UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

FELIPE AUGUSTO BELLÉ

DISFUNCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO EM SALA DE AULA

Porto Alegre
2015

FELIPE AUGUSTO BELLÉ

DISFUNCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO EM SALA DE AULA

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Orientador: Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim

Porto Alegre

2015

FELIPE AUGUSTO BELLÉ

DISFUNCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A GESTÃO EM SALA DE AULA

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, _____de _____de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim – Orientador
UFRGS

Prof. Dr. Sabino da Silva Pôrto Junior
UFRGS

Prof. Me. Thomas Hyeono Kang
ESPM

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente ao Professor Flavio Vasconcellos Comim pelo empenho e oportunidade que proporciona aos estudantes de conhecer a Abordagem das Capacitações e do Desenvolvimento Humano. Além do mais, por instigar o desejo de fazer do mundo um lugar melhor, principalmente aos menos favorecidos. O contato que tivemos desde sua docência em Política e Planejamento Econômico e em Economia da Pobreza, na monitoria acadêmica e na bolsa de pesquisa no projeto Educação e Desenvolvimento Humano foram valiosos a minha formação, bem como em escolher este tema de pesquisa. Agradeço ainda por ter aceito ser meu orientador neste trabalho. E aos professores Sabino Pôrto e Thomas Kang por aceitarem fazer parte desta banca e das contribuições que realizam sobre o tema aqui proposto.

Agradeço aos meus amigos e colegas da graduação, que tanto me auxiliaram em diversas etapas do curso, seja por meio de conhecimento, de debates econômicos, churrascos ou mesmo das alegrias e felicidades necessárias para superar esta etapa da vida. Ademais, aos integrantes de dois grupos de debate e pesquisa: justiça econômica e justiça jurídica das quartas a tarde – que promoveram e estimularam o tema da justiça, democracia e razão público dentro de mim – e de debate em educação das segundas-feiras – que ampliaram minha visão acerca do papel da educação na sociedade e quanto ao que podemos buscar e fazer para melhorá-la.

À Rebeca Kalsing que tanto esteve ao meu lado, me incentivou, contribuiu e me apoiou durante este ano e na elaboração deste trabalho. Me mostrou o quanto o apoio emocional, afetivo e amoroso é importante para adquirirmos satisfação e sucesso na vida. Faz da minha jornada uma constante de alegria e dos sonhos uma verdadeira possibilidade.

Por último, às pessoas mais importantes de minha vida, minha família. A minha mãe, Rosmari Lentes, e ao meu pai, Volmir Bellé, pelo amor incondicional que me deram. Por além de me colocarem neste mundo, proporcionarem uma vida de instrução, crescimento e valores éticos e morais. Ao meu irmão, Rafael, que tanto construiu e contribuiu com a minha vida. A Eliane, Soraia, Sophia e Samantha que fazem parte hoje do meu círculo familiar e me dão muitas alegrias. Por fim, a minha querida irmã, que infelizmente hoje não faz mais parte deste mundo, mas fez eu ser a pessoa que eu sou, me ensinando valores como amor, sensibilidade, empatia e superação. Hoje uma estrela, que me acompanha na memória e no coração.

“O que está atrás de nós e o que está a nossa frente são apenas questões pequeninas se comparadas ao que está dentro de nós”.

(Ralph Waldo Emerson)

RESUMO

Este trabalho procura apresentar e discutir um tema ainda pouco desenvolvimento na literatura econômica, denominado como disfuncionalidades na educação. O objeto da pesquisa está relacionado ao baixo grau de funcionalidade observado nos sistemas educacionais, em especial no caso brasileiro. Este problema afeta as oportunidades e liberdades humanas, pois não proporciona uma ampliação do conjunto de funcionamentos pessoais. Para tanto, procura-se inicialmente apresentar a conexão entre a educação com a abordagem das capacitações, com a justiça e com a democracia, demonstrando como as disfuncionalidades prejudicam a formação e a construção do indivíduo. A identificação e representação do objeto é tratado no capítulo seguinte, em especial sobre os efeitos que implicam nas disfuncionalidades em sala de aula, como qualificação e papel do professor, indisciplina e gestão, efeitos dos salários e práticas educacionais. Por fim, empenha-se na exposição de alguns mecanismos e de políticas que podem ser adotadas visando contornar o problema das disfuncionalidades na educação. Espera-se que o trabalho possa auxiliar professores e elaboradores de políticas em construir e promover ambientes educacionais que ampliem as liberdades humanas.

Palavras-chave: Abordagem das Capacitações. Disfuncionalidade escolar. Educação. Políticas Públicas para Educação. Gestão de Sala de Aula.

ABSTRACT

The present study addresses a topic that has not yet been widely developed in economic literature. It is about “Educational Dysfunctionality” or “School Dysfunctionality”. In other words, this research work focuses on the low functionality and efficiency levels observed in several educational systems, with special attention given to the Brazilian educational system. This is a major issue that affects the opportunities and human freedoms, since it does not provide an extension of the personal set of functionings. Initially this study attempts to indicate the important connections between education, capability approach, justice and democracy. The study demonstrates how the referred school dysfunctionalities prejudice the creation and formation of the individual. The object is identified and addressed in the following chapters, with special attention on the events that lead to disfunctionalities inside schools, such as teachers’ qualifications, indiscipline, classroom management, employees’ wages and educational practices. As a conclusion this study presents mechanisms and policies that could reduce education dysfunctionalities. The authors hope that this work will be able to assist school teachers and politicians in building efficient and fully functional educational environments

Keywords: Capability Approach. School Dysfunctionality. Education. Public Policies for Education. Classroom Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que caracterizam escolas funcionais..... 39
Figura 2 – Três classes amplas de incentivos que motivam os professores..... 63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos de uma escola disfuncional..... 41
Quadro 2 – Quatro óticas para examinar a qualidade de um professor..... 49
Quadro 3 – Fatores de Sucesso para uma sala de aula..... 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa 2005 - 2013.....17
Tabela 2 – Médias de Proficiência em Matemática 2005 – 2013..... 17
Tabela 3 – Uso do tempo de aula na quinta série das escolas do Rio de Janeiro..... 52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PISA	– Programme for International Student Assessment
SCE	– Senior Certificate Examination
TIC	– Tecnologia de Informações e Comunicação
TIMSS	– Trends in International Mathematics and Science Study

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO 20
2.1 Educação em Amartya Sen e Martha Nussbaum 22
2.1.1 Valores intrínsecos e instrumentais da educação 25
2.1.2 Funcionamentos e a educação 28
2.2 Justiça, democracia e razão pública 30
2.3 A importância do não-cognitivo 33
3 DISFUNCIONALIDADES E O AMBIENTE DE SALA DE AULA 35
3.1 O que são as disfuncionalidades na educação 35
3.1.1 Escolas funcionais e os efeitos sobre as capacitações 37
3.1.2 A origem das disfuncionalidades na educação e na sala de aula 39
3.1.3 Os diferentes tipos de disfuncionalidades 43
3.2 A importância do professor e dos salários 44
3.2.1 Efeitos salariais sobre a qualidade dos professores 45
3.3 A sala de aula e sua gestão 47
3.3.1 A prática e gestão do professor 48
3.3.2 O tempo de instrução e seus efeitos 50
3.3.3 A importância do autoconceito educacional 52
3.3.4 Indisciplina e seus efeitos sobre a sala de aula 54
3.4 Considerações das disfunções e das capacitações 55
4 A GESTÃO EM SALA DE AULA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 63

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação, desde o ensino infantil até o ensino superior, é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e para a abertura de novas oportunidades aos indivíduos. Em particular, os anos iniciais da educação constroem a base do conhecimento para quaisquer atividades e fins que o ser humano deseja buscar, auxiliando-o a interpretar e desenvolver um papel na sociedade em que vive.

Com o passar das décadas até os dias atuais o acesso à educação se tornou um direito internacional fundamental nas sociedades. No Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA[1] – em 1989 a taxa de frequência escolar de crianças[2] de 7 a 14 anos – faixa de escolaridade obrigatória – era de 83,74% e a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 19,08%. Já em 2013, a frequência escolar atingiu 98,64% e a taxa de analfabetismo 8,52%. Os anos médio de estudo da população de 25 anos ou mais passou de 4,7 anos em 1989 para 7,7 anos em 2013. Portanto, a universalização do ensino tem sido ampliada ano após ano, estando quase em sua totalidade.

Porém, apesar dos avanços na ampliação do acesso à educação, a qualidade do ensino melhorou pouco. Quantitativamente, a oferta e a demanda educacional avançaram, mas a transformação do período em sala de aula dos estudantes em aprendizado contínua muito distante dos níveis desejados. Quando avaliado o retorno e as melhorias desta expansão da educação, pouco se observa ao que concerne à qualidade do ensino. Os níveis de desempenho dos estudantes brasileiros continuam muito aquém do desejado e distante do alcançado por muitos países desenvolvidos. Parte desse problema da baixa qualidade do sistema educacional brasileiro é devido à presença de disfuncionalidades no ambiente escolar. Tais problemas afetam diretamente ao conjunto de funcionamentos e de capacitações que os indivíduos possuem, limitando assim suas liberdades.

Segundo relatório da OCDE (2012), apenas 1,1% dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade que prestaram o *Programme for International Student Assessment*[3] – PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – em 2012 apresentaram proficiência elevada em matemática. Para leitura, apenas 0,5% dos estudantes – resultado ainda pior. A grande maioria apresentou proficiência considerada baixa em matemática e leitura, sendo 67,1% em

[1] O IPEA disponibiliza um conjunto de dados para acesso no Ipeadata. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br
[2] Razão entre o número de pessoas de 7 a 14 anos de idade que frequentam a escola e o total de pessoas nesta faixa etária.
[3] Maiores informações disponíveis em: http://www.oecd.org/pisa/

matemática e 49,2% em leitura, o que exacerba problemas ainda de analfabetismo funcional na sociedade brasileira. O relatório ainda afirma que o resultado dos estudantes brasileiros em matemática fica apenas acima de países como Argentina, Tunísia, Jordânia, Colômbia, Qatar, Indonésia e Peru. Porém abaixo de outros países latino americanos como Chile, México, Uruguai e Costa Rica e ainda mais distantes de países mais desenvolvidos (OCDE, 2012).

Além do mais, dados e pesquisas sobre a educação brasileira têm sinalizado situações bastante preocupantes. Em relação a capacidade de leitura e matemática básica, o Indicador de Alfabetismo Funcional[4] de 2011/12 demonstra que 27% da população de 16 a 64 anos são analfabetos funcionais. Isto é, são pessoas que apesar de saberem ler, escrever e reconhecerem números, não possuem habilidades e competências necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Outra pesquisa realizada pelo projeto Círculo da Matemática do Brasil, do Insituto Tim[5], revelou que a população não consegue resolver questões básicas de matemática[6]. O levantamento entrevistou 2.632 pessoas com mais de 25 anos e constatou que 75% não sabem resolver cálculos simples, 63% não entendem de porcentagens e 75% não compreendem fração. O resultado comprova uma difícil realidade brasileira, ao revelar que apesar dos jovens e adultos terem concluído etapas de ensino, como o ensino médio, não possuem a capacidade de efetuar e utilizar a matemática básica, necessária ao cotidiano.

Demonstrações da presença de uma educação disfuncional da sociedade brasileira também refletem nos resultados apresentados pelos estudantes na Prova Brasil[7]. De acordo com os níveis de proficiência, verifica-se que as médias dos estudantes tanto em língua portuguesa quanto em matemática sinalizam que os alunos do Ensino Fundamental estão em níveis inadequados de aprendizado, isto é, conhecimento apenas básico das matérias. Os dados ainda comprovam que, para os alunos do 9º ano, apenas 23% aprenderam o adequado na competência

---

[4] O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa e com o Ibope, ao qual avalia as habilidades e práticas de leitura, escrita e de realização de cálculos aplicadas ao cotidiano. Para mais informações ver: IPM; AE. **Inaf Brasil 2011** – Indicador de Alfabetismo Funcional, principais resultados. São Paulo, Instituto Paulo Montenegro, 2012.

[5] O Círculo da Matemática do Brasil disponível em: http://www.ocirculodamatematica.com.br

[6] PAULA, Alex de. **Pesquisa revela formação precária em matemática**. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/1725109-pesquisa-revela-formacao-precaria-em-matematica>. Acesso em: 08 nov. 2015.

[7] A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas brasileiras, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. As escalas de níveis de proficiência na língua portuguesa para o 5º ano consideram como insuficientes pontuações de 0 a 149 pontos, básico de 150 a 199 pontos, proficiente de 200 a 249 pontos e avançado com pontuação igual ou maior que 250. Para o 9º ano, as escalas vão de 0 a 199 pontos (insuficiente), 200 a 274 (básico), 275 a 324 (proficiente) e igual ou maior que 325 (avançado). Para a proficiência em matemática, as escalas para o 5º ano são de 0 a 174 pontos (insuficiente), 175 a 224 (básico), 225 a 274 (proficiente) e igual ou maior que 275 (avançado). Para o 9º ano, os níveis vão de 0 a 224 pontos (insuficiente), 225 a 299 (básico), 300 a 349 (proficiente) e igual ou maior que 350 (avançado). Para mais informações, ver: http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/

em língua portuguesa e 11% em matemática. Valores muito abaixo da meta de 70% para 2022, segundo indicado pelo movimento Todos Pela Educação[8].

Tabela 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa 2005 - 2013

Série	2005	2007	2009	2011	2013
5º Ano do E. F.	167,58	171,4	179,58	185,69	189,72
9º Ano do E. F.	225,42	228,93	238,68	238,77	239,4

Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013).

Tabela 2: Médias de Proficiência em Matemática 2005 - 2013

Série	2005	2007	2009	2011	2013
5º Ano do E. F.	177,07	189,14	199,52	204,58	205,1
9º Ano do E. F.	231,62	240,56	241,78	244,84	243,8

Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013).

Ademais, a baixa qualidade média dos professores brasileiros é outro fator que limita o progresso da educação no país. O Relatório do Fórum para o Desenvolvimento da América Latina para o Banco Mundial (BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – BIRD, 2014) sinaliza quanto ao baixo grau de formação educacional que os professores possuem. O trabalho aponta ainda quanto ao problema das práticas ineficazes em sala de aula no país, devido a utilização de apenas 64% do tempo de aula em instrução, podendo implicar na perda de um dia letivo por semana (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%, ao qual inclui tempo de recreio e merenda escolar). O restante do tempo é perdido em atividades de organização de sala de aula, como chamada, indisciplina estudantil, entre outras.

As evidências indicam que parte do problema é originado no ambiente de sala de aula, pois apesar da presença dos estudantes na escola – a taxa de frequência escolar é elevada – o resultado em termos de aprendizagem não é auferido. Surgem, então, questões sobre o que efetivamente está acontecendo nas escolas e quais os fatores que têm afetado a transformação do tempo em sala de aula em aprendizado.

O tema da disfuncionalidade escolar aqui retratado remete ao mau funcionamento do sistema educacional e seus impactos como os baixos níveis de desempenho, aprendizado e à deficiente formação socioemocional que os estudantes adquirem dentro do ambiente escolar. Bergman (2013) sugere que elementos escolares como níveis de aprovação, taxas de

[8] O movimento Todos Pela Educação tem como missão contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Mais informações disponíveis em: http://www.todospelaeducacao.org.br/

absenteísmo assim como elementos não escolares como problemas estruturais, origem socioeconômica dos estudantes e atividades criminais são indicadores e algumas causas das disfuncionalidades no ambiente escolar.

Por último, problemas como professores mal remunerados e mal qualificados, escolas não preparadas, fisicamente e pedagogicamente, indisciplina no ambiente escolar, número de alunos por professor, problemas de gestão por parte dos diretores, famílias pouco participativas da vida escolar dos filhos, baixa motivação dos alunos e professores e tantas outras situações colaboram com a predominância de disfuncionalidades na educação. A escola é importante em muitos aspectos, tanto por ser um local de socialização da criança e de auxílio na sua construção socioemocional, tanto quanto por transferir e construir o conhecimento nos estudantes. Identificar fatores que permeiam o ambiente escolar e geram disfuncionalidades auxilia a propor e buscar ideias que visem melhorias para os sistemas educacionais.

O estudo aqui presente tem como objetivo caracterizar o que são disfuncionalidades e como estão presentes no ambiente escolar. A questão da gestão em sala de aula e dos problemas vigentes corroboram com a educação disfuncional ao não transformar recursos investidos, seja em professores seja em infraestrutura, em ensino e aprendizado. O tempo em sala de aula é o momento em que os *inputs* (recursos) viram *outputs* (conhecimento e desenvolvimento humano). Para tanto, a educação neste trabalho não é vista apenas como ampliação do capital humano, mas sim como uma expansão das liberdades individuais, principalmente sob a ótica da abordagem das capacitações.

