessa área há mais de 10 anos, e cerca de 90% deles possuem, pelo menos, dez anos de experiência na área.

Todos esses fatores tendem a se repetir, embora de forma previsivelmente mais moderada, quando se pergunta aos diretores sobre a quantidade de anos que eles vêm dedicando especificamente às suas funções de direção. Mais da metade dos entrevistados declarou estar exercendo o cargo de direção há, pelo menos, cinco anos. E, a concluir pela informação produzida pela pesquisa, tudo indica que a taxa de renovação do cargo é maior na Rede Municipal (onde esse percentual de diretores mais experientes é menor, correspondendo a cerca de 40%) do que na Rede Estadual (em que 87% dos entrevistados deram essa mesma resposta).

De modo análogo, quase dois terços dos entrevistados declararam estar dirigindo a mesma escola há, pelo menos, cinco anos, sendo que a proporção de diretores com mais tempo de casa é maior na Rede Estadual (cerca de 83%) do que na Rede Municipal (menos de 63%).

2. Percepção sobre a gestão escolar

A pesquisa submeteu à apreciação dos diretores uma bateria de perguntas relacionadas à gestão escolar. Em primeiro lugar, indagou-se sobre a qual tipo de atividade os diretores dedicam a maior parte de seu tempo de trabalho, e a opção mais assinalada foi a gestão administrativa da escola, seguida da gestão pedagógica. Opções como a gestão financeira da escola e as atividades determinadas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) foram muito pouco apontadas, não chegando a 3% em nenhum dos casos. Em relação ao atendimento à comunidade, trata-se de uma opção muito pouco apontada como sendo a mais importante prioridade em ambas as redes, mas na condição de segunda opção aparece como prioridade em 7% dos casos da Rede Estadual e 8% da Rede Municipal.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ao regimento escolar, de acordo com a resposta dos diretores, em pouco mais da metade das escolas ambos já haviam sido elaborados, embora esses dados tenham variado bastante segundo a rede: quase 90% nas escolas estaduais e cerca de 48% nas municipais.

Outro aspecto considerado sobre o PPP e o regimento foi o da sua forma de realização: a grande maioria dos diretores declarou que sua escola adotou um processo participativo, que se baseou na demanda de sua escola, a partir de reuniões com conselhos, colegiados e pais de alunos.

Reiterando essa tendência participativa, 60% dos diretores das escolas que já elaboraram o PPP e o regimento disseram que, para sua determinação, também contribuíram a equipe pedagógica, os professores e a comunidade. E, novamente, o percentual dos diretores que deram essa resposta foi maior na Rede Estadual (84%) do que na Rede Municipal (58%). A segunda opção mais votada em ambas as redes (15% no geral) foi a da participação dos gestores, da equipe pedagógica e dos professores, limitando, portanto, as decisões sobre o PPP à comunidade profissional interna à escola.

Perguntados se suas escolas têm plano de desenvolvimento (PDE), cerca de dois terços dos respondentes disseram que sim, sendo o percentual de respostas positivas na Rede Estadual maior que na Rede Municipal: 79% e 57%, respectivamente. Ainda em relação a essa pergunta, percebe-se um fato curioso: na Rede Municipal, nada menos que 246 diretores (4,6% dos casos válidos dessa rede) disseram não saber se sua escola tinha, ou não, PDE.

A maior parte dos diretores declarou, ainda, que o conselho de classe já se reuniu ao menos algumas vezes, tanto no ano da pesquisa, quanto no anterior. Na Rede Estadual, esse percentual chega a mais de 90%, ficando em, aproximadamente, 70% na Rede Municipal.

Em relação à estrutura da escola, um dos itens contemplados pela pesquisa foi o da informatização das suas secretarias; quase a metade dos diretores da Rede Municipal declarou que suas secretarias não estão informatizadas, e, na Rede Estadual, o percentual é bem menor (cerca de 4% dos casos). Ainda sobre essa variável, na Rede Estadual, apenas dois diretores alegaram não saber se a secretaria de sua escola está informatizada, ao passo que, na Rede Municipal, 141 diretores marcaram essa mesma opção, o que correspondeu a 2,6% dos casos válidos para essa rede.

Quanto à disponibilidade de Internet na escola, o percentual de escolas estaduais com Internet (mais de 90%) foi significativamente mais alto que o das escolas municipais (13%).

Outros aspectos sobre a gestão administrativa foram consultados. Sobre a percepção de frequência dos professores do 1º ao 5º anos do EF, mais de três quartos dos diretores entrevistados declararam que ela é maior que 90%, e cerca de 8% dos diretores responderam que ela gira entre 81% e 90%.

