

Ave 77

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

Em 2006 muda sua periodicidade para quadrimestral. E, a partir do n. 76, passa a ser apenas digital.

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP - Biblioteca Ana Maria Popovic (*Brasil, FCC*)

www.fcc.org.br

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution=1024_1

Capex - Portal de Periódicos/Qualis (*Brasil*)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>; <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (*Brasil, Ibict*)

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1027>

Dialnet - Fundación Dialnet (*Espanha, Universidad de La Rioja*)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24462>

DOAJ - Directory of Open Access Journals (*Suécia*)

<http://www.doaj.org/>

Edubase - Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar - <http://scholar.google.com.br/>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (*Espanha*)

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1741

Sumários.org - Sumários de Revistas Brasileiras (*Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto - FUNPEC-RP, Brasil*)

http://www.sumarios.org/periodicos?area=5&title_peri=estudos+em+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional

UlrichsWeb Global Serial Directory

<http://ulrichsweb.serialsolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

E-MAIL

eae@fcc.org.br

PROJETO GRÁFICO

Gustavo Piqueira e Samia Jacintho / Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Núcleo de Design / Fundação Carlos Chagas

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo Educação e Seleção (1980-1989).

Tem como objetivo divulgar a produção acadêmica relacionada com o campo da avaliação educacional, acolhendo trabalhos originários de diferentes áreas das ciências humanas, com perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate acadêmico. Publica trabalhos inéditos, apresentados sob a forma de artigos, ensaios teórico-metodológicos, relatos de experiência, entrevistas e resenhas.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Editor-chefe*)
Adriana Bauer
Cláudia Oliveira Pimenta
Fabiana Silva Fernandes
Gabriela Miranda Moriconi
Vandré Gomes da Silva

EDITORES ASSOCIADOS

Daniel Abud Seabra Matos
Raquel Rangel de Meireles Guimarães
Rodrigo Rosistolato

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti
(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)
Clarilza Prado de Sousa
(*Fundação Carlos Chagas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)
Dalton Francisco de Andrade
(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)
Domingos Manuel de Barros Fernandes
(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)
Fernando Lang da Silveira
(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)
Joaquim José Soares Neto
(*Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)
José Francisco Soares
(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira
(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)
Luzia Marta Bellini
(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)
Maria Eugénia Ferrão
(*Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana
(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)
Naura Syria Carapeto Ferreira
(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)
Nícia Maria Bessa
(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)
Nigel Pelham de Leighton Brooke
(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)
Paulo de Martino Jannuzzi
(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)
Robert Verhine
(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)
Sandra Zákia Sousa
(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)
Sérgio Vasconcelos de Luna
(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)
Yara Lúcia Esposito
(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira – Coordenação
Camila M. Camargo de Oliveira – Assistente editorial
Gabriella Fernandes Rampinelli – Assistente administrativo
Lucas dos Santos Medrado – Auxiliar de Edições
Marcia Caxeta – Assistente editorial

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi
Raquel da Cunha Valle

SUMÁRIO

TABLA DE CONTENIDO

TABLE OF CONTENTS

ARTIGOS ARTÍCULOS ARTICLES

Avaliação externa da educação superior *in loco*: pareceres dos avaliadores 263

Evaluación externa *in loco* de la educación superior: dictámenes de los evaluadores
On site external evaluation of higher education: opinions of the evaluators

LUCIANA SCHROEDER DOS SANTOS, VERÔNICA GESSER

Estratégias organizacionais no contexto da avaliação da pós-graduação brasileira 287

Estrategias organizacionales en el contexto de la evaluación de la posgraduación brasileña
Organizational strategies in the context of evaluation of Brazilian graduate study

LUCI MARI APARECIDA RODRIGUES, KATIA DENISE MOREIRA, CIBELE BARSALINI MARTINS

Algoritmos de avaliação: modelagem e aplicação no estudo da evasão discente 318

Algoritmos de evaluación: modelaje y aplicación en el estudio de la evasión docente
Evaluation algorithms: modeling and application in the student evasion study

MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA, JOSÉ LEUDO MAIA, ANA CLÉA GOMES DE SOUSA, MARIANA CRISTINA ALVES DE ABREU, ANA PAULA DE SOUSA LIMA, SUZANA DE ANDRADE GONÇALVES DE OLIVEIRA

Redes sociais no acompanhamento de egressos do ensino médio integrado: oportunidades e limitações 341

Redes sociales en el acompañamiento de egresados de la enseñanza secundaria integrada: oportunidades y limitaciones

Social networks in the monitoring of integrated high school graduates: opportunities and limitations

DELIANE GOMES BOTELHO, MARCELO PONCIANO DA SILVA, ERNANI VIRIATO DE MELO

O processo de alfabetização e a formação docente 366

El proceso de alfabetización y la formación docente

The literacy process and teacher training

MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI, ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO

Defasagem idade-série e letramento científico no Pisa 393

Distorsión de grado y edad y la competencia científica en Pisa

Age-grade distortion and scientific literacy in Pisa

ANDRIELE FERREIRA MURI LEITE, ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO

Conceções e práticas de avaliação da escrita: formação em São Tomé e Príncipe 421

Concepciones y prácticas de evaluación de redacción: formación en Santo Tomé y Príncipe

Concepts and practices of writing assessment: training workshop in Sao Tome and Principe

ANA RITA GORGULHO, NILZA COSTA, LEONOR SANTOS

A face oculta da avaliação em Angola 446

La cara oculta de la evaluación en Angola

The hidden face of assessment in Angola

MIGUEL BOA ISABEL, LUCÍOLA LICÍNIO SANTOS, ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC

Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: validade de critério 472

Clasificación de indicadores de altas habilidades/superdotación: validez de criterio

Gifted indicators screening scale: criterion validity

TATIANA DE CÁSSIA NAKANO, RICARDO PRIMI

Adolescente no contexto das altas habilidades/superdotação: avaliação psicopedagógica 496

Adolescente en el contexto de las altas habilidades/superdotación:

evaluación psicopedagógica

The adolescent in the context of high ability/giftedness: psycho-pedagogical evaluation

CARINA ALEXANDRA RONDINI

ARTIGOS
ARTÍCULOS
ARTICLES

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.7223>

AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR *IN LOCO*: PARECERES DOS AVALIADORES

 LUCIANA SCHROEDER DOS SANTOS^I

 VERÔNICA GESSER^{II}

^I Faculdade Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Itajaí-SC, Brasil; 0045.lucianasantos@cneec.br

^{II} Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí-SC, Brasil; gesserv@univali.br

RESUMO

Este estudo tem o intuito de analisar os pareceres emitidos pelos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que compõem a comissão de avaliação in loco, durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores relativos ao conceito final conferido para cada dimensão avaliada e seus respectivos indicadores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e a análise documental foi realizada pela técnica de análise de conteúdo. Conforme as evidências apuradas nas análises, a falta de indícios ou circunstâncias encontrados valida a hipótese sugerida: os pareceres emitidos pelas comissões de avaliadores do Inep durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores, que resultam no conceito final do curso avaliado, usualmente não trazem elementos que circunstanciam os critérios escolhidos pelos avaliadores para cada indicador do instrumento.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO SUPERIOR • SINAES • AVALIAÇÃO *IN LOCO* • RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO.

EVALUACIÓN EXTERNA *IN LOCO* DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DICTÁMENES DE LOS EVALUADORES

RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo de analizar los dictámenes emitidos por los evaluadores del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quienes componen la comisión de evaluación in loco, durante el proceso de renovación de reconocimiento de los cursos superiores con referencia al concepto final concedido para cada dimensión evaluada y sus respectivos indicadores. La investigación se caracteriza como cualitativa y el análisis documental fue realizado mediante la técnica de análisis de contenido. Según las evidencias obtenidas en los análisis, la falta de indicios o fundamentos encontrados valida la hipótesis sugerida: los dictámenes emitidos por las comisiones de evaluadores del Inep durante el proceso de renovación de reconocimiento de los cursos superiores, que resultan en el concepto final del curso evaluado, usualmente no contienen elementos que fundamentan los criterios seleccionados por los evaluadores para cada indicador del instrumento.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • SINAES • EVALUACIÓN *IN LOCO* • RENOVACIÓN DE RECONOCIMIENTO.