O primeiro capítulo tem por intuito apresentar como a educação é concebida nas ideias de Amartya Sen, Martha Nussbaum, John Rawls e Flavio Cunha e James Heckman. Assim, compreender a educação em uma base informacional mais ampla auxilia em identificar como a presença das disfuncionalidades afeta o desenvolvimento humano, principalmente enquanto crianças e adolescentes integram-se nos sistemas educacionais. A capacidade de entender o mundo ao redor e a vida democrática, comunicar e envolver-se interpessoalmente, conscientizar-se na política, observar injustiças veementes, participar da vida econômica, ter uma alimentação saudável e muitos outros aspectos para levar uma vida de qualidade são abarcados no conceito de educação deste trabalho.

O segundo e o terceiro capítulo focam sobre as disfuncionalidades e o ambiente de sala de aula. Em um primeiro momento, procura-se descrever o que são as disfuncionalidades e como autores têm se referido a isto. A amplitude de fatores que corroboram com a formação de escolas disfuncionais dificulta em formar uma definição breve e específica, entretanto, auxilia em encontrar diversas fontes de privações e problemas presentes na educação. Tratar-se-á tanto

das origens das disfuncionalidades, dos impactos que exercem sobre os funcionamentos humanos, sobre o papel e a importância dos professores e dos salários, da indisciplina e do papel do autoconceito e da motivação sobre o aluno. Por fim, o terceiro capítulo faz um esforço em buscar na bibliografia e em políticas públicas, casos de sucesso que têm melhorado os sistemas educacionais. Além disso, demonstrar algumas visões sobre o que países fizeram e têm feito para alcançar melhores resultados educacionais, enquanto métodos de gestão em sala de aula. Encontrar meios e caminhos para que uma política educacional reduza as disfuncionalidades e, assim, amplie as capacitações das pessoas, serão por fim abordadas.

2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A abordagem da Educação nas Ciências Econômicas tem origem principalmente durante a metade do século XX devido a sua conexão com as áreas da macroeconomia e da microeconomia (BARBOSA FILHO E PESSÔA, 2010). Hanushek (2002) afirma que a visão de educação como investimento remonta ainda ao século XVII, em escritos de Willian Petty e também por Adam Smith. Porém, elucida que apenas tornou-se fluxo constante de análises teóricas e empíricas, adquirindo assim uma forte relevância, após a segunda metade do século XX.

O termo capital humano surgiu na literatura econômica com as obras de Jacob Mincer (1958, 1970, 1974)[9] no seu trabalho intitulado *Investiment in Human Capital and Personal Income Distribution* e posteriormente abordados por autores como Theodore Willian Schultz (1961, 1963)[10] e por Gary Becker (1964)[11] com a publicação *Human Capital*, padrão de referência até os dias de hoje em estudos da economia e da educação. Define-se, então, que a expansão da educação nos indivíduos representa um aumento do capital humano individual, por representar um incremento dos seus conhecimentos e habilidades cognitivas e por elevar a produtividade futura no mercado de trabalho, dado um custo no período corrente (BECKER, 1964).

Os estudos sobre capital humano desde o seu surgimento foram, em grande maioria, ligados a economia do mercado de trabalho, pela sua relação aos salários, produtividade do trabalho, sinalização de qualificação, entre outros, e também quanto ao seu impacto sobre o crescimento econômico e inovações tecnológicas. Portanto, o papel da educação esteve interligado ao conceito de capital humano.[12] Os modelos e as análises propostas desde Jacob Mincer até autores atuais na linha do capital humano iluminam o papel do cognitivo dos indivíduos e dos seus impactos sobre a economia das sociedades. Porém, são limitadas no que se refere a uma visão mais ampla dos seres humanos.

---

[9] MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**. v. 66, n. 4, ago. 1958.

_____. The distribution of labor incomes: a survey with special reference to the human capital approach. **Journal of Economic Literature**. v. 66, n. 1. 1970.

_____. **Schooling Experience and Earnings**. National Bureau of Economic Research. New York, 1974.

[10] SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, p. 1-17, vol. 51, n. 1, mar. 1961.

_____. **The Economic Value of Education**, New York, Colombia University Pres. 1963.

[11]BECKER, G. **Human Capital**. National Bureau of Economic Research. New York, 1964.

[12] Sen (2010, p. 372) afirma que "correndo o risco de simplificação excessiva, pode-se dizer que a literatura sobre capital humano tende a concentrar-se na atuação dos seres humanos para aumentar as possibilidades de produção".

Avaliar a educação apenas como geradora de capital humano e do seu aumento na capacidade produtiva não reflete e demostra a real importância desta para o desenvolvimento das sociedades. Conforme realçado por Sen (2010), a educação tem impactos sobre diversas atribuições na vida das pessoas, a qual permite que adquiram uma maior liberdade para terem a vida que valorizem com razão, como por exemplo uma maior conscientização das mulheres sobre sua saúde reprodutiva e do seu poder de decisão nas famílias, elevação da participação na atividade democrática pelos indivíduos, maior participação no mercado de trabalho, entre diversos outros ganhos oriundos da educação.

Ademais, trabalhos como Barbosa Filho e Pessôa (2010), Cunha e Heckman (2007) e Hanushek (2002) também ressaltam que a melhoria na educação está relacionada a menores taxas criminais, melhor comunicação interpessoal, maior consciência política, menor discriminação social, maior conscientização a vícios, saúde, alimentação, além de diversos outros fatores pertinentes a vida humana. Sen (2010, p. 372) ainda afirma que "na análise econômica contemporânea, a ênfase passou, em grande medida, em ver a acumulação de capital primordialmente em termos físicos a vê-la como um processo no qual a qualidade produtiva dos seres humanos tem uma participação integral".

Avaliar a importância da educação apenas pela ótica do capital humano e de seus efeitos sobre o mercado de trabalho e sobre o crescimento econômico subestima sua real magnitude, a qual afeta diretamente o modo como as pessoas vivem e podem viver. Nussbaum (2010) salienta, também, que o modelo comum de desenvolvimento das nações é normalmente viezado ao crescimento econômico. Nesta visão, a educação possui apenas valores instrumentais para os seres humanos. Porém, perde-se a importância que esta tem como valor intrínseco, ao proporcionar liberdades substantivas às pessoas.

Os desafios de promoção do desenvolvimento humano têm estado cada vez mais presentes na razão pública dos países. Isto se deve principalmente a importância desse paradigma e de seu objetivo de situar as pessoas no centro do desenvolvimento, bem como em colocar no escopo da política pública a busca em florescer o potencial de cada ser humano. Ampliam-se as possibilidades de escolhas e capacitações e, assim, oportunizando indivíduos a desfrutarem de uma vida que valorizam. A educação está no cerne desta abordagem, dado seus impactos sobre a vida e sobre os funcionamentos e capacitações das pessoas.

Portanto, as próximas subseções se voltam à discussão da educação para o desenvolvimento humano, em autores como Amartya Sen e Martha Nussbaum, bem como na teoria de justiça de John Rawls e nas pesquisas recentes de James Heckman e Flavio Cunha que tratam do papel do não-cognitivo nos indivíduos e no processo educacional. A educação

abordada neste trabalho segue dimensões mais extensas ao investigar e demonstrar que o florescimento dos indivíduos como seres humanos, com dignidade e habilidades necessárias a autonomia própria, traz consigo uma perspectiva mais ampla da educação e das capacitações.

2.1 Educação em Amartya Sen e Martha Nussbaum

A abordagem das capacitações de Amartya Sen e Martha Nussbaum se propõe a analisar e buscar o desenvolvimento por meio da expansão de liberdades substantivas e instrumentais. O ser humano não é visto unicamente como um meio de promoção do crescimento econômico, como em parte das teorias do Capital Humano, mas como um fim em si mesmo. Proporcionar às pessoas uma ampliação do conjunto de oportunidades e de liberdades se torna o eixo principal na elaboração de políticas e no modo de viver em sociedade. O desenvolvimento deixa de ser apenas um fator econômico e passa a ser reconhecido sob uma ótica mais vasta, a do desenvolvimento humano, como argumentado pelo fundador dos Relatórios de Desenvolvimento Humano, o economista paquistanês Mahbub ul Haq.

Apesar das obras de Amartya Sen não serem diretamente focadas na educação, mas sim em um eixo mais filosófico sobre a justiça e a humanidade, seus trabalhos demonstram a necessidade da educação para uma vida de qualidade. Referindo-se à educação na abordagem das capacitações, Saito (2003, p. 17) argumenta que

> Amartya Sen não é um educador ou pedagogo, mas um economista e filósofo, e, portanto, não tem explorado diretamente a noção de educação em suas teorias. No entanto, a abordagem das capacitações de Sen é claramente apta para a exploração sob o ponto de vista da educação. [...] Ele tem enfatizado, por exemplo, a importância de considerar o significado da humanidade na economia, uma noção que tem sido muitas vezes subestimado nesta área. Tal amplitude de consideração deve certamente incluir uma perspectiva educacional. (SAITO, 2003, p. 17, tradução nossa)[13].

No entanto, tanto as obras de Amartya Sen quanto as de Martha Nussbaum auxiliam em expandir e em elucidar o papel da educação nas sociedades. Sen (2010) demonstra a conexão entre capital humano e a capacitação humana. Nussbaum (2010) relaciona de modo mais forte sua teoria com a educação, interligando-a com a democracia e suas funções básicas. A ampliação de liberdades e oportunidades é diretamente conectada ao tema educacional, expondo os efeitos que geram nas pessoas e possibilitando eliminar diversas privações sociais.

[13] No original: "*Amartya Sen is not an educationalist but an economist and a philosopher and he has therefore not directly explored the notion of education in his theories. However, Sen's capability approach is clearly apt for exploration from an educational point of view. […] He has emphasized, for example, the importance of considering the significance of humanity in economics, a significance that has often been underestimated in this field. Such a breadth of consideration should surely include an educational perspective*".

Desta forma, o papel da educação está relacionado na abordagem destes autores pelo seu encadeamento com a expansão das capacitações.

Objetivar a renda e a educação tanto quanto um meio como quanto a um fim exacerba seus aspectos multidimensionais, ao expor os inúmeros impactos e oportunidades que infligem sobre as pessoas. Avaliá-la apenas como um meio de elevarmos a renda e a riqueza, seja por ganhos em produtividade seja de salários no mercado de trabalho, não reflete a real importância desta para os indivíduos. A educação traz benefícios mais amplos do que apenas a abertura de novas oportunidades de emprego, sobre inovações tecnológicas e em termos de crescimento econômico. Conduzir, projetar e expandir políticas educacionais visando apenas resultados finais de aumento de renda e riqueza não acentua os diversos impactos que a educação gera nas vidas humanas.

Assumindo uma visão mais ampla da renda, essa se transforma não em uma busca por ela mesma, mas sim em indagar que coisas podemos fazer com mais recursos. Observar a "relação entre rendas e realizações, entre mercadorias e capacidades, entre nossa riqueza econômica e nossa possibilidade de viver do modo como gostaríamos" se torna primordial (SEN, 2010, p. 27). Assim, Sen (2010, p. 28) define que a renda e a riqueza "são meios admiráveis para termos mais liberdade para levar o tipo de vida que temos razão para valorizar". Todavia, Sen (2010) não menospreza o papel da riqueza e da renda em nossa sociedade, expondo que a relação entre elas

> [...] não é exclusiva (porque existem outras influências significativas em nossa vida além da riqueza) nem uniforme (pois o impacto da riqueza em nossa vida varia conforme outras influências). É tão importante reconhecer o papel crucial da riqueza na determinação de nossas condições e qualidade de vida quanto entender a natureza restrita e dependente dessa relação. Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele. (SEN, 2010, p. 28)

Em partes do pensamento sobre capital humano, o crescimento econômico é importante por si só[14]. Porém, tanto o papel da renda quanto o da riqueza precisam ser compreendidas juntamente com outras influências, "em um quadro mais amplo e completo de êxito e privação" (SEN, 2010, p. 35). O crescimento econômico "pode ajudar não só elevando rendas privadas,

[14] Esse argumento reconhece que diversos trabalhos na linha de capital humano demonstram outros impactos da educação além de simplesmente sobre o crescimento econômico. Fatores como criminalidade, participação cidadã, conscientização social, capital social e outros elementos também são tratados em obras sob a ótica do capital humano. Reconhece ainda que trabalhos sob esta ótica foram de suma importância durante o desenvolvimento de muitos países, bem como na formulação de políticas públicas. Porém, observa-se que em grande medida o foco é sobre o crescimento da renda e da riqueza, como em comparações de resultados de exames padronizados na educação com a renda per capita dos países (BIRD, 2014).

mas também possibilitando ao Estado financiar a seguridade social e a intervenção governamental ativa", incluindo assim a ampliação e a execução de políticas educacionais (SEN, 2010, p. 61). O aumento da receita do Estado se deve em grande medida ao conjunto de renda e riqueza da sociedade, o qual assegura uma ampliação dos serviços sociais promovidos publicamente, como é o caso de parte do financiamento da Educação. Com isso, têm-se que

> [...] a criação de oportunidades sociais por meio de serviços como educação pública, serviços de saúde e desenvolvimento de uma imprensa livre e ativa pode contribuir para o desenvolvimento econômico e para uma redução significativa das taxas de mortalidade. A redução das taxas de mortalidade, por sua vez, pode ajudar a reduzir as taxas de natalidade, reforçando a influência da educação básica – em especial da alfabetização e escolaridade das mulheres – sobre o comportamento das taxas de fecundidade. (SEN, 2010, p.61).

Examinar a educação apenas como uma forma de adquirir e ampliar a renda não reflete as reais privações que uma pessoa pode sofrer quando não recebe e participa de oportunidades educacionais. Reconhecer a educação como meios e fins auxilia em entender melhor como diversas privações impactam sobre as liberdades e as capacitações pessoais. Ampliar a base informacional nos escrutínios que envolvem a vida humana proporciona um olhar completo sobre as formas que as pessoas vivem e gostariam de viver.

Atentar a criação de oportunidades sociais como tratado por Amartya Sen e Martha Nussbaum concerne a Abordagem das Capacitações. Sen (2010) apresenta que o conjunto de liberdades e oportunidades constitui a capacitação (*capability*)[15] de uma pessoa em combinar diferentes alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela. As capacitações englobam tanto as capacidades (*capacity*) em poder efetuar determinada realização quanto da autonomia (*ability*) individual em decidir e tomar suas próprias decisões sobre o que realizar. Para Nussbaum (2011), a abordagem do desenvolvimento humano está interligada a construção das diversas capacitações (*capabilities*) dos indivíduos, sejam elas um conjunto de capacidades e da autonomia do indivíduo em buscar e escolher uma vida que com razão possam valorizar. Observa ainda que

> […] a abordagem toma cada pessoa como um fim, perguntando não apenas quanto a média de bem-estar social, mas sobre as oportunidades disponíveis para cada pessoa. É voltada as escolhas e liberdades [...]. (NUSSBAUM, 2011, p. 18, tradução nossa)[16].

O conjunto de oportunidades e liberdades dos indivíduos envolve tanto a capacidade em efetuar determinada decisão quanto a autonomia em levar a vida que realmente deseja, com

[15] A expressão em inglês *Capability* é de difícil tradução. O melhor caso é da interpretação como Capacitação, por englobar tanto a capacidade quanto a habilidade individual, isto é, a autonomia, ou poder de deliberação, em executar uma capacidade.

[16] No original: "*[…] the approach takes each person as an end, asking not just about the total average well-being but about the opportunities available to each person. It is focused on choice or freedom [...]*".

escolhas baseadas em uma análise arrazoada. Em Sen (2011, p. 340) ressalta-se o importante contraste “entre ser capaz de fazer algo e não ser capaz de fazê-lo, pois importa o que uma pessoa é realmente capaz de fazer”. Nesta perspectiva, a educação é reconhecida como uma forma de ampliar as oportunidades e as liberdades que as pessoas possuem em levar uma vida que com razão possam valorizar. Ter a liberdade de ler, escrever e se comunicar, tomar parte da vida na sociedade, compreender o mundo ao nosso redor, expandir a lógica e a razão, entre muitas outras considerações, são frutos potenciais do processo educacional. Portanto, tanto Nussbaum (2011) quanto Sen (2010) incorporam que a educação tem como preocupação as injustiças, as desigualdades sociais e a ampliação de liberdades que afetam aos seres humanos.

2.1.1 Valores intrínsecos e instrumentais da educação

A discussão referida entre a abordagem das capacitações e a educação remete ao “papel constitutivo” e ao “papel instrumental” que essa exerce. Ambas tecnicidades se referem tanto ao valor intrínseco quanto aos valores instrumentais que a educação desempenha nos seres humanos. A razão para valorizar a educação tem um escopo tanto direto, ao enriquecer diretamente uma pessoa (em termos de liberdades e capacidades), quanto indireto, ao contribuir e auxiliar nos meios de atingir outros fins (em termos de habilidades e oportunidades). Uma pessoa bem-educada tem capacitações mais amplas ao identificar formas corretas de se nutrir e manter uma saúde, bem como em ter produtividades maiores no seu ambiente de trabalho.