Cerca de três quartos dos diretores entrevistados declararam que suas escolas possuem algum método de organização de turmas. Quanto à participação no processo decisório acerca da composição das turmas, a opção mais votada (38,1%) foi a que envolve a participação conjunta do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores. A segunda mais bem votada, com 21,8%, foi aquela que apontava apenas o diretor e o coordenador pedagógico como responsáveis pela decisão.

Um quarto dos entrevistados disse que o critério mais importante na constituição das turmas foi o da homogeneidade quanto à idade. Outras opções foram a heterogeneidade quanto à idade (19%), e a heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (16%). Entre as opções disponibilizadas aos entrevistados, a menos apontada foi aquela que toma como critério a homogeneidade quanto ao rendimento escolar, que correspondeu a 12% dos casos. Por outro lado, 26% dos diretores disseram adotar outros critérios para a formação de turmas de suas escolas, os quais, porém, não foram identificados nem propostos pelo questionário.

Considerando-se, agora, alguns dos aspectos relacionados ao desempenho escolar do estudante, foi solicitado aos diretores que respondessem a perguntas sobre evasão e assiduidade dos alunos. A grande maioria dos entrevistados declarou ser esse percentual menor que 3% no 5º ano do EF. No 9º ano do EF, também a maior frequência de respostas correspondeu à opção “inferior a 3%”, embora, nesse caso, tenha também sido relevante o percentual dos que indicaram “de 4% a 6%”. Por outro lado, confrontando-se as duas redes de ensino, percebe-se que os percentuais relatados de abandono são significativamente mais altos nas escolas estaduais, em comparação com os das escolas municipais.

Em relação à frequência dos alunos à escola, a opção em geral mais indicada foi a “maior que 90%”, caso que prevaleceu em todas as séries consideradas (5º e 9º anos do E F e 3º ano do EM).

Mais de um terço dos diretores respondeu afirmativamente quando perguntados sobre a existência, em suas escolas, de algum projeto de redução das taxas de abandono, sendo que, na maioria desses casos, o projeto já se encontra em fase de aplicação. O percentual desse tipo de resposta foi significativamente maior na Rede Estadual. Padrões similares de respostas foram obtidos em relação à existência de ações para a redução das taxas de reprovação, bem como sobre o desenvolvimento de processos de recuperação de aprendizagem.

Quando perguntados sobre a adoção de aulas com didática de ensino diferenciado em suas escolas, a maioria dos diretores entrevistados (cerca de três quartos) declarou não utilizar esse tipo de recurso, tendo sido maior ainda (96%) a proporção dos que negaram a existência, em suas escolas, de turmas especiais para crianças com problemas de aprendizagem.

Em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares, dois terços dos entrevistados declararam adotar essa prática, sendo esse percentual um pouco maior entre os diretores municipais do que entre os estaduais. Já em relação à existência de recursos didáticos adaptados para portadores de necessidades especiais, a grande maioria dos respondentes (94%) declarou não possuí-los, sendo que, no caso da Rede Municipal, a ausência desses recursos foi detectada ainda mais intensamente do que na Rede Estadual (95% contra 90% dos casos, respectivamente).

3. Percepção da Vizinhança e Gestão Comunitária

Nesta seção, será considerada uma bateria de perguntas sobre a percepção dos diretores acerca da comunidade em que a escola está inserida e de como a escola lida com ela. Na percepção de pouco mais da metade dos diretores estaduais, há poucos problemas de criminalidade na comunidade em que a escola está situada. Entre os diretores das escolas municipais, a proporção de respondentes que deu a mesma resposta foi um pouco maior, correspondendo a cerca de três quartos dos casos.

Mas, essa percepção, até certo ponto elevada, da existência de criminalidade não impede que cerca de dois terços dos diretores tenham concordado total ou parcialmente com o fato de que a comunidade onde a escola está inserida é pacífica.

Falando, agora, especificamente da gestão comunitária desenvolvida pela escola, cerca de nove em cada dez diretores informam que o espaço de sua escola é utilizado para atividades comunitárias. Por outro lado, pouco mais da metade dos entrevistados relatam que sua escola é aberta à comunidade nos finais de semana. Em relação a estas perguntas, observa-se que, de acordo com a percepção dos diretores, as escolas estaduais tendem a apresentar níveis de abertura à comunidade superiores aos das escolas municipais.

Outro dado importante no que se refere à gestão comunitária diz respeito ao conselho escolar; mais de 90% dos diretores da rede estadual informaram que em sua escola houve algumas ou muitas vezes, essas reuniões, ao passo que, na Rede Municipal, esse percentual ficou em cerca de 70%.

Finalmente, a grande maioria dos diretores – de sete a nove em cada dez – informou que suas escolas não têm parcerias com empresas, ONGs, entidades de classe (como sindicatos), nem associações filantrópicas.