ON SITE EXTERNAL EVALUATION OF HIGHER EDUCATION: OPINIONS OF THE EVALUATORS

ABSTRACT

The present study aims to analyze opinions issued by the evaluators of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) [Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research], who compose the on site evaluation committee, during the process of renewing the accreditation of higher education programs related to the final score conferred upon each dimension evaluated, and the respective indicators. The present study is characterized as qualitative, and the document analysis was conducted using the content analysis technique. Based on the evidence seen in the analyses, the lack of indicators or circumstances found validates the suggested hypothesis: the opinions issued by the evaluating committees of Inep during the process of renewing the accreditation of higher education programs, which result in the final score of the evaluated program, usually do not involve elements that set the criteria selected by the evaluators for each indicator of the instrument.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • SINAES • ON SITE EVALUATION • RENEWAL OF ACCREDITATION.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, no atual contexto brasileiro, “vive um momento eufórico e afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos” (VIANNA, 2000, p. 21). De acordo com o autor, a avaliação não se limita à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola, ou seja, a avaliação atual concentra-se em um nível superior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

A educação superior merece especial destaque, dada a importância que lhe é atribuída nas reformas do Estado e nas novas configurações econômicas, culturais e sociais (DIAS SOBRINHO, 2003). Assim, Souza (2003) afirma que a avaliação da qualidade dos cursos passou a ocupar lugar central nas políticas educacionais em curso no país. Para a autora, assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Cabe lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 13, propõe:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2015b)

Para atingir a meta proposta, o PNE definiu algumas estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente; [...]

13.5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2015b)

Muitos programas foram desenvolvidos a partir dos anos de 1980, com o objetivo de encontrar a melhor maneira de avaliar os cursos de educação superior. Portanto, na concepção de Dias Sobrinho (2003), a avaliação se tornou um instrumento fundamental das reformas, especialmente no que se refere ao controle do cumprimento das metas preestabelecidas formalmente em contratos de gestão, em alguns países, ou de padrões de qualidade e rendimento esperados, em outros.

Aragão e Bertagna (2012) argumentam que, desde meados da década de 1990, no Brasil, o conceito de avaliação deixou de se circunscrever ao âmbito ensino-aprendizagem. No tocante à educação superior, iniciaram-se a construção e a difusão da necessidade de processos de avaliação para a mensuração de desempenho dos alunos nesse nível de ensino. Tal processo permitiria o aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, serviria como uma prestação de contas à sociedade (*accountability*).

Nesse contexto, tem-se observado uma tendência em aumentar a ação fiscalizadora sobre os resultados finais da educação superior. Na percepção de Dias Sobrinho (2008, p. 80):

A avaliação se tornou mais dura em relação à cobrança dos fins, isto é, dos produtos que as instituições são obrigadas a demonstrar objetivamente, quais sejam, o número de titulações estudantis, a relação professor-aluno-funcionário, a produção científica de acordo com critérios e indicadores objetivos e externamente fixados, a quantidade de livros e computadores, os professores em tempo integral e com titulação de pós-graduação, o desempenho de estudantes em exames nacionais, os índices de qualidade etc.

Acrescentam Aragão e Bertagna (2012) que a avaliação da qualidade da educação superior, nesse sentido, utiliza as ferramentas da qualidade (como controle estatístico) visando à mensurabilidade, à comparação, à hierarquização e ao *ranking*.

Nas palavras de Ball (2002, p. 10), “trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto”. Segundo o autor, dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento ou em qualquer momento significam que todas e quaisquer comparações e exigências a desempenhar devem ser cuidadas com interesse e eficiência.

Dentre as iniciativas nos últimos anos do governo federal para avaliar a qualidade da educação superior está o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b),

o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O processo de avaliação considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros (BRASIL, 2006a).