A importância intrínseca está ligada ao papel constitutivo, o qual “se relaciona à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana” (SEN, 2010, p. 55). Nussbaum (2011) explicita que as liberdades substantivas são um conjunto capacitário de oportunidades para escolher e agir de acordo com a autonomia individual. Então, de forma geral, a provisão e a ampliação das liberdades substantivas são a busca constante do desenvolvimento humano e

> [...] incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão. (SEN, 2010, p. 55).

A abordagem introduzida por Martha Nussbaum possui diferenças do enfoque de Amartya Sen, ao incorporar um conjunto fechado de capacitações primordiais ao

desenvolvimento humano[17]. Nussbaum (2011) emprega uma lista específica de "capacitações centrais"[18] ao propósito de justiça social básica. Noções como dignidade humana e liberalismo político estão arraigadas em sua formulação da abordagem. Destarte, a educação em Nussbaum (2011) está interligada às capacitações internas[19] que envolvem as características e estados de uma pessoa, como os traços de personalidade, capacidades intelectuais e emocionais, estados de aptidão física e de saúde, internalização de aprendizados, habilidades de percepção e movimento entre outros. Estas precisam ser desenvolvidas nos seres humanos e os sistemas educacionais são uma das fontes para isso. Assim, a educação é uma chave promotora do desenvolvimento humano bem como na formação dos aspectos emocionais dos indivíduos, visto que:

> A educação é tanto um objetivo quanto uma oportunidade. Quando a sociedade efetua um comprometimento com a educação, isto torna um compromisso também com a sua própria estabilidade futura, não apenas em assuntos econômicos, mas também na busca de objetivos políticos. Educação será, então, um dos principais espaços nos quais a formação apropriada da simpatia política tomará lugar e que formar inapropriadas de ódio, nojo e vergonha serão desencorajadas. (NUSSBAUM, 2013, p. 124, tradução nossa)[20].

Desta forma, a conexão com a educação pelo desenvolvimento humano de Martha Nussbaum ocorre pela necessidade do desenvolvimento de diferentes capacitações internas. Promover a capacidade de raciocínio, o pensar crítico, a livre expressão, a compreensão da sociedade ao nosso redor e a formação e constituição emocional do ser humano são eixos centrais da educação como desenvolvedora das capacitações internas. Estes elementos reforçam a importância intrínseca dos sistemas educacionais que transcendem seu valor para mercados de trabalho.

Em contrapartida, o valor instrumental está relacionado a eficácia da liberdade como meio. Observá-las "reside no fato de que diferentes tipos de liberdades apresentam inter-relação

---

[17] Nussbaum (2011, p. 20) explana que "*his version of the approach does not propose a definite account of basic justice, although it is a normative theory and does have a clear concern with issues of justice [...]. In consequence, Sen does not employ a threshold or a specific list of capabilities, although it is clear that he thinks some capabilities (for example, health and education) have a particular centrality*".

[18] A lista de capacitações centrais elaboradas em Nussbaum (2011) são: vida; saúde corporal; integridade física; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; brincar e; controle sobre seu ambiente.

[19] O conceito de liberdades substantivas por Martha Nussbaum refere-se ao que ela denomina como "capacitações combinadas" (*combined capabilities*), isto é, a união entre as "capacitações internas" (*internal capabilities*) com as condições sociais, políticas e econômicas do ambiente.

[20] No original: "*Education is a goal, but is also an opportunity. When society makes a commitment to education, it makes a commitment as well to its own future stability, not just in economic matters, but also in pursuit of political goals. Education will then be one of the main arenas in which shaping of politically appropriate sympathy will take place, and which inappropriate forms of hatred, disgust, and shame will be discouraged*".

entre si, e um tipo de liberdade pode contribuir imensamente para promover liberdades de outros tipos" (SEN, 2010, p. 57). Por conseguinte, o papel instrumental da liberdade

> concerne ao modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e intitulamentos contribuem para a expansão da liberdade humana em geral e, assim, para a promoção do desenvolvimento. Não se trata aqui meramente da óbvia inferência de que a expansão de cada tipo de liberdade tem de contribuir para o desenvolvimento, uma vez que ele próprio pode ser visto como um processo de crescimento da liberdade humana em geral. Há muito mais na relação instrumental do que esse encadeamento constitutivo. (SEN, 2010, p. 57)

Os encadeamentos e a inter-relação que as liberdades instrumentais possuem entre si, demonstram a importância conjunta da ampliação não única, mas das diversas liberdades humanas. A educação entra no conjunto de oportunidades sociais que a sociedade estabelece, mas está, também, vinculada a outras liberdades instrumentais. A ampliação das capacitações se torna assim uma via de mão dupla, pois um baixo nível de renda pode ser uma das razões do analfabetismo (ao não ser provido o acesso para todos) bem como na condição de que uma melhor educação auxilia as pessoas a auferirem rendas mais elevadas (Sen, 2010). Com relação ao financiamento público da educação, um crescimento econômico mais elevado permite ao estado financiar e expandir sua política educacional devido a receitas mais elevadas. Em correspondência, a ampliação e a melhoria da educação pública auxiliam no crescimento econômico, por derrubar barreiras que não oportunizam indivíduos a participarem do mercado de trabalho ou que geram baixas produtividades.

Os dois valores aqui retratados, tanto intrínsecos quanto instrumentais, afetam e ampliam os potenciais efetivos que os seres humanos podem realizar e adquirir. Os benefícios da educação ultrapassam razões apenas indiretas, conforme tratadas na literatura de capital humano. Considerando um exemplo dado por Sen,

> Se a educação torna uma pessoa mais eficiente na produção de mercadorias, temos então claramente um aumento do capital humano. Isso pode acrescer o valor da produção na economia e também a renda da pessoa que recebeu educação. Mas até com o mesmo nível de renda uma pessoa pode beneficiar-se com a educação – ao ler, comunicar-se, argumentar, ter condições de escolher estando mais bem informada, ser tratada com mais consideração pelos outros etc. (SEN, 2010, p. 373).

De natureza igual, a educação na abordagem das capacitações transcende parte do quadro abordado enquanto apenas capital humano. A abordagem educacional necessita de suplementação, colocando os seres humanos não meramente como meio de produção, mas também como a finalidade de todo o processo. Portanto, deve-se ir além da noção de capital humano e buscar incorporar a papel que desempenha sobre as capacitações humanas, levando em consideração "(1) sua relevância direta para o bem-estar e a liberdade das pessoas; (2) seu

papel indireto, influenciando a mudança social e; (3) seu papel indireto, influenciando a produção econômica" (SEN, 2010, p. 377). Avaliar o desenvolvimento, em particular a educação, sob a ótica da liberdade permite verificar não apenas os *resultados de culminância* – "ou seja, apenas resultados finais sem considerar o processo de obtenção desses resultados, incluindo o exercício da liberdade" (SEN, 2010) – como também a completude dos *resultados abrangentes*, ao qual considera os processos pelos quais os resultados de culminância ocorreram.

2.1.2 Funcionamentos e a educação

Na concepção de justiça e para muitas finalidades avaliatórias, o espaço informacional na abordagem das capacitações apropriado é o das liberdades substantivas. Ou seja, o exercício de avaliação deve focar na oportunidade real dos indivíduos promoverem seus objetivos. Uma análise da educação sob a ótica das capacitações não pode limitar-se apenas ao acesso de bens e oportunidades sociais, mas sim à promoção da autonomia e razão pública dos indivíduos e das sociedades em que vivem.

As capacitações envolvem o conceito de "funcionamentos", os quais "reflete[m] as várias coisas que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter" (SEN, 2010, p. 104). Depreende-se que a "capacitação [sic] (*capability*) de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela" e, portanto, a capacitação é um tipo de liberdade substantiva "de realizar combinações alternativas de funcionamentos" (SEN, 2010, p. 105). A quantidade ou o grau de cada funcionamento que uma pessoa usufrui pode "ser representada por um número real e, quando isso é feito, a realização efetiva da pessoa pode ser vista como um *vetor de funcionamento*" (SEN, 2010, 105). Dessa forma, verifica-se que

> O "conjunto capacitatório" consistiria nos vetores de funcionamento alternativos dentre os quais a pessoa pode escolher. Enquanto a combinação dos funcionamentos de uma pessoa reflete suas *realizações efetivas*, o conjunto capacitário representa a *liberdade* para realizar as combinações alternativas de funcionamentos dentre as quais a pessoa pode escolher. (SEN, 2010, p. 105).

Avaliar o enfoque da abordagem das capacitações pode ser tanto sobre os funcionamentos *realizados*, ou seja, o que uma pessoa efetivamente faz, tanto sobre o *conjunto capacitário* de alternativas que ela tem, ou seja, suas oportunidades reais (SEN, 2010). A atribuição de importância aos vetores de funcionamentos não deve se dar apenas naqueles escolhidos e realizados, mas também na liberdade de escolher outros vetores, apesar de não

aproveitados. Identificar e disponibilizar conjuntos, mesmo que não escolhido pelos indivíduos, é um modo de destacar o valor intrínseco na liberdade real e efetiva de uma pessoa, pois formalmente permite a ela escolher e realizar o que realmente deseja.

No escopo da educação, a questão da conversão de meios em fins ou de liberdades instrumentais em capacitações se torna fundamental. Ademais, essa é vista como um "funcionamento fértil" (*fertile functioning*), isto é, um funcionamento que tende a contribuir com a promoção de outras capacitações, demonstrando a necessidade de priorizar a educação infantil e primária, atingindo os indivíduos desde muito jovens na construção de suas capacitações (NUSSBAUM, 2011).

A realização real que cada pessoa efetua pode depender de fatores como as heterogeneidades pessoais, as diversidades ambientais, as variações no clima social, as diferenças de perspectivas relativas e a distribuição na família dos vetores de funcionamentos. Assim, exemplos como de famílias em que apenas alguns membros podem frequentar os sistemas de ensino por motivos de desigualdades ou indivíduos que convivem em ambientes com baixa infraestrutura de mobilidade urbana e rural e não conseguem frequentar as escolas – principalmente em dias chuvosos – são demonstrações de como a conversão de oportunidades sociais pode não ocorrer efetivamente.

Além disso, fatores relacionados à qualidade do serviço oferecido, isto é, à qualidade da educação, devem resultar negativamente sobre o vetor de funcionamento de uma pessoa ao concluir anos de escolaridade. Em outras palavras, a presença de um aluno na escola não demonstra que ele esteja, efetivamente, adquirindo habilidades e conhecimentos. Fatores de disfunções escolares podem diminuir os vetores de funcionamentos dos alunos tanto no presente quanto no futuro.

Aprofundando ainda o tema da educação infantil, Saito (2003) explana que escolher quais capacitações serão exercitadas e qual o papel que a educação terá sobre o desenvolvimento humano se torna fundamental, principalmente considerando que as crianças necessitam do suporte dos pais e das sociedades para seu desenvolvimento. Tem-se, ainda, que no caso das crianças, deve-se considerar não somente a liberdade que elas possuem durante a infância, mas também e – fundamentalmente – a que obterão no futuro. Ademais, referente à oportunidade e realização de educação para as mulheres, Sen (2010, p. 376) argumenta que essa "pode reduzir a desigualdade entre os sexos na distribuição intrafamiliar e também contribuir para a redução das taxas de fecundidade e de mortalidade infantil".

A conversão de recursos em funcionamentos depende das capacitações individuais e de circunstâncias (paramétricas) nas quais os indivíduos se encontram, como por exemplo, gênero,

raça ou características das sociedades que vivem. Prover acesso igualitário a recursos não significa uma igualdade de oportunidades em termos de capacitações. Porém, a ampliação de funcionamentos que a provisão e a conversão de uma boa educação ocasionam sobre indivíduos é fundamental pois podem ajudar a expandir as escolhas reais que os indivíduos podem ter. Objetivar a educação como uma ampliação dos funcionamentos e das oportunidades reais têm de levar em conta tanto os resultados finais, de culminância, tanto quanto os resultados abrangentes, considerando os processos envolvidos e o que efetivamente ocorre enquanto a educação é proporcionada.

2.2 Justiça, democracia e razão pública

A abordagem das capacitações retrata que a educação exerce diversos benefícios aos indivíduos. Dentre eles, tem-se a expansão das capacitações das pessoas em participarem dos processos democráticos, conscientização política, discernimento sobre justiça e injustiça, maior capacidade de comunicação, escrutínio público, expansão da lógica e da razão, tomar parte da vida pública, entre outros fatores. A educação promove no indivíduo a capacitação de viver plenamente em uma sociedade, bem como de compreender o mundo ao seu redor e exercer uma vida mais ativa.

O modelo de justiça apresentado em Rawls (1999) tem em sua origem a pergunta sobre como deve ser estruturada uma sociedade para garantir equidade ao longo do tempo e ao mesmo tempo respeitar as liberdades individuais e o pluralismo cultural. Sua construção teórica de *Justiça como Equidade* tenta representar a melhor aproximação possível das convicções ponderadas de justiça e como ela pode constituir uma base mais apropriada para as instituições de uma sociedade democrática. No seu modelo, o papel de cidadão é dado para aquelas pessoas capazes de "participar ou de desempenhar um papel na vida social e, por conseguinte, de exercer e respeitar seus diferentes direitos e deveres" (RALWS, 2011, p. 21).

A própria participação no sistema equitativo de cooperação social requer duas faculdades morais, tanto a capacidade de ter um senso de justiça quanto uma concepção do bem[21]. Para isso, Rawls (2011) adverte da necessidade de uma condição mínima de treinamento e educação para que indivíduos possam exercer sua cidadania em uma sociedade justa. O tema

[21] Senso de Justiça refere-se à capacidade de entender a concepção pública de justiça que caracteriza os termos equitativos de cooperação social, de aplica-la e agir em conformidade com ela e a Concepção do Bem refere-se faculdade de constituir, revisar e se empenhar de modo racional na realização de uma concepção do próprio benefício racional ou do bem (RALWS, 2011).

da educação nos princípios de justiça de Rawls está inclusa na prioridade dos bens primários, isto é, "formular o que os cidadãos necessitam e exigem quando são considerados como tais pessoas e como membros normal e plenamente cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida" (RAWLS, 2011, p. 210). Assim, a formação de cidadãos é ponto central na teoria de Ralws:

> Se cidadãos de uma sociedade bem-ordenada reconhecem uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas precisam educa-los com esta concepção de si mesmos, bem como tornar pública e encorajar este ideal de justiça política. A tarefa da educação pertence ao que podemos chamar de amplo papel de uma concepção política. Nesta função, tal papel de concepção parte da cultura pública de política: seus primeiros princípios estão enraizados nas instituições da estrutura básica e recorrem em sua interpretação. (RAWLS, 2011, p. 56, tradução nossa)[22].

Continuando, Rawls (1999) esclarece que a alocação dos recursos em educação tem por objetivo aprimorar a expectativa de longo prazo dos indivíduos menos favorecidos. Em conexão com o desenvolvimento humano e aos trabalhos de Sen (2010) e Nussbaum (2010, 2011), é importante notar que Rawls argumenta que:

> O valor da educação não precisa ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. Igualmente, se não mais importante, é o papel da educação em capacitar uma pessoa em desfrutar da cultura de sua sociedade e de tomar parte em seus interesses e, desta forma, prover a cada indivíduo um senso de seu próprio valor. (RAWLS, 1999, p. 87, tradução nossa.)[23]

Com isso, nota-se novamente que a educação não se limita apenas e necessariamente aos retornos estimados em habilidades produtivas, mas ao seu papel no enriquecimento da vida individual e social dos cidadãos (RAWLS, 1999). Ter capacidade de discernir e raciocinar sobre a vida que queremos levar em uma sociedade é primordial para a expansão das capacitações. Sen (2011, p. 49) afirma que "a capacidade de oferecer razões e escolher é um aspecto significativo da vida humana. Na verdade, não temos obrigação de procurar apenas nosso próprio bem-estar, e cabe a nós decidir quais são as coisas que temos boas razões para buscar".

Além do mais, Nussbaum (2010) qualifica, retomando a preocupação de Rawls com a tolerância, que nas sociedades de hoje em dia, os indivíduos estão constantemente em desacordo, por diversos motivos que envolvem temas como ética, justiça, etnia, gênero,

---

[22] No original: "*If citizens of a well-ordered society are to recognize one another as free and equal, basic institutions must educate them to this conception of themselves, as well as publicly exhibit and encourage this ideal of political justice. The task of education belongs to what we may call the wide role of the political conception. In this role such a conception is part of the public political culture: its first principles are embodied in the institutions of the basic structure and appealed to in their interpretation*".