Cálculo do índice socioeconômico (ISE)

O ISE dos estudantes foi calculado com base na Teoria da Resposta ao Item, segundo o modelo de respostas graduadas de Samejima. Por respostas graduadas, entende-se, aqui, que, no cálculo do índice, foi possível distinguir entrevistados que apresentaram diferentes níveis de resposta a uma mesma variável, como, por exemplo, diferentes quantidades de um mesmo bem de consumo, como televisão, ou automóvel, por exemplo.

As questões utilizadas para calcular o índice tratavam da posse dos seguintes bens: i) itens de conforto (geladeira, máquina de lavar, DVD, televisão, automóvel, entre outros); ii) itens associados a hábitos de caráter cultural (computadores e livros, por exemplo); iii) escolaridade dos pais; e iv) outras variáveis socioeconomicamente relevantes, como o recebimento ou não do bolsa-família. Uma vantagem do modelo utilizado é que, se um determinado item significar pouco para a discriminação do sujeito na escala social, o modelo, pela sua própria constituição, é capaz de diminuir a importância desse item no cálculo do escore geral obtido pelo respondente. O software utilizado foi o Parscale 4.1[®]. Seu output forneceu medidas normalizadas do índice, com média zero e desvio-padrão de uma unidade para o Estado como um todo. Esses valores passaram então por uma transformação linear, de modo a apresentarem uma média de 100 pontos e um desvio-padrão de 20 pontos. A determinação desses novos parâmetros foi arbitrária, visto que, com ela, objetivou-se tão somente conseguir uma escala que facilitasse a memorização e a interpretação por parte dos usuários dessas informações.

Cálculo do índice de disciplina em sala de aula

Com base em algumas perguntas respondidas pelos estudantes, foi possível construir um índice capaz de mensurar o nível de disciplina em sala de aula conforme percebido pelo alunado. Esses itens perguntavam ao entrevistado com que frequência (sempre, muitas vezes, poucas vezes ou nunca) eram percebidos os seguintes acontecimentos: necessidade de o professor esperar muito tempo até os estudantes fazerem silêncio; ocorrência de barulho e desordem na sala de aula; saída dos alunos da sala antes de as aulas terminarem e faltas dos professores às aulas.

Por meio de uma técnica estatística chamada análise fatorial, foi possível constatar que todas essas variáveis encontram-se acentuadamente correlacionadas entre si, de modo que um determinado tipo de resposta dada por um entrevistado a uma dessas perguntas tende a fazer com que as respostas que o mesmo entrevistado dá às demais perguntas apontem para uma direção específica (por exemplo, um aluno que percebe muito barulho e desordem em sua sala de aula tende também a perceber que seu professor precisa esperar muito tempo para que os estudantes façam silêncio, e assim por diante).

Com base nisso, foi possível associar ao conjunto dessas variáveis um fator ou construto que aqui se convencionou chamar de “disciplina em sala de aula”. Para se expressar numericamente esse valor, adotou-se a seguinte convenção: atribuíram-se 10 pontos à ocorrência de “ordem perfeita” em sala de aula (o que, por exemplo, correspondeu à resposta “Nunca”, quando ao estudante era perguntado se havia barulho em sua sala de aula), 6,7 pontos a uma “ordem parcial (quando, no mesmo exemplo, o estudante respondia que esse mesmo problema ocorria “poucas vezes”), 3,3 pontos atribuíram-se a uma situação de “desordem parcial” (exemplo: o problema sendo detectado “Muitas vezes”) e zero ponto à “desordem total” (exemplo: o problema sendo detectado “sempre”).

Com isso, a disciplina em sala de aula conforme percebida por cada estudante teve seu índice calculado como sendo a média aritmética das respostas – numericamente recodificadas – que cada aluno deu às perguntas selecionadas para compor o índice.

Cálculo do índice de qualidade de ensino

Uma análise fatorial realizada sobre diversas variáveis do questionário contextual dos alunos também permitiu que se propusesse um fator ou construto que foi chamado genericamente de “qualidade do ensino” e que se mensurou com base nas respostas dos estudantes a diversas variáveis, tais como a frequência (sempre, muitas vezes, poucas vezes ou nunca) com que, na percepção dos estudantes, seu professor exige que todos estudem e prestem atenção nas aulas, demonstre ter interesse pelo aprendizado de todos os estudantes, está disponível para esclarecer dúvidas, dá notas de maneira justa, etc. De modo análogo ao que se fez no índice de disciplina na sala de aula, as respostas dadas pelos alunos foram codificadas numericamente, de maneira a fazer com que as avaliações dos estudantes variassem de zero a dez, com as notas maiores correspondendo a níveis maiores de qualidade docente.

O índice de qualidade de ensino percebida para cada estudante foi então calculado como sendo a média aritmética das respostas numericamente recodificadas que ele, ou ela, deu para cada uma das perguntas associadas a esse construto.

ESTUDANTES

PROFESSORES

DIRETORES