A avaliação externa *in loco* constitui uma das etapas do processo de avaliação do sistema e das instituições de educação superior. É um procedimento pelo qual se avalia o ensino ofertado, seja para o ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, aferindo, para tanto, a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações físicas. Essa avaliação é realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

No Brasil, os estudos sobre a avaliação externa *in loco* dos cursos de educação superior vêm sendo objeto de pesquisa por parte de alguns pesquisadores nos âmbitos de mestrado e doutorado nos últimos anos, quais sejam: Scheffer (2007), Andrade (2011), Dias (2013), Batista (2014) e Figueredo (2015). Verificamos, nesses estudos, que o foco reside nas contribuições da avaliação externa *in loco* para a qualidade de ensino; nas ações de melhorias implementadas pelas instituições de ensino superior (IES); e na percepção tanto dos coordenadores de cursos quanto dos avaliadores quanto ao instrumento de avaliação. Todavia, não observamos nesses trabalhos o interesse em estudar o instrumento de avaliação considerando seus indicadores e respectivos critérios e, de modo especial, os pareceres emitidos pelos avaliadores. Mais especificamente, não houve a preocupação em examinar as evidências e/ou circunstâncias que justificam os critérios escolhidos pelos avaliadores e, conseqüentemente, os conceitos atribuídos durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos.

Assim, pretende-se, com este estudo, avaliar os pareceres emitidos pelos avaliadores do Inep que compõem a comissão de avaliação *in loco* durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores em relação ao conceito final conferido para cada dimensão avaliada e seus respectivos indicadores.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GASKELL; BAUER, 2002) e, quanto aos instrumentos de coleta de dados, documental (CELLARD, 2008). A análise de dados documentais se deu pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Para atender ao objetivo da pesquisa, foram analisados o instrumento de avaliação de 2012 e 2015 e os relatórios emitidos pelos avaliadores durante a visita *in*

loco de cinco cursos de Administração, na modalidade presencial, de uma rede de educação superior no Brasil, referentes ao ciclo avaliativo dos anos de 2014 e 2016 para fins de renovação de reconhecimento, considerando as três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Os dados das avaliações *in loco* foram disponibilizados pela coordenação de educação da rede de educação superior que é objeto deste estudo.

Atendendo aos objetivos propostos nesta pesquisa, a análise dos dados obedeceu às seguintes etapas: descrição do perfil dos avaliadores que compuseram as comissões nos relatórios aqui avaliados; mapeamento dos relatórios emitidos pelos avaliadores e confronto do parecer qualitativo dos avaliadores em relação à escala de classificação dos conceitos atribuídos aos indicadores e seus respectivos critérios considerados no instrumento de renovação de reconhecimento dos cursos; e, por último, identificação dos principais aspectos que foram tidos como relevantes ao conferir ou não a renovação do reconhecimento.

A análise do material consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação. Nesta fase, buscamos agrupar os relatórios das IES analisadas respeitando as dimensões do instrumento de avaliação, a saber: organização didático-pedagógica; corpo docente; e estrutura física e seus respectivos indicadores e critérios de avaliação. Ao todo, o instrumento possui 69 indicadores, totalizando 345 critérios; contudo, 35 indicadores não se aplicam para os cursos presenciais. Portanto, para esta pesquisa, foram analisados 34 indicadores, totalizando 170 critérios.

Quanto ao tratamento dos resultados, às inferências e à interpretação, confrontamos o conteúdo dos critérios referente aos indicadores que constam do instrumento de avaliação produzido pelo Inep e os pareceres emitidos pelos avaliadores. Logo, analisamos os pareceres de todos os critérios expressos pelos avaliadores para identificar as frequências que permitem estabelecer a importância dos elementos analisados.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A função atribuída pelo Estado à educação superior no país é determinante da proposta de avaliação (BRASIL, 2009). De um lado, está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, encontra-se o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise.

Os primeiros sinais de interesse pela avaliação da educação superior surgiram no início da década de 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma

Universitária (Paru), produzido pelo Grupo Gestor da Pesquisa, no âmbito do Conselho Federal de Educação, em 1983 (HORTA, 2014). De acordo com Zainko (2008), o programa tinha por objetivo promover um diagnóstico da educação superior, seus problemas e perspectivas, a fim de conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior. A metodologia de avaliação do Paru, segundo Dias (2013), dava-se mediante a aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando a coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade.