[23] No original: "*the value of education should not be assessed solely in terms of economic efficiency and social welfare. Equally if not more important is the role of education in enabling a person to enjoy the culture of his society and to take part in its affairs, and in this way to provide for each individual a secure of sense of his own worth*".

religião, economia e muitos elementos. Ela destaca também que a educação em uma sociedade democrática deve promover a responsabilidade dos indivíduos pelos seus próprios atos, ou seja, tolerância e responsabilidade são dois aspectos morais de uma visão de educação que não se preocupa apenas com o desenvolvimento dos indivíduos, mas das sociedades nas quais eles vivem, uma vez que os preparam para a interação social de forma justa.

Além da educação possibilitar que as pessoas reconheçam e adquiram um senso do dever, também proporciona uma ampliação das capacidades de raciocínio e lógica. Sen (2011, p. 62) argumenta que "decerto a falta de inteligência pode ser uma fonte de falha moral no bom comportamento. Refletir sobre o que de fato seria inteligente fazer às vezes pode nos ajudar a agir melhor em relação aos outros". Porém, não apenas em atitudes em relação aos outros, "ser mais inteligente pode ajudar na compreensão não só do interesse próprio, mas também de como a vida dos outros pode ser fortemente afetada por nossas próprias ações" (SEN, 2011, p. 62).

A educação é reconhecida também como uma forma de preparar as crianças e os jovens a tornarem-se cidadãos, sendo instruídos quanto aos direitos, deveres e obrigações (NUSSBAUM, 2010). O fato de ser "mais inteligente" não aprimora apenas em capacitações individuais, mas ao mesmo tempo torna-se instrumento ao auxiliar e pensar mais claramente sobre nossas preocupações e responsabilidades sociais. Por sua vez, estas sustentam razões e oportunidades de ajudar em fazer do mundo um lugar melhor (SEN, 2011).

Quanto à justiça em uma sociedade, o papel da razão fornece ainda um reconhecimento de, em muitos casos, identificar fundamentos imparciais. A educação pode propiciar formas de autoconhecimento e de objetividades éticas neutras. A razão e a argumentação pública

> pode estar envolvida com a maneira correta de ver e tratar as outras pessoas, outras culturas, outras reinvindicações, e com a análise de diferentes fundamentos para o respeito e a tolerância. Nós também podemos raciocinar sobre nossos próprios erros e tentar aprender a não repeti-los [...]. (SEN, 2011, p. 77).

A função da razão pode respaldar em uma sociedade melhor, quando indivíduos fazem bom uso delas no seu modo de viver democraticamente, em relação ao comportamento justo e na boa política social. Fazer um bom uso do juízo e da voz em uma democracia e em um debate público, é importante, quer porque a pessoa "é uma das partes diretamente envolvidas (isso pode ser chamado de "direito de um membro"), quer porque a perspectiva dessa pessoa e as razões por trás dela trazem insights e discernimentos importantes para a avaliação" (SEN, 2011, p. 139).

O papel central de termos habilidades e liberdades em atuar como cidadão em uma sociedade é essencial ao desenvolvimento humano. No que se refere a demandas sociais em

uma democracia, a argumentação pública "é fundamental não apenas para o desafio prático de tornar a democracia mais efetiva, mas também para o problema conceitual de basear uma ideia devidamente articulada de justiça social nas exigências da escolha social e da equidade" (SEN, 2011, p. 143). Ter capacidade de exercer liberdade política permite avaliar e atuar em uma sociedade composta por instituições amplas, nas quais dispõem, muitas vezes, da função de expandir funcionamentos individuais. A cidadania é um dos pilares na busca da redução de privações e na ampliação de capacitações.

2.3 A importância do não-cognitivo

No pensamento teórico da formação dos indivíduos, Cunha e Heckman (2007) explanam que as habilidades dos indivíduos se diferem fortemente e são responsáveis em grande parte pelo sucesso socioeconômico de cada pessoa. Quando se avalia as crianças antes de entrarem na escola, já se verifica diferenças substanciais nos níveis de desenvolvimento, demonstrando que o papel da família desempenha um fator crucial na formação das diferentes habilidades, seja por meio da genética, seja por investimentos parentais seja pelo ambiente de crescimento das crianças.

Assim, o modelo de formação de habilidades de Cunha e Heckman (2007) demonstra que intervenções em idades precoces são mais efetivas e podem remediar as diferenças nos ambientes familiares que resultam no hiato de desenvolvimento. Cunha e Heckman (2007) argumentam que há larga evidência de que a formação de habilidades individuais é de múltiplos estágios, nos quais aprendizados em diferentes etapas são complementares para outras subsequentes, elevando assim a capacidade de aprendizado e reduzindo os investimentos posteriores. Com isso, o modelo deve reconhecer que

> a) as influências dos pais são fatores chaves ao desenvolvimento infantil; b) investimentos na primeira infância precisam ser distinguidos de investimentos tardios; c) um *trade-off* de equidade-eficiência existem para investimentos tardios, mas não no caso de investimentos em idades iniciais; d) as habilidades não são somente inerentes (herdadas), mas também criadas e de variedades múltiplas; e) a tradicional dicotomia entre aptidão e habilidade é enganosa – ambas são criadas e desenvolvidas; e f) a distinção entre natureza e criação é obsoleta. (CUNHA E HECKMAN, 2007, p. 31, tradução nossa)[24].

[24] No original: "*a) parental influences are key factors governing child development; (b) early childhood investments must be distinguished from late childhood investments; (c) an equity-efficiency trade-off exists for late investments, but not for early investments; (d) abilities are created, not solely inherited, and are multiple in variety; (e) the traditional ability-skills dichotomy is misleading — both skills and abilities are created; and (f) the "nature versus nurture" distinction is obsolete*".

Em conjunto com a abordagem do desenvolvimento humano, Cunha e Heckman (2007) exibem que qualquer análise deve reconhecer que existem três observações empíricas bem estabelecidas sobre habilidades. A primeira observação é a de que as habilidades importam, isto é, capacidades cognitivas são fortes determinantes de salários, escolaridade, participação em crime e sucesso em diversos aspectos sociais e econômicos. A segunda observação é de que as habilidades são múltiplas em natureza. Assim, habilidades não cognitivas (perseverança, motivação, autocontrole, autoestima, etc.) possuem efeitos diretos sobre salários, escolaridade, gravidez adolescente, fumo, criminalidade, desempenho em testes de rendimento e em muitos outros aspectos da vida social e econômica. E, por fim, a terceira observação de que a distinção entre natureza (*nature*) e criação (*nurture*) é obsoleta, pois modernas literaturas têm demonstrado como habilidades são manifestadas dada as condições genéticas e os ambientes familiares. Assim, estes fatores interagem em produzir comportamentos e habilidades que possuem tanto características genéticas como adquiridas.

Cunha e Heckman (2007), por meio do seu modelo de formação de habilidades, demonstram que hiatos de habilidades entre indivíduos iniciam por condições socioeconômicas ainda em idades precoces. Apresentam também que o constructo humano possui períodos críticos no aprendizado (em grande maioria durante o período da infância), em que os retornos de investimentos são maiores quando implementados em crianças carentes e que precisam ser acompanhados de investimentos posteriores. Efeitos de restrições de crédito na família durante a infância e adolescência também podem dar origem ao hiato de habilidades. Por fim, discutem que as habilidades não cognitivas (ou socioemocionais) produzem habilidades cognitivas e são importantes produtos do sucesso familiar e da intervenção em famílias desfavorecidas.

Sendo assim, Cunha e Heckman (2007) demonstram a conexão e a importância da educação no desenvolvimento humano, ao apontar que o tempo do investimento em educação deve ser priorizado durante os primeiros anos de vida. Portanto, desempenha fator determinante na construção do indivíduo e dos impactos resultantes benéficos a ampliação das liberdades, das capacitações e do conjunto de escolha e da autonomia em levar uma vida com razão para valorizar.

3 DISFUNCIONALIDADES E O AMBIENTE DE SALA DE AULA

O tema das disfuncionalidades na educação remete ao fato principal de que apesar dos alunos estarem frequentando as escolas, a correspondência em termos de aprendizado e de construção de conhecimento não ocorre efetivamente. Quando alunos são confrontados com novos desafios ou testes, ou mesmo integrando diferentes papeis dentro de uma sociedade, verifica-se grandes dificuldades em percorrer e ultrapassar tais barreiras. São criados também obstáculos que os impactam em diversas formas, tanto por complicação em interpretar e compreender leituras diárias tanto quanto a inevitabilidade de pôr em prática conhecimentos matemáticos no dia-a-dia.

Participar de um sistema educacional ineficaz faz com que o resultado final em termos de aprendizado e de evolução cognitiva e não-cognitiva gere poucos frutos ao desenvolvimento humano e à formação cidadã. Melhorar e impulsionar a formação estudantil parte do reconhecimento e da identificação de fatores que estejam corroborando com o baixo desempenho dos alunos. Identificar potencialidades e habilidades, trabalhar a motivação dos estudantes e oportunizar a participação de todos são apenas alguns dos diversos propulsores em alcançar melhores resultados em educação.

Com isso, o ambiente de sala de aula é extremamente importante quando ênfase devida é dada ao processo educacional. É durante o período na escola que os *inputs* educacionais, isto é, os gastos com educação (sejam em salários de professores e diretores sejam em infraestrutura escolar), são transformados em *outputs*, isto é, ensino e aprendizado nos alunos. Mas salas de aulas disfuncionais não permitem que os recursos sejam convertidos em aprendizado.

Os próximos tópicos abordam sobre os aspectos da disfuncionalidade escolar, desde sua definição, como sucedem e ocorrem e como afetam os funcionamentos e o desenvolvimento humano dos indivíduos. Aspectos como o ambiente da sala de aula, qualidade e importância do professor, salários, indisciplinas e autoconceito individual serão expostos e tratados.

3.1 O que são as disfuncionalidades na educação

Definir o significado de disfuncionalidades na educação é uma tarefa nada simples. Encontrar uma descrição clara e objetiva não é fácil, principalmente pois trata-se de uma literatura pouco desenvolvida e esparsa. Em Souza (2014) verifica-se que boa parte dos trabalhos na área são oriundos de pesquisas da África do Sul, principalmente devido condições históricas, culturais e sociais que geraram um desenvolvimento desigual e segregacionista

durante muitos anos. A disfuncionalidade escolar provém da expressão em inglês *dysfunctional school*, com tradução livre para escola disfuncional. Souza (2014, p. 15) explana que "a palavra *disfunção* poderia ser aplicada aqui no lugar de disfuncionalidade, visto que significa mau funcionamento". Porém, referindo-se a um conjunto de problemas de mesma natureza, o "termo disfuncionalidade parece mais apropriado, uma vez que pode ser definido como uma propriedade daquilo que é disfuncional" (SOUZA, 2014, p. 15).

Christie (1998) remete ao pobre funcionamento de um grande número de escolas oriundas do apartheid na África do Sul (sendo o acesso apenas para a população negra), em que apresentam diversos fatores em comum. Assim, disputas de autoridade entre diretores, professores e alunos; comparecimento esporádico de alunos e professores; baixa moral e desmotivação de alunos e professores; conflitos e violência no redor da escola; vandalismo, abuso de drogas e tráfico e; instalações escolares precárias são algumas das causas identificadas em escolas disfuncionais.

Diferente da formulação elaborada em Christie (1998), há autores que preferem especificar o problema da disfuncionalidade diretamente com indicadores de desempenho. Por exemplo, Bipath (2002; 2005) reconhece que a origem deste problema possui diversos aspectos, incluindo a presença da pobreza entre os estudantes e também que algumas escolas não possuem nem eletricidade nem água. Porém, para a classificação de escolas funcionais e disfuncionais, Bipath (2002; 2005) utiliza do nível de aprovação dos estudantes em testes padronizados nas escolas da África do Sul. Logo, as escolas disfuncionais são aquelas que obtém menos de 40% de aprovação no *Senior Certificate Examination* (SCE)[25]. Apesar de observar e classificar as escolas em funcionais ou não apenas por resultados finais, isto é, desempenho em testes padronizados, Bipath (2002) emprega a classificação como um meio de selecionar escolas para avaliar o que efetivamente ocorre com elas e como surgem as disfuncionalidades. Dentro dessa perspectiva, o autor argumenta que

> Todas escolas precisam atingir efetividade, eficácia, equidade e qualidade na África do Sul. Apesar de nossos melhores esforços, até agora, crianças de famílias desfavorecidas, pobres e desempregadas continuam frequentando escolar superlotadas, com pouco recursos, professores de baixa qualidade e desmotivados e habilidades e experiência de gestão limitada. (BIPATH, 2002, p. 10)[26].

[25] O *Senior Certificate Examination* (SCE) é um teste padronizado aplicado aos estudantes como obrigatoriedade para receber o certificado de conclusão do ciclo básico, isto é, equivalente ao ensino médio do sistema educacional brasileiro. Mais informações disponíveis em: http://www.education.gov.za

[26] No original: "*All schools should achieve effectiveness, equity and quality in South Africa. Despite our best efforts thus far, however, children from disadvantaged, poor and unemployment South African parents continue to attend overcrowded and poorly resourced schools with unmotivated and poorly qualified teachers and with limited management ability and experience*".

Em complemento a essas definições, Bergman (2013) elucida que avaliar o grau de disfuncionalidade escolar somente pela ótica dos resultados finais tem outras implicações no momento de formular políticas. Outros parâmetros e indicadores como taxas de absenteísmo de alunos e professores, registro de atividades criminais e de indisciplinas, arranjo organizacional na escola e acompanhamento estreito aos estudantes passam a ser privilegiados a partir desse entendimento. Desta forma, a identificação e a formulação de uma definição única e simples para disfuncionalidades escolares pode empobrecer os fatores multidimensionais das suas origens e consequências. Buscar uma definição única e objetiva ao termo é frágil, pois pode omitir fatores significativos das disfuncionalidades presentes nos sistemas de educação, as quais podem impactar no objetivo da educação – de prover o aprendizado nos estudantes.

Assim sendo, na literatura a respeito de disfuncionalidades escolares (*dysfunctional schools*) os autores variam quanto a definição da expressão. Expandir as bases informacionais da identificação e conceituação das disfuncionalidades deve ser objeto de busca constante. Assim, em termos gerais as escolas devem ser lugares de aprendizado e desenvolvimento, onde as diversas naturezas das crianças possam crescer e aflorar, e quuando isso efetivamente não ocorre, temos a presença da disfuncionalidade escolar. Desta forma, observar e identificar os diversos fatores que implicam em tal problema é fundamental, pois as escolas não fazem pouca, mas sim uma enorme diferença em termos de aprendizado e conhecimento.

As seções seguintes tratarão sobre a origem das disfuncionalidades na educação de modo geral e, mais especificadamente, no tema da gestão em sala de aula. Além disso, aborda-se os impactos que o mau funcionamento do sistema educacional exerce sobre o desenvolvimento humano, limitando os funcionamentos e as capacitações dos indivíduos.

3.1.1 Escolas funcionais e os efeitos sobre as capacitações

Uma forma de avaliar as disfunções é pela observação do que seriam escolas funcionais. Caso o sistema educativo não esteja apresentando tais fatores, podemos caracterizar casos de escolas disfuncionais. Pretorius (2014) concebe que escolas efetivas são aquelas que atingem as expectativas de progresso dos estudantes. Segundo ele, mapear os fatores que ocasionam o sucesso é de suma importância para a orientações de políticas educacionais e a efetividade de uma escola está concentrada em nove processos complexos, tais como:

> (1) ter processos efetivos de liderança – tais como ser firme e decidido – envolver as pessoas, demonstrar liderança instrucional e frequentemente monitorar as pessoas; (2) ter processos efetivos de ensino, como a colaboração, consistência de práticas e objetivos e propósitos únicos entre professores e diretores; (3) desenvolver e manter o foco global no aprendizado, maximizando o tempo de ensino; (4) produzir uma

> cultura escolar positiva, por criar uma visão compartilhada e ordenada do ambiente, enfatizando o *feedback*; (5) criar expectativas elevadas e apropriadas de estudantes e professores; (6) enfatizar as responsabilidades e direitos dos estudantes; (7) monitorar os progressos de todos os níveis das turmas, dos alunos e da escola; (8) desenvolver habilidades profissionais integradas e contínuas e; (9) envolver os pais em produzir meios apropriados de ensino e encorajar a interação entre alunos e familiares. (PRETORIUS, 2014, p. 53, tradução nossa)[27].

Bipath (2005) nota que olhar em detalhe as características presentes em escolas disfuncionais auxilia em identificar como os problemas ocorrem e são transmitidos aos estudantes. O conjunto de fatores que envolvem as disfunções em uma escola variam, mas podem ser abarcados em um conjunto de oito principais fatores:

Figura 1: Fatores que caracterizam escolas funcionais

Fonte: Bipath (2005). Tradução nossa

Assim, os trabalhos de Bipath (2002;2005), Christie (1998) e Bergman (2013) demonstram que uma escola funcional – em um sentido oposto a uma disfuncional, isto é, eficiente em termos de ensino e aprendizagem e em cumprir sua missão – precisa apresentar elementos como: (a) diretores comprometidos com a missão e visão das escolas; (b) diretores e coordenadores encorajados em atingir qualidade na ética e na *accountability* entre os

[27] No original: "*(1) the processes of effective leadership, such as being firm and purposeful, involving others, exhibiting instructional leadership, and frequent personal monitoring; (2) the processes of effective teaching, such as unity of purpose, consistency of practice and collegiality and collaboration; (3) developing and maintaining a comprehensive focus on learning by concentrating on academics and maximising school learning time; (4) producing a positive school culture by creating a shared vision and an orderly environment, and by emphasising positive reinforcement; (5) creating high and appropriate expectations - for students and staff alike; (6) emphasising student responsibilities and rights; (7) monitoring progress at all levels – the school level, the classroom level, the student level; (8) developing staff skills with site-based actions which are integrated with ongoing professional development and; (9) involving parents in productive and appropriate ways by buffering negative influences and encouraging productive interactions with parents*".

professores e funcionários; (c) um clima e ambiente social favorável ao ensino e aprendizagem; (d) boas expectativas dos professores em relação aos alunos; (e) um monitoramento e acompanhamento do progresso dos alunos; (f) ambientes físicos limpos e bem cuidados e; (g) currículo educacional bem implementado.

Objetivar uma educação funcional não é importante por si só, mas sim pelos frutos que exerce sobre as pessoas. Souza (2014, p. 39) argumenta que o papel da escola é o de "auxiliar na formação de características cognitivas e não cognitivas e de valores que dotem os indivíduos de capacitações que os permitam ter um extenso conjunto de funcionamentos a sua disposição [...]". Assim, a disfuncionalidade escolar impede que as pessoas atinjam seu florescimento, expandindo seus funcionamentos e suas capacitações. Visualizar as causas desse problema sob uma ótica mais ampla permite averiguar e propor soluções que expandam as oportunidades reais no presente e no futuro dos seres humanos.

3.1.2 A origem das disfuncionalidades na educação e na sala de aula

Estudos na área da educação têm demonstrado que o nível de proficiência das crianças (o "resultado educacional") é oriundo de três principais fatores: o efeito família (características e *background* familiar); o efeito escola (*inputs* que a escola possui) e; ao ambiente social e comunitário (fatores locais que influenciam no aprendizado, como cultura, etc.) (MARIONI, FREGUGLIA E COSTA, 2014).

A abordagem teórica quanto as disfuncionalidades destaca a relevância que o *background* socioeconômico e familiar do estudante exerce sobre seu sucesso escolar. BIRD (2014, p. 5) explana que um conjunto de pesquisas no setor da educação tem "ressaltado que os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino". Ressalva ainda quanto da importância e a ênfase que "políticas para proteger a nutrição, saúde, estimulação cognitiva e desenvolvimento socioemocional" exercem nos primeiros anos de vida (BIRD, 2014, p. 5).

Para Bergman, Bergman e Gravett (2011), algumas disfuncionalidades escolares ficam evidentes devido a motivos que não se originam nela, mas são raízes das condições disfuncionais relacionadas a condição de vida do aluno. Desta forma, condições oriundas do ambiente familiar afetam o aprendizado do estudante, devido fatores como baixo apoio dos pais, baixa motivação para estudar, morbidez crônica e uma alimentação inadequada, pouco ou

não possuem acesso a matérias escolares e muitas vezes convivem em ambientes abusivos e violentos (SOUZA, 2014).

Porém, as origens das disfuncionalidades na educação não se originam apenas da situação socioeconômico e familiar do aluno, mas também do ambiente escolar e da comunidade que o estudante vivencia e está inserido. Com relação às condições da comunidade, observa-se também que escolas disfuncionais estão inseridas em locais vulneráveis, tanto em termos econômicos quanto sociais. Características como o baixo nível de renda e grau de instrução do pais, situações precárias de moradia e saúde, ambientes com elevada criminalidade e com presença do consumo e do tráfico de drogas afetam na capacidade das escolas fornecerem uma boa educação (SOUZA, 2014).

Desta forma, identificar os fatores que induzem a disfuncionalidades nas escolas tem importância vital a todos os interessados na educação, principalmente para formuladores de políticas. Christie (1998) e Bipath (2005) examinam estes fatores levando a uma longa lista de aspectos que geram escolas disfuncionais, nas quais envolvem tanto características da comunidade quanto das escolas, conforme o quadro 1 abaixo. A caracterização elaborada proporciona uma visão mais clara dos fatores incidentes ao mal funcionamento das escolas.

Quadro 1: Aspectos de uma escola disfuncional

Relações de autoridade disputadas e perturbadas entre diretores, educadores e estudantes.
Comparecimento esporádico de professores e estudantes.
Desmotivação geral de alunos e professores.
Fracos resultados escolares.
Conflito e violência no entorno das escolas.
Vandalismo, criminalidade, gangsterísmo e abuso sexual ou de drogas.
Pobre infraestrutura escolar.
Pagamento não frequente de taxas escolares.
Baixa proficiência em linguagem dos professores e alunos.
Baixa qualificação dos professores.
Elevada taxa de alunos por professor.
Problemas organizacionais.
Fracas relações entre a comunidade e a escola.
Fracas relações entre a escola e os departamentos de educação.
Incompetente administração e gestão escolar.
Diretores adjuntos que relutam em assumir responsabilidades.
Hiato de *accountability* entre o professores, diretores e alunos.
Reuniões de pessoal e equipe irregulares.
Fracos procedimentos e registros de reuniões.

Limites de tempo que não são mantidos.
Escolas incapacitadas de cumprirem um dia inteiro de trabalho.
Professores que deixam as escolas durante intervalos e não retornam ao longo do dia.
Dias letivos inteiros cancelados por atividades festivas ou de esportes.
Calendário escolar confuso e imprevisível.
Ausência da visão de propósitos escolares.

Fonte: Bipath (2005) adaptado de Christie (1998). Tradução nossa.

No que concerne as escolas, é reconhecido que essas exercem muita diferença na vida das pessoas. Christie (1998) concebe quatro fatores principais que identificam o mau funcionamento das mesmas, como pobres instalações físicas e sociais, problemas organizacionais, fracas relações entre a comunidade e a escola e também entre nas relações entre o departamento de educação e as escolas. Melhorar os efeitos e os objetivos dos ambientes escolares são importantes, pois

> As escolas possuem uma influência marginal sobre o desempenho dos alunos. O aprendizado e desempenho depende inicialmente do *background* familiar e social do estudante. Estas influências significam que as desigualdades ditadas pelo ambiente de origem do estudante continuam e eventualmente levam a mesma desigualdade encontradas na escola e na fase adulta. Igualdade de oportunidade releva o fato que há forte influência da escola sobre o aluno, em que não dependerão exclusivamente do ambiente próximo do aluno. (REYNOLDS, 1995, p. 59[28] *apud* BIPATH, 2005, p. 47, tradução nossa)[29].

Dessa forma, escolas funcionais podem diminuir o hiato existente entre estudantes oriundos de *backgrounds* familiares mais favoráveis do que os menos favoráveis. A origem familiar e socioeconômica gera impactos sobre as disfuncionalidades, mas não são fatores determinantes ao sucesso educacional. Ademais, Towsend *et al* (1999[30] *apud* Bipath, 2005) apresenta uma pesquisa em que identificou quatro escolas localizadas em regiões mais pobres, nos quais os alunos apresentavam um *background* familiar e social menos favorável, mas em contrapartida tinham um elevado desempenho em leitura. Demonstra assim que o hiato educacional pode ser diminuído com abordagens diferentes nas escolas, que resultem em melhores expectativas, ambientes e condições ao estudo e aprendizagem.

---

[28] REYNOLDS, D. The Effective School: an inaugural lecture. **School effectiveness: special issue of evaluation and research in education**. v. 9, n. 2. 1995.

[29] No original: "*Schools had a marginal influence on learner's achievements. These achievements depend firstly, on the personal background and general social environment of the learner. This lack of independent influence means that inequality which is dictated by the learner's home, neighborhood and peers, continues and eventually leads to the same inequality, which they encounter as adults. Equal opportunity means strong influence of the school on the learner, which does not depend on the close environment of the learner*".

[30] TOWNSEND, T.; CLARKE, P.; AINSCOW, M. **Third Millennium Schools: a world of difference in effectiveness and improvement**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. 1999.

O Relatório de Desenvolvimento do Banco Mundial de 2004 (BANCO MUNDIAL, 2004), sustenta que um sistema de ensino de qualidade é aquele em que a escola está presente e realmente aprende. Sistemas que as políticas educacionais não envolvem um debate acerca dos objetivos das escolas, da necessidade e na demanda de que mais recursos públicos vão para a educação, que professores e as escolas possuam pouca autonomia para gerir as aulas e gerenciar a educação (encontrando formas de motivar os alunos e os professores) e que pais e comunidade tenham baixa participação não colaboram em alcançar sucesso educacional. Referente às disfuncionalidades, o Banco Mundial (2004) ainda faz uso de um exemplo em que professores chegam sob efeito de bebidas alcóolicas, sob drogas e/ou sob abusos físicos. Deste modo, não ocorre simplesmente uma aula de baixa qualidade, mas não há ensinamento.

Fatores ainda como a baixa qualificação e motivação dos professores e funcionários, dificuldade de acesso por parte dos funcionários, professores e alunos, poucas demandas por produtividade são aspectos responsáveis da baixa qualidade da educação. O Banco Mundial (2004) ressalta que isso demonstra um problema de provisão de bens públicos e de *accountability*[31], em que tanto o provedor do bem (a escola) quanto o usuário (estudante) não estão exercendo ou não conseguem exercer um bom funcionamento do processo educacional. Quantos aos provedores, o relatório ainda expõe que sistemas de sucesso apresentam um bom funcionamento da estrutura de *accountability*, ao terem objetivos claros, recursos adequados e pessoas capazes e motivadas. A estrutura necessária envolve que sistema educacional tenha mecanismo nos quais os *policymakers* (secretários ou ministros de educação), provedores (escolas) e os usuários (estudantes, famílias e comunidades) apresentem suas demandas e as necessidades para um bom funcionamento e adequação da educação.

Com relação a *accountability*, Marioni, Freguglia e Costa (2014) avaliam que boas práticas gerências exercem impacto significativo na explicação da proficiência dos alunos. Quanto a gestão escolar, refere-se que

> Gestão escolar é a dimensão que visa promover a organização, mobilização e articulação tanto de condições humanas quanto materiais essenciais ao processo de aprendizado dos alunos. (LUCK, 2000[32] *apud* MARIONI, FREGUGLIA E COSTA, 2014, tradução nossa)[33].

[31] O termo *accountability* corresponde a algo como senso de responsabilidade e comprometimento aos agentes tomarem ações corretas. Remete a obrigação de membros representativos prestarem contas sobre suas atitudes, envolvendo esferas da ética e da governança responsável. Devido sua difícil tradução, a expressão aqui será utilizada em sua forma original.

[32] LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

[33] No original: "*School management is a dimension that aims to promote organization, mobilization and articulation of both human and material conditions essential to school educational processes that promote students' learning*".

> A gestão escolar é entendida como um processo político e democrático de gestão, em que os gestores utilizam este poder para agir em conjunto, visando o desenvolvimento dos alunos. (SOUZA, 2006[34] *apud* MARIONI, FREGUGLIA E COSTA, 2014, tradução nossa)[35].

Com isso, o gestor principal da instituição de ensino, ou seja, o diretor e as supervisões, possuem elevada importância no processo de ensino e aprendizado, pois estes têm a capacidade de promover maiores impactos sobre os desempenhos estudantis, seja na elaboração de programas pedagógicos, abertura a sugestões por parte da comunidade, disciplina de estudantes, alocação dos recursos e outros fatores (MARIONI, FREGUGLIE E COSTA, 2014).

Porém, a autonomia e a *accountability* são fatores correlatos. Se as escolas apresentarem processos muito burocratizados, terão pouca autonomia em gerir suas escolas, ao definir sua missão, escolher professores e funcionários instruídos, inovar ou mesmo encorar melhores desempenhos do corpo de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2004). Deixar as escolas, as direções e os professores livres – em tomar suas próprias decisões – pode auxiliar em muito na provisão de uma educação de qualidade.

3.1.3 Os diferentes tipos de disfuncionalidades

Na elaboração de um modelo explanatório das disfunções escolares, Bergman (2012) sintetiza os tipos de disfuncionalidades em quatro grandes grupos: regras, competências, fatores extrínsecos e recursos. As regras se referem a prevalência de disfunções originadas da sua violação ou flexibilização. Inclui casos de absenteísmo entre professores, embriaguez no local de docência, praticar favoritismo entre os alunos, atos de violação sexual ou mesmo da administração de castigos físicos. Além do mais, fatos de estar presente na sala de aula e não lecionar aos alunos – ao optar por conversar sobre assuntos irrelevantes ou mesmo se alimentar em sala de aula – também são casos de disfunções de regras. Ademais, Bergman, Bergman e Gravett (2011) sinaliza ainda quanto à possibilidade de favorecimento na contratação ou promoção de pessoas em função de envolvimento pessoal.

Disfunções relacionadas a competência relaciona-se ao fato de professores não estarem ensinando ou também de direções e funcionários da escola não estarem cumprindo suas funções satisfatoriamente (BERGMAN, 2012). A carência de habilidades e conhecimentos são causas dessas disfunções. Exemplos podem ser colocados como professoras que dão aulas pela leitura

---

[34] SOUZA, Â. R. **Perfil da gestão escolar no brasil**. São Paulo, 302p. 2006

[35] No original: "*The school management is understood as a political process, and democratic management is the ability of managers to use this power to act together for the development of the students*".

de livros, mas que não compreendem o que estão ensinando, ou também por não saberem responder a perguntas dos alunos. Problemas também oriundos da comunicação entre pais, professores e diretores também surgem devido competências, inclusive ao fato de muitas famílias possuírem baixa instrução e não compreenderem o que ocorre nas escolas.

A última disfunção por fatores extrínsecos são as associadas a problemas e disfunções que ocorrem fora do ambiente escolar, mas exercem efeitos dentro das escolas. Quanto a professores, isto se deve a fatos como problemas psicológicos – oriundos de stress e problemas domésticos e pessoais – serem acompanhados e reproduzidos durantes as aulas (BERGMAN, 2012). Bergman, Bergman e Gravett ainda sinalizam a problemas domésticos que os alunos podem sofrer, resultando em transtornos emocionais durante as aulas. E por fim, a exposição a ambientes de violência elevada, abusos físicos e psicológicos, traumas, etc., também afetam as disfunções escolares.

Outro tipo de disfunção a ser destacada é referente a questões da utilização de recursos. Disfuncionalidades escolares podem também ser geradas por uma série de fatores tais como por uma baixa contratação de professores, maus serviços de bem-estar como alimentação e transporte, ambientes escolares com baixa infraestrutura – incluindo falta de cadeiras, mesas e instalações adequadas (energia elétrica, água, banheiros, etc.) – e falta de serviços de apoio psicológico (como pedagogas e psicólogas) (SOUZA, 2014; BERGMAN; BERGMAN; GRAVETT, 2011; CHRISTIE, 1998; BERGMAN, 2012).

3.2 A importância do professor e dos salários

O papel do professor não é o de apenas transferir seu conhecimento aos alunos. Ele é muito mais um facilitador, um motivador e um arquiteto da aprendizagem, que garante que os alunos estejam trabalhando e aprendendo. Ele auxilia não somente ao prepara-los a testes e exames, mas sim a construir o conhecimento dentro de si e a edificar suas habilidades cognitivas e não cognitivas. A qualidade do professor tem sido reconhecida como um dos principais fatores determinantes da aprendizagem. Assim, BIRD (2014) aponta que, uma vez na escola, nenhum fator é mais crítico do que a qualidade do professor sobre o aprendizado dos estudantes.

O relatório do BIRD (2014) aborda os trabalhos de Hanushek e Rivkin (2010) e de Rockoff (2004), aos quais demonstram que alunos com professores mais fracos podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série e que alunos com professores bons ou excelentes podem ter ganhos de um ano ou de 1,5 anos em termos de séries. Estas evidências contribuem com o enfoque de identificar professores eficazes, suas capacidades em assegurar que seus

alunos aprendam é condição importante para que os estudantes e os países colham os benefícios econômicos e sociais da educação (BIRD, 2014, p.6). Alcançar melhores práticas e professores mais qualificados abarca questões que envolvem desde os impactos dos salários, sobre o mercado de trabalho e também sobre os métodos de gerir uma sala de aula.