O Paru priorizava duas temáticas principais: a gestão das instituições de educação superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2003). No entanto, por ter recebido insuficiente apoio político da burocracia do Ministério da Educação (MEC), esse programa interrompeu os estudos em andamento em várias instituições nacionais e foi desativado em 1984.

Em 1985, o Decreto n. 91.177 criou a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES), que pretendia oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira. Como consequência das conclusões do relatório final dessa comissão, foi instituído o Grupo Gestor da Reforma do Ensino Superior (Geres), que, ao final de seus trabalhos, apresentou anteprojetos de lei para a reforma da educação superior (HORTA, 2014). Segundo Dias Sobrinho (2003), o relatório evidenciava o papel de controle a ser desempenhado pela avaliação, que deveria utilizar instrumentos objetivos e indicadores de eficiência e produtividade que orientassem a distribuição e a gestão de recurso.

É a década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” no Brasil (DIAS SOBRINHO, 2003). A avaliação como estratégia de governo se fortalece, sobretudo, em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, desde 1990, ganhando plena legalidade nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que dela decorrem.

Em 1993, criou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído por ato do ministro da Educação, com a prévia criação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, pela Portaria n. 130, de 14 de julho de 1993 (BRASIL, 1994). O programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional (o foco era a própria instituição), sendo que sua adesão tinha caráter voluntário e propiciava

a participação dos próprios integrantes. Previa-se a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, cuja função seria elaborar um projeto de autoavaliação. Embora tendo a sua origem nas próprias IES, era o MEC que financiava e realizava a (meta)avaliação dos projetos, inspirados no Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras. Essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta.

As avaliações desenvolvidas no âmbito do Paiub, conforme Dias Sobrinho (2003), podem ser vistas a partir de distintos ângulos: podem ser examinadas na perspectiva de sua função ou finalidade, sendo classificadas predominantemente como formativas, uma vez que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, pois, em muitos momentos, buscam quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto. Na concepção do autor, o Paiub não teve, portanto, caráter controlador e hierarquizador.

Com a mudança de governo e a assunção de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o modelo avaliativo do Paiub não se mostrava adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior (ZAINKO, 2008). Era demandada uma prática avaliativa que apresentasse mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, porém, sem deixar de manter o controle último do sistema.

A Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), gerada por uma medida provisória, estabeleceu, pela primeira vez, a avaliação da educação superior. Da lei, na prática, ficou o Exame Nacional de Cursos (ENC), o conhecido Provão. A regulação e a supervisão suplantaram a avaliação pela melhoria de qualidade (HORTA, 2014). O ENC era aplicado aos estudantes em seu último ano de graduação, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. Entretanto, segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barevro (2006), esse modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

Concernente ao ENC e ao Paiub, afirma Dias Sobrinho (2003, p. 86):

Se tivéssemos que enquadrar os dois enfoques brasileiros acima mencionados, não teríamos dúvidas que o Exame Nacional de Cursos, complementado pela análise das Condições de Ensino, enquadra-se de maneira mais consistente no paradigma

positivista que utiliza preferencialmente os métodos objetivistas e se interessa quase somente pelos resultados e produtos, enquanto o Paiub tem atributos mais assemelhados ao paradigma subjetivista e adota mais frequentemente os métodos qualitativos e participativos, que melhor permitem a compreensão dos fenômenos sociais complexos.

Com o término do mandato de FHC e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República em 2003, ocorreu uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação (ZAINKO, 2008). Em 2003, o Paiub foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Com a aprovação da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), consolidou-se definitivamente o Sinaes com a institucionalização do processo de avaliação, sendo implementada uma nova dinâmica de avaliação da educação superior, com sucessivos ciclos avaliativos, integrando as avaliações de instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, nos termos do art. 9º, incisos VI, VIII e IX, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), quais sejam:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 2004b)

Ristoff e Giolo (2006) sinalizam que o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do Paiub, entre eles, o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Porém, diferentemente do Paiub, o Sinaes não adotou o princípio da adesão voluntária, ou seja, com a lei do Sinaes, todas as IES do país, não apenas as do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema.