3.2.1 Efeitos salariais sobre a qualidade dos professores

A questão dos salários sobre os professores envolve vários aspectos. Valorizar socialmente a profissão, tratando-a com dignidade e respeito, está relacionada com o reconhecimento de que os salários são importantes. Boa parte da população que se gradua nos cursos de pedagogia já possuem um status socioeconômico mais baixo e aspirações mais baixas. São em boa parte provenientes de sistemas educacionais disfuncionais, ao qual tiveram aprendizados cognitivos mais baixos e experiências limitadas em outras profissões. Parte disso remete ao fato de que os salários são muito baixos, atraindo assim pessoas pouco qualificadas a profissão (BIRD, 2014).

Apesar de que a porcentagem de professores do ensino fundamental com diploma universitário tenha atingido 62% no Brasil em 2012, BIRD (2014) explana que apesar deste aumento na educação formal é prejudicado pela evidência que os indivíduos que ingressam no magistério já são academicamente mais fracos do que o promedio global de estudantes do ensino superior. Aponta que "os estudantes de 15 anos de idade que se identificam como interessados na carreira de professor têm pontuações no PISA muito mais baixas do que os estudantes interessados em engenharia [...]" (BIRD, 2014, p. 7). Nos exames de admissão da Universidade de São Paulo, os alunos que se inscrevem para cursos de direito e de engenharia atingem uma nota 36% mais elevada do que candidatos a pedagogia (valores que sobem a mais de 50% quando comparados com a medicina) (BIRD, 2014). Além do mais, BIRD (2014) remonta que em testes de desempenho em professores na Colômbia, Equador e Chile, menos de 3% dos professores foram considerados excelentes.

A baixa atratividade de estudantes mais qualificados está relacionada ao baixo salário dos professores no Brasil e na América Latina e Caribe. Os salários no Brasil chegam a ser quase 50% menores que outros profissionais de níveis superiores equivalentes. Apesar de trabalharem uma média de 30 a 40 horas semanais[36] – menos que outras profissões – os salários

[36] Porém, há evidências no Brasil de que professores tenham mais do que um único emprego e também atendam mais de uma classe por turno e dia. Outro fator é quanto aos problemas psicológicos que um sistema educacional

permanecem mais baixos relativamente. Além do mais, a trajetória salarial progride muito pouco com o tempo e com o aumento da experiência. Apesar de que fatores como a estabilidade de emprego, férias mais longas e benefícios de saúde e aposentaria são melhores na profissão, estas têm ainda gerado pouca atração de pessoas com maiores qualificações e ambições (BIRD, 2014).

Ainda sobre a alocação de recursos em salários, o Banco Mundial (2004) argumenta que estudos empíricos tem baixa ou nenhuma associação com melhores resultados educacionais. Pagamentos de salários dos professores consomem boa parte dos recursos dispendidos nos sistemas educacionais. Entretanto, o relatório aponta que fatores como materiais e infraestruturas escolares e de sala de aula podem ter impactos muito maiores que os salários de professores sobre os resultados. O aumento de gastos com salários pode ser proveitoso enquanto expandir a oferta de professores, isto é, aumentar as oportunidades de acesso a população – principalmente à população mais pobre que não está inserida no sistema de educação – do que em aumentar a qualidade (BANCO MUNDIAL, 2004).

O problema da disfuncionalidade está tanto relacionada em fornecer uma educação de qualidade para todos quanto em pontos básicos, como de propiciar o acesso a população. A abordagem feita em Banco Mundial (2004) demonstra que a ampliação de gastos com salários amplia oportunidades a população que anteriormente não tinha acesso. Mas também que pode reduzir a quantidade de alunos-professor em sala de aula, podendo auxiliar como medida de aumento de qualidade.

Diferente da visão do Banco Mundial (2004) de que o aumento dos gastos em educação não afeta melhores resultados, Hanushek (2014) afirma que salários relativos mais elevados na profissão de professor atrai pessoas mais qualificadas. Esse debate vai de encontro ao demonstrado em BIRD (2014), devido o papel que os salários relativos exercem sobre a atração de estudantes maiores preparados em termos cognitivos. Além do mais, Hanushek (2014) aponta que o importante não são que os salários tenham aumentos ao longo da carreira de professor, mas sim que sejam elevados já em seu início.

Por fim, BIRD (2014) elucida que a evidência disponível sugere que não apenas o Brasil, mas sim a América Latina como um todo não está atraindo pessoas de "alto calibre" para contribuir com os sistemas educacionais. Os países "parecem estar presos em uma armadinha de equilíbrio de nível baixo, com baixos padrões para o ingresso no magistério, candidatos de baixa qualidade, salários relativamente baixos e com pouca diferenciação, pouco

---

muito disfuncional pode causar a pessoa, tendo em vista salas de aula totalmente fora de controle e constantes desvios de conduta por parte dos alunos.

profissionalismo em sala de aula e resultados educacionais deficientes" (BIRD, 2014, p. 11). Professores mais qualificados e motivados possuem a tendência de empenhar ensinos e processos de aprendizado melhores, bem como desenvolver um ambiente de *accountability* satisfatório. Portanto, melhorar o ambiente profissional dos sistemas educacionais pode exercer elevado impacto sobre o aprendizado dos estudantes, sendo objeto para políticas educacionais.

3.3 A sala de aula e sua gestão

Professores que envolvem a turma com êxito em tarefas propostas alcançam melhores resultados em termos de aprendizado, maiores controles do tempo de aula, menores problemas com indisciplina, maiores impactos sobre o processo do ensino e na oportunidade de os estudantes aprenderem. BIRD (2014, p. 12) afirma que muitos "programas de capacitação de professores nos países da OCDE[37] transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível". Além do mais, Reynolds e Teddlie (2008[38] *apud* Souza, 2014) acrescenta sobre a importância dos professores de adaptar as práticas de ensino de acordo com as características dos alunos, maximizando o tempo em sala de aula e de aprendizado.

Promover um ambiente de disciplina dentro da classe é de forte importância, ao que concerne em propor uma aula maleável e de acordo com o ritmo e aprendizado dos alunos (SOUZA, 2014). Entretanto, Goe e Stickler (2008) expressam que pesquisas sobre como os professores contribuem com o desenvolvimento dos alunos não tem obtido muito sucesso em identificar aspectos como práticas de sala de aula, características e qualificações dos professores determinantes para tal. Infelizmente, estas são informações muito importantes para *policymakers* tomarem novas políticas e ações.

Apesar disso, Goe e Stickler (2008) examinam diversos estudos e pesquisas entre os anos de 2000 a 2007 buscando identificar e classificar fatores que podem efetivar um "bom professor". O Quadro 2 abaixo sumariza quatro óticas para avaliar a qualidade de um professor:

Quadro 2 – Quatro óticas para examinar a qualidade de um professor

Categorias	Definição e Exemplo de Indicadores
Qualificação dos Professores	Credenciais, conhecimentos e experiências que os professores trazem com eles quando entram na sala de aula, tais como:

[37] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
[38] REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOK, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizente: Ed. da UFMG, 2008. p. 297-338.

	Cursos, resultados de testes, certificações, experiência, importância subjetiva da educação e evidência de participação de treinamento continuado.
Características dos Professores	Atitudes e atributos que professores trazem com eles quando entram na sala de aula, tais como:
	Expectativas colegiais para os alunos ou colaborativas quanto a natureza, racial e de gênero.
Práticas dos Professores	Práticas de sala de aula empregadas pelos professores – isto é, as formas como professores interagem com os alunos para completar tarefas de aula e aprimorar o ensino – tais como:
	Alinhar as instruções com avaliações; ter uma comunicação clara e objetiva do ensino e das expectativas dos alunos; prover desafios intelectuais de sala de aula; permitir aos alunos que expliquem o que estão aprendendo, utilizando avaliações formativas para identificar onde possuem dificuldade e; oferecer experiências ativas de aprendizado.
Eficácia do Professore	Avaliação de "valor agregado" sobre o quanto os professores estão contribuindo com o aprendizado dos seus alunos.

Fonte: Goe e Stickler (2008), tradução nossa.

Portanto, manter boas expectativas quanto com relação aos alunos e a profissão, participar de decisões escolares, estimular trabalhos em grupos, buscar experiência e formação docente são algumas das práticas positivas reconhecidas pelos autores. Quanto a gestão em sala de aula, os dados apresentados em BIRD (2014) reforçam a importância de exercer boas práticas. Aprender a lidar com turmas e com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, em uma mesma sala de aula, ter planos de ensino bem elaborados e participar ativamente de programas de formação continuada são apenas algumas técnicas para atingir uma aula de eficiência e de igualdade aos diversos alunos presentes nela.

3.3.1 A prática e gestão do professor

A prática e a gestão de sala de aula descrevem a qualidade instrucional do professor. Isto envolve desde o modo com os professores interagem com alunos até as formas como preparam e desenvolvem estratégias para desenvolver tarefas de classe. Auxiliar os estudantes a ampliarem suas motivações, seus autoconceitos, sua comunicação e habilidade em trabalhar em grupo são alguns dos pontos que pode colabora em alcançar melhores resultados educacionais.

Goe e Stikler (2008) investigam diversas relações que afetam a qualidade das práticas de um professor. Assim, oito atributos são elencados como prioritários ao que tange a relação entre professor e desempenho estudantil:

1) Alinhamento do conteúdo educacional com o desempenho do aluno;
2) Objetivos claros de aprendizagem e expectativas de desempenho, de tal forma que os professores analisem minuciosamente se os estudantes estão aprendendo;
3) Desafio intelectual, ao propiciar que alunos elevem seus interesses em alcançar bons resultados;
4) Explicar de forma clara e lúcida o que estão aprendendo;
5) Avaliação formativa, isto é, a prática de frequentemente observar com que grau os alunos estão aprendendo e assegurar por meio de *feedback* o ensino;
6) Aprendizado ativo, ou seja, utilizar prática de ensino interativo;
7) Prática dos professores avaliadas por especialistas e;
8) Avaliações subjetivas da qualidade do professor pelos diretores.

Disfuncionalidades destes fatores muitas vezes ocorrem por problemas oriundos da falta de acompanhamento dos pais e nas tarefas de casa dos alunos. Os professores muitas vezes não conseguem dar conta apenas de um aluno em classe, mas sim de um grupo que pode atingir turmas de até 50 alunos. A falta de matérias de ensino e pedagógicos em ambientes de classe podem colaborar ainda mais com estes problemas.

Quanto ao controle de sala de aula, Cahill (2006) afirma que manter a ordem em uma sala de aula é responsabilidade de todos os professores. Utilizando de um exemplo de uma sala-de-aula em que um aluno se levantava de 5 a 6 vezes de sua classe, o autor faz um balanço sobre os esforços gasto em utilizar o tempo entre ensino e a energia tomada em gerir esse espaço. Apesar de Cahill (2006) não apresentar sugestões, indica que encontrar formas de conduzir o tempo educacional em despenho de aprendizado não é tarefa fácil, mas de grande valor ao ensino.

A gestão de sala de aula incorpora tanto aspectos individuais (dos alunos e dos professores) quanto do processo de ensino – ou seja, das formas como ocorre. Fatos como a disciplina, como a organização das aulas, uso do quadro negro e de outros recursos pedagógicos podem impactar em uma educação funcional.

Ainda, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em salas de aula podem tanto colaborar quanto atrapalhar o ensino. Erdogan *et al* (2010) concebe que essas novas práticas não são uma tarefa fácil. A prevalência de novas tecnologias nas escolas resultam em novos problemas de gestão e disciplina de sala de aula. O uso errôneo por parte dos

estudantes da tecnologia pode tanto danificar os aparelhos quanto causar uma gestão que utiliza o tempo de forma inadequada.

Sintetizando os fatores que podem impactar na gestão de sala de aula, têm se problemas como: (a) desmotivação e autoconceito negativo; (b) quebra de regras e rotinas; (c) falta de infraestrutura e de recursos escolares; (d) gerência do tempo de aula ineficaz; (e) ambiente de classe, como o comportamento dos alunos e do professor e; (f) falta de interação entre aluno e professor (ERDOGAN *ET AL,* 2010). Outros fatores como salas de aulas barulhentas ou localizadas em ambientes urbanos tumultuosos, a seleção do currículo de aula, ineficiência direta da atuação do professor e, por fim, das atitudes que os alunos toma durante as aulas.

3.3.2 O tempo de instrução e seus efeitos

A questão sobre o que ocorre na sala de aula e, portanto, da sua gestão, recorre novamente ao ponto que a despesa de um sistema educacional se releva no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. BIRD (2014, p. 11) explana que a "magia da educação", isto é, "desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros e salários de professores se torna eficiente quando estes gastos são convertidos em aprendizado nos estudantes. A intensidade e a forma com que o tempo de instrução é utilizado pelo professor e pelas escolas são determinantes nessa conversão.

Por meio da observação de mais de 15.000 salas de aula durante 2009 e 2013 em sete países diferentes[39], BIRD (2014) sustenta cinco conclusões principais sobre como os professores utilizam o tempo em sala de aula[40]. A primeira observação revela que o baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e Caribe, isto é, apenas 64% do período de aula é utilizado em instrução no Brasil. Desta perda, a maior parte é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção do dever de casa ou distribuição de trabalhos, absorvendo entre 24% a 39% do tempo. Tendo em vista que "o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola", observa-se que os professores são pouco eficientes neste aspecto. Parte do

[39] Apesar da pesquisa ter sido efetuada em sete países, apenas 6 deles foram incluídos nos dados finais, sendo D.F. do México, Jamaica, Peru, Honduras, Brasil e Colômbia. Os resultados da República Dominicana foi apenas uma amostra piloto. Além disso, os valores para o Brasil combinam dados dos Estados de Pernambuco e Minas Gerais e do município de Rio de Janeiro.

[40] A pesquisa baseou-se em um protocolo chamado "Retrato da sala de aula de Stallings" para gerar dados de quatro variáveis: uso do tempo de instrução por parte dos professores; uso dos materiais pelos professores, inclusive computadores e outros recursos de TIC; práticas pedagógicas mais usadas pelos professores e; capacidade dos professores de manter os alunos envolvidos.

tempo ainda gasto com o professor fora da sala de aula ou ainda com interações sociais, atendendo pessoas na porta da sala de aula.

Em uma comparação entre as escolas do Rio de Janeiro, o estudo do BIRD (2014) comprova que as escolas que atingiram melhores notas do IDEB[41], utilizam o tempo de aula de forma muito mais satisfatória que as escolas com piores notas. Os dados significam ainda que "os alunos das escolas do Rio de Janeiro com desempenho elevado recebem *em média 32 dias a mais de instrução* durante o ano letivo de 200 dias do que seus colegas das escolas com pior desempenho" (BIRD, 2014, p. 38).

Tabela 3 – Uso do tempo de aula na quinta série das escolas do Rio de Janeiro

	Uso do tempo de aula			
	Tempo com instrução	Organização da sala de aula	Tempo fora de tarefa	Professor fora da sala de aula (incluido no tempo fora de tarefa)
Município do Rio de Janeiro	58%	37%	6%	1%
10% melhores escolas no IDEB	70%	27%	3%	0%
10% piores entre as escolas no IDEB	54%	39%	7%	3%

Fonte: BIRD (2014) com dados do Banco de Dados de observação em sala de aula do Banco Mundial

A segunda observação é de que os professores dependem muito do quadro negro e fazem pouco uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Contata-se que a maior parte das escolas possuem materiais de aprendizagem disponíveis, como livros didáticos e de exercícios e, inclusive, aparelhos de televisão, quadros digitais e notebooks. Entretanto a prática dos professores continua a depender primordialmente do uso do quadro negro, no qual consome um tempo maior de instrução (BIRD, 2014).

A terceira observação remete ao envolvimento dos alunos em sala de aula. O relatório explana que "em nenhum dos sistemas pesquisados os professores mantêm, em média, toda a turma envolvida em aprender por mais de 25% do tempo de aula" (BIRD, 2014, p.17). Assim, grande parte dos alunos ou não está envolvido com a atividade do professor ou estão distraídos, chegando a casos de salas de aula totalmente fora de controle. Sendo assim, considera-se que boa parte do desempenho dos alunos está ligado a capacidade do professor de manter o

[41] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é o principal indicador da qualidade da educação brasileira. O IDEB sintetiza dois conceitos importantes, ao incluir variável de fluxo – taxa de aprovação dos alunos – e aprendizado – resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Mais informações em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/

envolvimento na aprendizagem, principalmente em ambientes em que a distorção idade-série dos alunos são mais elevados, comum na América Latina devido taxas de repetência elevadas (BIRD, 2014). Além do mais, o esforço em manter a participação dos alunos coíbe casos em que a presença de um pequeno grupo (4-6 alunos) prejudicarem as atividades da turma inteira.

A quarta observação aponta ao fato de que a prática em sala de aula varia enormemente entre as escolas. Sendo assim, observa-se escolas que atingem 80% do tempo de aula gasto em instrução e casos em que apenas 20% do tempo são dispendidos em aprendizado, demonstrando que uma elevada disparidade entre aprendizado dos alunos (e que demonstra que em quatro dias por semana não haja instrução). Com isso, evidencia-se que os sistemas escolares não estão focados na questão do tempo de instrução, mesmo que compartilhem de uma mesma política de educação (BIRD, 2014).

Por fim, a quinta observação é de que mesmo a média da prática em sala de aula varia enormemente dentro das escolas, ou seja, visualiza-se diferenças gigantes entre os melhores e os piores professores em uma mesma escola no tempo gasto com instrução. Assim, avalia-se ainda que na verdade o que distingue as melhores escolas é a homogeneidade de aulas eficientes, isto é, se possuem uma baixa variação de uma sala para outra no tempo gasto com instrução pelos professores (BIRD, 2014).

Com essas evidências, o aumento da qualidade média da prática dos professores em uma rede de educação é de responsabilidade dos gestores do sistema. Assim,

> Muitas abordagens diferentes podem ser imaginadas: o fornecimento de dados comparativos de observação em sala de aula para as escolas contribui para seu plano de desenvolvimento; o início de novas formas de capacitação de professores, com exemplos gravados em vídeo de práticas boas e deficientes por parte dos professores; e a inclusão de avaliações da prática dos professores em sala de aula, seja por vídeo ou observadores treinados, nas avaliações de desempenho dos professores. (BIRD, 2014, p. 23).

A formulação de políticas deve levar em consideração a ampliação do tempo gasto da aula em instrução e atividades de aprendizagem. Buscar novas formas de gestão em sala de aula que ampliem o envolvimento e a concentração dos alunos é uma medida que elevar os níveis de desempenho e contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

3.3.3 A importância do autoconceito educacional

O tema do autoconceito está relacionado com a relevância que expectativas e aspirações exercem sobre a confiança e desempenho que alunos tem. Colocando-se em pauta um dos principais problemas educacionais brasileiros, isto é, a questão do fracasso escolar e do

correspondente abando escolar, releva-se que o tema do autoconceito do estudante procura inserir o aluno em uma órbita de agente de seu aprendizado, bem como no fornecimento de informações concernentes as suas principais dificuldades (PAIVA E LOURENÇO, 2011). Com modelos de equações estruturais, Paiva e Lourenço (2011) busca avaliar se o autoconceito dos alunos e o ambiente de sala de aula são relevantes na explicação do rendimento acadêmico. Assim, o conhecimento da personalidade e na tradução disto em dificuldades no ensino, são também fruto de variáveis afetivas-motivacionais, colocando para a educação um novo método de se avaliar e de elaborar metodologias de ensino. Visto isso, se torna evidente que

> As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma ativa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam receptivos a tudo aquilo que os outros lhe possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos. (PAIVA E LOURENÇO, 2011, p. 395).

Assim, o aluno torna-se mais propício ao aprendizado, pois coloca-se e explicita as suas dúvidas no ambiente escolar. As evidências reforçam a persistente e significativa relação entre as variáveis autoconceito e ambiente escolar, e demonstraram ainda que sujeitos com baixo autoconceito podem ter dificuldade em matemática não por uma falta de inteligência, mas por acreditarem que são incapazes de aprender ou fazer as coisas. Muitas vezes, a origem desta autoavaliação negativa está ligada ao *feedback* que recebem no ambiente escolar, seja dos professores ou dos colegas de classe, bem como de outras origens (familiares ou comunitárias) (PAIVA E LOURENÇO, 2011)

A pesquisa internacional *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) de 2011 demonstra ainda que estudantes com atitudes positivas em relação a matemática atingem melhores resultados de aprendizado (MULIS, 2012). A pesquisa afirma que o gosto, a confiança e a valoração dos resultantes em relação a matéria geram forte impacto sobre seus resultados e níveis de aprendizado. Com afirmações como *eu gosto de aprender matemática*, ou *eu aprendendo muitas coisas interessantes na matemática, matemática é difícil para mim, eu acho que aprender matemática vai me ajudar no dia-a-dia* e tantas outras, a pesquisa explica que boas atitudes e considerações a respeito da matéria tornam o aluno muito mais propício a construir e adquirir o conhecimento.

Sendo assim, programas que busquem evoluir e melhor o autoconceito, sejam pelos pais ou pelos professores, podem potencializar os níveis de aprendizado, bem como de gerar a inclusão do aluno em novas motivações e expectativas acerca de si mesmos. Demais pesquisas na área têm revelado que o rendimento pode sofrer impacto positivo do tipo de relação que o

professore exerce em sala de aula dada sua personalidade, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática. Estes traços acabam por influenciar o ambiente escolar e o próprio autoconceito dos alunos, gerando assim um círculo vicioso de aprendizagem (PAIVA E LOURENÇO, 2011).

Com isso, Paiva e Lourenço (2011) inserem maior embasamento aos estudos atuais quanto da importância do não-cognitivo sobre o cognitivo, conectando com o trabalho de Cunha e Heckman (2007). Ambientes de sala de aula que os indivíduos tenham maiores motivações, afetuosidade, afiliação, concentração, entre tantos outros fatores psicoemocionais, colaboram com o aprendizado dos estudantes. Ações por parte da família, dos professores e da direção escolar podem gerar impactos positivos nas variáveis do estudo, com retornos significativos no longo prazo.

3.3.4 Indisciplina e seus efeitos sobre a sala de aula

As disfuncionalidades podem exercer fortes impactos sobre a indisciplina em sala de aula. Fatores oriundos do ambiente familiar e comunitário podem afetar diretamente o andamento de uma aula. Conforme já sinalizado, ambientes muito violentos podem gerar indivíduos com problemas socioemocionais, sendo estes mais inquietos e agressivos no ambiente de sala de aula. Desvios de comportamento como falar fora da vez, caminhar durante a aula, irritar e atrapalhar seus colegas e abusar do uso de matérias de classe podem ser fatores devido fatores do *background* do estudante.

Erdogan et al (2010) argumenta que a frequência com que desvios de comportamento ocorrem depende de diversos fatores, tais quais a idade, gênero do aluno, hora do dia, diferentes partes das lições, disposição dos assentos em sala de aula e no tipo de atividade e assunto da aprendizagem. O autor explana que o professor pode exercer impactos apenas em fatores internos, tais quais o estudante, sua atuação como professor e no ambiente de classe. Dos fatores externos, tais quais família, amizades e recursos da escola e também do ambiente do sistema educacional, desde a gestão da educação, a governança e o desenvolvimento de políticas nacionais.

Efetuando uma comparação entre as escolas primarias do Japão e dos Estados Unidos, Taniuchi (1985) expõe que boa parcela do resultado das escolas japonesas durantes os anos de 1970 e 1980 serem superior à dos Estados Unidos se devia a gestão da sala de aula, incluindo fatores como a motivação, ordem e disciplina dos estudantes, mesmo com as salas de aula apresentando em torno de 50% a mais de alunos. O sucesso se deve ao fato de que a capacidade

de gerir uma sala de aula nas escolas japoneses era muito maior que no outro país, incluindo a incidência menor de desvios de comportamento e de falta de atenção. O tempo de engajamento das crianças japonesas era muito superior ao dos norte-americanos.

Portanto, as indisciplinas no ambiente escolar afetam fortemente as disfuncionalidades. Locais de elevado tumulto e bagunça entre os estudantes geram desmotivações e stress nos professores quanto a sua profissão. Salas de aula com um número elevado de alunos por professor não permite um envolvimento e um controle aperfeiçoado por parte do professor e pode levar a uma precarização ainda maior da indisciplina. Além do mais, a dificuldade de manter a atenção dos alunos e a presença de desvios de conduta não afeta unicamente o aluno executor, mas sim o conjunto de colegas de sala de aula

3.4 Considerações das disfunções e das capacitações

Apesar de amplo, o tema das disfunções permite clarificar o debate sobre a importância e a efetividade de um bom sistema escolar. Atender as expectativas das sociedades, dos país, dos professores e dos próprios alunos relaciona-se com o fato de que as disfunções não ocorram. Além do mais, um sistema educacional inadequado não cumpre o papel de promover e ampliar as capacitações humanas, promovendo o desenvolvimento humano. Saito (2013) elabora um exemplo para demonstrar como a educação exerce um papel importante na expansão das capacitações, seja pelo seu aspecto de fim seja pelo aspecto como meio.

> Um exemplo muito simples é que Lisa aprendeu matemática e como resultado ela ampliou suas oportunidades em se tornar uma matemática, física, engenheira, banqueira e assim por diante. Estas oportunidades e capacitações recém-criadas, como se tornar uma matemática ou uma física por meio deste aprendizado, podem ser aquelas que Lisa não estava ciente, não estando assim no seu conjunto de capacitações antes de aprender a matemática. Além do mais, ela não estava objetivando estes novos conjuntos de funcionamentos quando começou a aprender matemática. Assim, há tantas oportunidades que não estamos sequer conscientes em nossas vidas. A educação pode vir a desempenhar um papel nesse aspecto. Neste exemplo, Lisa aprende matemática e, portanto, se torna mais autônoma em escolher seu modo de vida e virar física, matemática, engenheira e afins. (SAITO, 2003, p. 27, tradução nossa)[42].

[42] No original: "*A very simple example is that Lisa learns mathematics and as a result, she has wider opportunities to become a mathematician, a physicist, a banker and so on. These newly created opportunities and capabilities, such as becoming a mathematician or a physicist through learning mathematics, may be ones that Lisa was not aware of, and which were not in her 'capability set' before learning mathematics. Perhaps she did not aim to acquire those new capability sets when she started to learn mathematics. There are so many opportunities that we are not even aware of in our daily lives. Education can come to play a role here. Lisa, in this example, learns mathematics and therefore becomes more autonomous in being able to choose her way of life and to become a physicist, a mathematician and the like*".

A participação de crianças e jovens em sistemas educacionais disfuncionais não auxiliam em ampliar os vetores de funcionamentos que estas poderiam ter. A educação projeta uma expansão da autonomia individual, criando um conjunto maior de capacitações. O debate acerca do papel da educação sobre a ampliação das capacidades cognitivas e intelectuais e não-cognitivas. Como no caso do exemplo, uma matemática bem aprendida permite ao indivíduo escolher carreiras profissionais diversas (como engenharias e outras ciências exatas) bem como viver o seu dia-a-dia de forma muito mais satisfatória, ao compreender os números e cálculos necessários as atividades diárias.

Além do mais, ter uma alfabetização funcional e um entendimento claro sobre a sociedade e a democracia nos permite viver mais ativamente na razão pública, demandar mais e melhores serviços sociais e identificar injustiças veementes. A razão é uma forte aliada da expansão das capacitações e buscar o aprimoramento dos serviços educacionais torna-se uma forte aliada na promoção de valores intrínsecos e instrumentais da vida humana.

4 A GESTÃO EM SALA DE AULA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O tema das disfuncionalidades na educação e na sala de aula relaciona-se com as políticas educacionais que um país ou região adota. As escolas operam em um mesmo ambiente institucional e de políticas. A contratação de professores, seleção de diretores, formação dos currículos, padrões para as práticas dos professores, regras de matrículas e todo um outro conjunto de fatores são muitas vezes engessadas pelas políticas adotadas. Entretanto, BIRD (2014) nota que as escolas têm implementado os planos e projetos de modo extremamente diferentes entre ela, identificando escolas que utilizam em média 85% do tempo de aula em instrução, enquanto outras chegam a utilizar menos de 40%. Assim, "As consequências de os alunos passarem vários anos em uma escola que oferece consistentemente muito menos instrução são cumulativas e altamente injustas" (BIRD, 2014, 42).

Identificar projetos, políticas, instrumentos e atividades que elevem a eficiência e eficácia da educação impacta a sociedade de forma extremamente importante. O reconhecimento desses fatores são substanciais para fundamentar o desenvolvimento presente e futuro das políticas educacionais. Entretanto a elaboração das políticas não pode visar apenas resultados em termos de testes educacionais, mas também levando em consideração os diferentes impactos sobre a vida dos estudantes, da construção e edificação das suas oportunidades e liberdades reais.

Pelo trabalho de Erdogan *et al* (2010), algumas políticas e métodos que podem auxiliar na redução de algumas disfuncionalidades na sala de aula são identificadas, sendo indicadas pelo modo como os professores entendem o ambiente de sala de aula:

1) Organizar e estabelecer de forma mais clara as atividades e rotinas diárias, envolvendo tanto professores quanto alunos;
2) Com relação a tecnologias, a compra e o uso de novos softwares e aparelhos pode motivar e atrair a atenção dos alunos e;
3) Propor cursos e treinamentos de gestão de sala de aula, incorporando aspectos de resolução de conflitos e desvios de conduta;

Outros pontos podem ser em aumentar a capacidade de diagnóstico e de flexibilizar as atividades dos professores, permitindo que possam se adequar a diferentes características dos alunos. Entretanto, Erdogan *et al* (2010) afirmam que as maiores demandas por parte de professores são com relação ao controle de sala de aula, isto é, em como manter uma disciplina e contornar desvios de conduta por parte de alunos. Mas este ponto, o autor afirma que poucas propostas são efetivamente elaboradas.

A questão ampla sobre *como fazer uma escola ser efetiva* ou, ademais, *como criar uma sala de aula de sucesso* envolvem fatores de reconhecer as causas. Pretorius (2014) apresenta elementos que fazer uma escola obter sucesso, tais quais:

1) Gerência efetiva: a ênfase é sobre a importância e ocorrer a execução e o planejamento das atividades de forma adequada, liderando, controlando e organizando os processos e funções correlatas. Ademais, estabelece uma cultura e um ethos que caracterizam o ambiente escolar como um local sério de ensino e aprendizagem.
2) Adequação e estabilidade de recursos: uma escola eficiente precisa ser dotada de professores e funcionários administrativos bem preparados. Outros recursos necessários ao ensino, como materiais de sala de aula e outras tecnologias precisam ser adequadas e existentes na escola.
3) Sistema efetivo de monitoramento e avaliação: observar e avaliar os professores e os alunos, criar um *feedback* efetivo e dar suporte a atividades são fundamentais. Na sala de aula, o monitoramento auxilia em identificar práticas e formular propostas de corrigi-las, bem como de avaliar os alunos para averiguar se estão realmente aprendendo. As avaliações servem para corrigir concepções erradas e lacunas de aprendizagem, fornecendo *feedback* contínuo para ajudar e motivar os alunos.
4) Disciplina justa e consistente: nenhum aprendizado real é efetivado em ambientes de desordem. As escolas precisam respeitar os direitos constitucionais e da diversidade dos alunos, e isso pode ser adquirido incluindo o aluno na formulação de regras e cultivando o respeito mútuo entre alunos e professores. Bons comportamentos precisam partir tanto de professores quanto de alunos.
5) Forte liderança: a direção de uma escola não tem de ser apenas eficaz na gerência, mas também em promover uma sensação de inspiração. Escolas de sucesso possuem objetivos em comum entre lecionadores e diretores, bem como uma união e trabalho em equipe. Ouvir e reconhecer as opiniões dos professores são fundamentais para liderar uma escola.
6) Máxima utilização do tempo de aula: baixo desperdício do tempo educacional é primordial ao ensino, em que tanto professores quanto alunos precisam ser pontuais. Não ocorrer interrupções nas aulas, seja por tarefas administrativas ou outros propósitos contribuem em utilizar melhor o tempo.

7) Revisão e melhoria contínua das práticas: refletir e reavaliar as práticas adotas pelas escolas e professores, bem como em ajustar e se adaptar a diferentes circunstâncias. Elaborar novas estratégias, planejar os currículos em conjunto e criar materiais de suporte são pilares de buscar uma educação de qualidade.
8) Desenvolvimento de um programa profissional sustentado e estruturado: programas de desenvolvimento continuado são ponto chave em garantir que professores sejam efetivos em sala de aula.
9) Altos níveis de envolvimentos dos pais e da comunidade: o compromisso de professores, alunos, famílias e comunidade com a escola é fundamental. Valorizar o ambiente educacional é de suma importância, ao demonstrar que todas as pessoas relacionadas com a educação reconhecem, propõem e admiram as ações escolares. Além do mais, o envolvimento dos pais para que os filhos estudem e realizem as tarefas de casa auxiliam em promover um ambiente de aprendizado.
10) A importância e a centralidade da sala de aula: o que efetivamente ocorre em sala de aula é o núcleo e o determinante ultimo sobre a conversão de recursos em resultados escolares. A consistência e qualidade do ensino em uma sala de aula é o que faz todos as despesas educacionais terem valor.
11) Um sistema de suporte efetivo: as escolas não podem sobreviver por conta própria. Para tanto, precisam ser apoiadas por departamentos de educação, escritórios e órgãos do governo, tendo o fornecimento de estruturas e serviços de suporte para professores e alunos.