Os princípios que regem a avaliação proposta pelo Sinaes, segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004a, p. 13) são: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento à diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica; e a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e para o sistema da educação superior em seu conjunto.

Três avaliações, articuladas entre si, constituem o Sinaes: avaliação institucional; avaliação de cursos de graduação; e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, 2015a). No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que esses sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. A avaliação para autorização é feita quando uma instituição solicita autorização ao MEC para abrir um curso, sendo realizada por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (Basis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. A avaliação para reconhecimento, que deve ser solicitada pela instituição, acontece quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso. Uma segunda avaliação é realizada para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita conforme instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do Basis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente e técnico-administrativo e as instalações físicas. Já a renovação de reconhecimento é feita de acordo com o ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC), sendo que os cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente, terão visita *in loco* para esse ato autorizativo.

Segundo o art. 4º da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação dos cursos de graduação intenciona identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial aquelas relativas à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e às instalações físicas.

O parágrafo primeiro do mesmo artigo diz que a avaliação de cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais, obrigatoriamente, as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. De acordo com o parágrafo segundo:

A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004b)

Os conceitos das dimensões resultam da média aritmética simples dos seus respectivos indicadores, considerando no resultado a primeira casa decimal. Em cada dimensão há um espaço para o relato do avaliador, fato que dá ênfase ao aspecto qualitativo da avaliação. Assim, é por meio das escalas e das descrições dos avaliadores, baseadas nas observações *in loco* e nos estudos das documentações, que os aspectos objetivo e subjetivo da avaliação se comunicam (BRASIL, 2015b).

Todo instrumento de avaliação de cursos, por subsidiar os atos autorizativos, precisa estar em consonância com os requisitos legais e normativos. Por serem essencialmente regulatórios, tais requisitos não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da IES para que o MEC, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

AVALIAÇÃO EXTERNA *IN LOCO*: ACHADOS DOS RELATÓRIOS

Esta seção destina-se ao tratamento dos resultados, interpretações e inferências. Aqui confrontamos os conceitos atribuídos para cada indicador e os seus respectivos critérios. Para tanto, foram agrupados os pareceres de cada curso analisado de acordo com os indicadores de cada dimensão avaliada.

Quanto ao perfil dos avaliadores, verificou-se que todos são graduados em Administração, sendo 80% doutores e 20% mestres. O tempo de atuação dos avaliadores varia de seis a 15 anos – um deles realiza avaliações antes mesmo da instituição da lei do Sinaes. Com exceção de dois avaliadores que não especificaram os tipos de avaliações, os demais participaram das três modalidades: autorização, renovação e reconhecimento de renovação. Quanto ao número de avaliações, quatro avaliadores tinham realizado entre 15 e 20 avaliações, dois, entre 30 e 35 avaliações e dois, entre 40 e 65 avaliações.

Acerca da atividade profissional dos avaliadores, todos possuíam experiência em IES de diferentes naturezas. Constatou-se que todos os avaliadores já haviam atuado em faculdades particulares; seis atuaram/atuavam em universidades particulares; e quatro atuavam em universidades federais. Quanto ao ofício, todos são professores, dos quais sete já tinham sido coordenadores de curso e um também havia trabalhado como diretor de Centro.

Quanto à dimensão da organização didático-pedagógica, observou-se que essa é composta por 27 indicadores, dos quais 14 aplicam-se ao respectivo curso de

graduação: 1.1. Contexto educacional; 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.3. Objetivos do curso; 1.4. Perfil profissional do egresso; 1.5. Estrutura curricular; 1.6. Conteúdos curriculares; 1.7. Metodologia; 1.8. Estágio curricular supervisionado; 1.9. Atividades complementares; 1.10. Trabalho de conclusão de curso; 1.11. Apoio docente; 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, tecnologias de informação e comunicação; 1.13. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; e 1.14. Número de vagas.