A lista apesar de extensa, envolve fatores fundamentais para criar um sistema educacional de qualidade. Bergman (2012) ainda coloca que a definição dos papeis e das responsabilidades de professores, educandos, diretores, familiares e comunidade é fato inicial para se pensar em novas estratégias e políticas. Diretores, administrativos e professores precisam agir em conjunto para desenvolver, clarificar, reforçar e dar suporte a projetos e mudanças de longo prazo, que visem melhorar a qualidade da educação.

Com relação a sala de aula, Souza (2014) elenca ainda vários fatores que podem ser empregados para melhorar o desempenho dos alunos e a eficácia da sala de aula. O quadro 3 sumariza alguns destes fatos.

Quadro 3: Fatores de Sucesso para uma sala de aula

	Ter objetivos claros

Gestão de Sala de Aula	Organizar o ensino de forma eficiente
	Deixar claro para os alunos os propósitos das aulas
	Adaptar o ensino e estruturar as aulas divertidas e interessantes para os estudantes
	Construir uma boa relação interpessoal com os alunos
	Diretrizes disciplinares claras e justas para os alunos
	Estimular a autocrítica. Conversar com o aluno quanto ao seu desempenho e comportamento, valorizando os pontos positivos e incentivando - não punindo - para que ele trabalhe para aprimorar os pontos negativos
	Atrair professores qualificados e experientes
	Foco em ensinar e aprender
	Tornar máximo o tempo em sala de aula que é utilizado para ensinar e aprender
	Organizar os alunos em turmas menores
	Dispor os alunos nas turmas de forma que, em cada uma, a quantidade de alunos com boa proficiência e de alunos com baixa proficiência seja equilibrada
Expectativas	Altas expectativas, por parte de pais, professores e diretores, em relação à qualidade do que deve ser ensinado
	Altas expectativas sobre o desempenho dos alunos
	Tornar as elevadas expectativas de conhecimento geral
	Estimular o desenvolvimento de atividades que desafiem intelectualmente os alunos
Acompanhar o progresso	Observar o desempenho, cognitivo e não-cognitivo, dos alunos e seu progresso
	Monitorar o desempenho da escola enquanto instituição
	Avaliar o desempenho dos professores

Fonte: Souza (2014)

Além dos pontos trazidos pelo quadro acima, as abordagens de Sen e Nussbaum podem contribuir em criar um ambiente mais propício para o sucesso. Fatores dos alunos e professores como saúde e nutrição, aspectos socioemocionais, desigualdades intrafamiliares, discriminação racial e de gênero e tantos outros elementos podem influenciar o desempenho de uma sala de aula – incentivando o usos de bases informacionais amplas.

Com relação aos professores, BIRD (2014) explana que boa parte das necessidades envolvem o recrutamento de melhores professores. Alinhar um conjunto complexo e inter-relacionado como salários, prestígio da profissão, valorização, bons ambientes de trabalhos e expectativas futuras envolvem aspirar pessoas mais qualificadas à carreira do magistério. Elevar os salários iniciais, auxilia em promover a seletividade e os padrões de ingresso no magistério e na profissão, atraindo melhores profissionais e com isso a qualidade do ensino

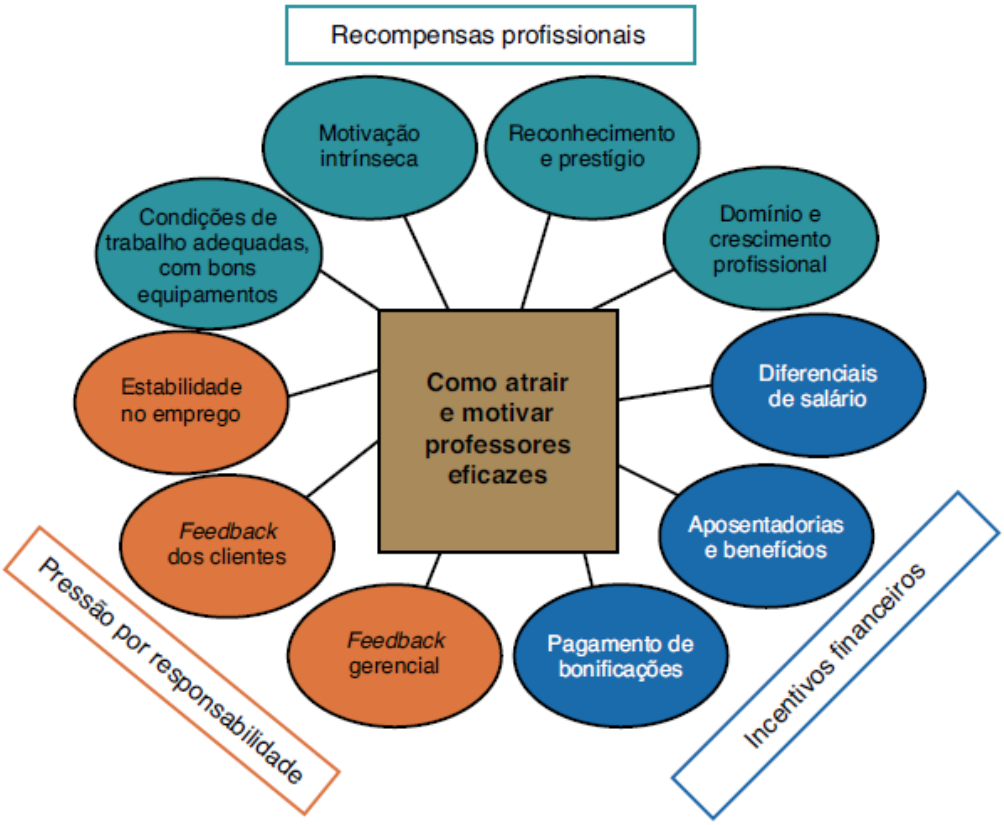
(HANUSHEK, 2014; BIRD, 2014). Países como a Finlândia e Cingapura[43] tornaram a seletividade dos professores o principal pilar nas estratégias educacionais. No passo seguinte a da contratação, o relatório incida quatro tarefas essências na preparação dos professores, como

> (1) Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério; (2) Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; (3) Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho e; (4) Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional. (BIRD, 2014, p.34).

Na relação ao desenvolvimento profissional, o relatório incita sobre a necessidade treinamento constante, abarcando abordagens orientadas, domínio do conteúdo, gestão de sala de aula e colaboração de colegas. Programas de treinamento orientado são pilares muito importantes em alcançar e manter a qualidade da educação. Ademais, ao que concerne atrair e manter os professores motivados, BIRD (2014) explana sobre diversos fatores responsáveis por isso, desde incentivos financeiros, boas condições de trabalho até a satisfações intrínsecas. A figura 2 abaixo sintetiza esses pontos.

Figura 2: Três classes amplas de incentivos que motivam os professores

[43] BOON, G.C.; GOPINATHAN, S. **The Development of Education in Singapore Since 1965**. World Bank Paper. Singapore, 2006.



Fonte: BIRD (2014), adaptado de Vegas e Umansky (2005)[44].

Assim, manter os professores motivados e alinhados com seus objetivos envolver aspectos desde as recompensas profissionais – relacionados a aspectos físicos e psicológicos – quanto incentivos financeiros e de pressão por responsabilidade. A gestão da escola e a política a que a lei trabalhista que o professor está inserido são pontos de amplo impacto sobre o sucesso de uma sala de aula.

Portanto, as políticas educacionais visando diminuir as disfuncionalidades e, assim, transformar em eficiente as escolas perpassam diversos fatores. A criação e a elaboração delas precisam atingir vários aspectos no que concerne o mal funcionamento. Problemas não são simplesmente de aspectos familiares dos estudantes ou do baixo financiamento da educação.

Questões como monitoramento, avaliação, *feedback*, metodologias e pedagogias de ensino e muitos outros elementos também estão inseridas no ambiente escolar. As dificuldades que professores e alunos vivenciam no ambiente de sala de aula têm muito a dizer sobre as disfunções e, portanto, buscar e planejar formas de remedia-las e transcende-las são o papel principal que *policymakers* e sociedade devem levar em consideração.

[44] VEGAS, E.; UMANSKY, I. Improving Teaching and Learning through Effective Incentives. **World Bank**. Washington, DC, 2005.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de apresentar teoricamente a questão das disfuncionalidades na educação e das origens e causas que podem exercer sobre a gestão em sala de aula. Alguns dados e pesquisas apresentados serviram como materialidade para representar como a disfuncionalidade está presente nos ambientes escolares.

Entender qual a relação entre a abordagem das capacitações e do desenvolvimento humano com a educação foi o papel da primeira parte do trabalho. Além disso, apresentou-se pelas obras de Amartya Sen, John Rawls, Martha Nussbaum e James Heckman e Flavio Cunha pontos relevantes como os aspectos da razão, da democracia, da justiça e de fatores socioemocionais impactantes. A presença da disfuncionalidade nos sistemas educacionais e do desenvolvimento humano é correlato, pois ambos exercem uma "via de mão-dupla", pois a melhoria de um pode ampliar o funcionamento do outro. Diminuir, ou mesmo encerrar, as disfuncionalidades tem por intuito ampliar as capacitações humanas, expandindo as oportunidades e liberdades reais.

Conceituar e descrever o que são as disfuncionalidades e como podem se originar nos ambientes educacionais converge a ampliação das bases informacionais e da multidimensionalidade dos elementos conectados a educação. Uma *accountability* de sucesso pode diminuir os aspectos que levam ao baixo profissionalismo de professores e diretores, da baixa participação e motivação dos estudantes e das famílias e em alcançar os resultados pretendidos da elaboração de uma política pública.

Fatores como salários dos professores são importantes neste aspecto. Quando estes são muito baixos acabam por atrair profissionais pouco qualificados e com baixas expectativas acerca do papel docente. Além disso, incentivam práticas de sala de aula ineficazes, que levam a perda de tempo de instrução aos alunos. Outra via de mão dupla se refere ao ambiente de sala de aula, quando da elevada presença de indisciplina, e da capacidade do professor em gerir uma sala de aula. Ambos aspectos precisam ser tratados, criando estratégias que elevem o autoconceito do estudante e do professor.

Não só aspectos relacionados a competência, têm se que desvios de conduta e de regras dos professores e diretores podem originar disfuncionalidades. Além dos mais, fatores extrínsecos – como ambientes conturbados de comunidade e fatores psicológicos de alunos e professores – também precisam ser relevados. Por fim, prover recursos estáveis ao ambiente de educação, desde infraestruturas, materiais de aula, corpo administrativo e letivo e salários

condizentes com a profissão precisam ser levados em consideração na elaboração de políticas públicas educacionais.

Por fim procurou-se tratar brevemente de práticas que possam melhorar a gestão em sala de aula. Organizar e elaborar estratégias para a inserção de tarefas de aula, utilizar novas tecnologias de ensino, trabalhar os conteúdos de forma incentivadora aos estudantes, melhorar as práticas visando maximizar o tempo de sala de aula são apenas alguns dos aspectos a serem buscados para melhorar os resultados educacionais. Uma longa lista de propostas e instrumentos precisam ser elencados no momentos que *policymakers* arquitetam novas políticas de educação.

Deixa-se aberto a oportunidade de avaliar, futuramente, outros aspectos que professores e alunos brasileiros tem sobre as disfuncionalidades. Identificar em diferentes ambientes as causas e os motivos de porque a educação não está tendo sucesso em nosso país precisa ser um objeto de pesquisa de grande valor, considerando as diferenças em escolas localizadas em ambientes urbanos, rurais ou das periferias.

REFERÊNCIAS

BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2004:** Making Services Work for Poor People. Washington DC: World Bank/Oxford University Press, 2004.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – BIRD. **Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Fórum sobre o desenvolvimento na América Latina. Washington, 2014.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A. Educação e Crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **Revista EconomiA** (Brasília), v. 11, n. 2, p.265-303, maio/ago. 2010.

BECKER, G. **Human Capital**. National Bureau of economic research. New York, 1964.

BERGMAN, Z. W. An explanatory model of school dysfunctions from the perspectives of principals, teachers and learnes. 2012. 136p. Dissertation (Masters of Arts in Psycology) – University of South Africa, Pretoria, 2012.

BERGMAN, M. M. What is a dysfunctional school? **Africa Education Review**, Pretoria, v. 10, n. 2, p. 381-390, 2013

BERGMAN, M. M.; BERGMAN, Z. W.; GRAVETT, S. The explanatory model of school dysfunctions. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 31, n. 4, p. 461-474, Nov. 2011.

BIPATH, K. **Differentiating between functional and dysfunctional schools.** 2002. 140p. Mini-dissertation (Magister Educations in Educational Management) – Faculty of Education and Nursing, Rand Afrikkans University, Johannesburg, 2002.

BIPATH, K. **The leadership of a functional and dysfunctional schools**. 2005. 342p. Thesis (Doctor Educationis in Educational Management) – in Faculty of Education, University of Johanesburg, Johannesburg, 2005.

CAHILL, Susan M. Classroom management for kids who won't sit still and other "bad apples". **Teaching Exceptional Children Plus**, Athens, v. 3, n. 1, p.1-7, 2006.

CHIRSTIE, P. Schools as (dis) organizations: the breakdown of the culture of learning and teaching in South African schools. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 28, n. 3, p. 283-300, 1998.

CUNHA, F; HECKMAN, J. The technology of skill formation. **AEA papers and proceedings**, [S. l.], v. 97, n. 2, p.31-47, 2007.

ERDOGAN, Mehmet et al. A Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: a case of information technologies class. **Educational Sciences: Theory And Practice**, Instambul, v. 10, n. 2, p.881-891, 2010.

GOE, L.; STICKLER, L. M. Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. **Teacher Quality Research & Policy Brief**, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC, Mar. 2008.

HANUSHEK, E. A. Publicly Provided Education. In: AUERBACH, A. J.; FELDSTEIN, M. (Ed.). **Handbook of Public Economics**. Amsterdam: North Holland, 2002. p. 2045-2141.

HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. **American Economic Review**, v. 100, n. 2. p. 267–71. 2010.

HANUSHEK, E. A. Boosting Teacher Effectiveness. In: FINN, C. E.; SOUSA, R. (Ed.). **What Lies Ahead for America's Children and Their Schools.** Stanford, CA: Hoover Institution Press, 2014, p. 23-35.

MARIONI, L. S.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. IMPACTS OF SCOOL MANAGEMENT ON EDUCATIONAL DEVELOPMENT: a longitudinal analysis from the teacher's perspective. In. XLII Encontro Nacional de Economia da Anpec, 2014, Natal. Anais do 42º Encontro Nacional de Economia da Anpec, 2014.

MULIS, I.V.S.; MARTIN, M.O.; FOY, P.; ARORA, A. **TIMSS 2011 International Results in Mathematics**. Chestnut Hill, MA, United States: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.

NUSSBAUM, M. C. **Creating capabilities:** The human development approach. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press Of Harvard University Press, 2011.

_____. **Not For Profit**: why democracy needs the humanities. Hardcover: Princeton University Press, 2010.

_____. **Political Emotions:** why love matters for justice. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press Of Harvard University Press, 2013.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Programme for International Student Assessment (PISA):** results from PISA 2012. Country note, Brazil. 2012. Disponível em: < http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf > Acesso em: 14 jun. 2015.

PAIVA, Maria Olímpia Almeida de; LOURENÇO, Abílio Afonso. Rendimento Acadêmico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p.393-402, 2011. Out-dez.

PRETORIUS, S. G. Educators' Perceptions of School Effectiveness and Dysfunctional Schools in South Africa. **Journal of Social Sciences**, v. 40, p. 61-64, 2014

RAWLS, J. **A Theory of Justice**. Revised Edition. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

_____. **O Liberalismo Político**. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

ROCKOFF, J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. **American Economic Review**, v. 94, n. 2. p. 247–52. 2004.

SAITO, M. Amartya Sen's Capability Approach to Education: a critical exploration. **Journal of Philosophy of Education**, v. 37, p. 17-33, 2003.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das letras, 2010.

_____. **A ideia de justiça**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 492 p.

SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudo em Abaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, jul./dez. 2003.

SOUZA, Caroline Beatriz Rodrigues de. **Disfuncionalidade Escolar:** uma análise teórica de identificação dos fatores que afetam o desempenho das escolas no Brasil. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TANIUCHI, L. **Classroom Discipline and Management in Japanese Elementary School Classrooms**. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 1985. (Report paper, n. 141).