Os relatórios emitidos pelos avaliadores das IES analisadas indicaram que, na dimensão 1 (organização didático-pedagógica), 60% dos indicadores receberam conceito 3, 37%, conceito 4 e 3%, conceito 2. Porém, chamou-nos a atenção a atribuição dos conceitos para os indicadores 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4, os quais se referem, respectivamente, ao contexto educacional, às políticas institucionais no âmbito do curso, aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, em que somente as IES A e E receberam conceito 4 – exceto o indicador 1.4 da IES E. As demais instituições receberam conceito 3. Identificamos que a maioria dos pareceres/justificativas emitidos pelos avaliadores referentes a esses quatro indicadores corresponde à transcrição do texto que consta do projeto pedagógico dos respectivos cursos e/ou à transcrição dos critérios inerentes aos conceitos atribuídos. Não há evidências nos pareceres que possam circunstanciar as fragilidades identificadas nesses indicadores que justificariam a não atribuição de um conceito superior.

Já a dimensão corpo docente e tutorial é formada por 20 indicadores, dos quais 12 aplicam-se ao respectivo curso de graduação: 2.1. Núcleo docente estruturante; 2.2. Atuação do coordenador; 2.3. Experiência profissional do coordenador; 2.4. Regime de trabalho do coordenador; 2.6. Titulação do corpo docente; 2.7. Titulação do corpo docente – percentual de doutores; 2.8. Regime de trabalho do corpo docente; 2.9. Experiência profissional; 2.11. Experiência de magistério superior; 2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas; 2.13. Funcionamento do colegiado; e 2.14. Produção científica.

Pelos relatórios emitidos pelos avaliadores, identificamos que, dos 12 indicadores analisados (60 critérios), 4% receberam conceito 2; 20%, conceito 3; 35%, conceito 4; e 36%, conceito 5. Na dimensão 2 (corpo docente e tutorial), a maioria dos indicadores são mais objetivos, ou seja, os critérios para cada dimensão avaliada são, na maioria, quantificáveis. Portanto, as atribuições das notas obedeceram aos percentuais exigidos em cada critério.

A dimensão da infraestrutura é composta por 22 indicadores, sendo que oito aplicam-se ao respectivo curso de graduação: 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI; 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; 3.3. Sala de professores; 3.4. Sala de aula; 3.5. Acesso dos

alunos a equipamentos de informática; 3.6. Bibliografia básica; 3.7. Bibliografia complementar; e 3.8. Periódicos especializados.

Nos relatórios emitidos pelos avaliadores em relação à infraestrutura, identificamos que, dos oito indicadores analisados (40 critérios), 55% obtiveram conceito 3; 22,5%, conceito 4; e 22,5%, conceito 5. Observamos, também, que os indicadores 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 são quantificáveis e a maioria recebeu conceito 3.

Interpretação dos achados

Considerando os achados apresentados, percebeu-se que, para alguns critérios, os avaliadores puderam identificar com mais facilidade os indícios que possibilitariam atender ao padrão do critério determinado. Todavia, a maioria dos critérios não apresentou subsídios claros que facilitaríamos a análise do avaliador, ou seja, as expectativas quanto aos indicadores avaliados.

Foi notório em quase todos os indicadores, considerando as três dimensões analisadas, que os pareceres apresentados pelos avaliadores são muito superficiais e, geralmente, reforçam ou repetem o que já aparece na descrição dos critérios no instrumento de avaliação. A maioria dos pareceres emitidos pelos avaliadores corresponde a transcrições fiéis dos critérios referentes ao respectivo indicador, isto é, não foi detalhado ou circunstanciado o que se encontrou de fato nas IES que pudesse caracterizar os critérios e os conceitos atribuídos.

Quanto aos critérios atribuídos aos conceitos dos respectivos indicadores, observamos que, na dimensão 1, os critérios são mais qualitativos e, nas dimensões 2 e 3, em sua maioria, são mais quantitativos. Possivelmente, o binômio qualitativo/quantitativo pode influenciar a tomada de decisão dos avaliadores. As notas foram mais elevadas nas dimensões 2 e 3, haja vista que os critérios são quantificáveis e objetivam as comprovações. Já na dimensão 1, em que os critérios referentes aos indicadores alcançados são mais qualitativos e a subjetividade de cada avaliador pode influenciar, as notas mantiveram-se em sua maioria na média de conceito 3.

Nesse contexto, a dicotomia entre critérios quantitativos e qualitativos merece ser reavaliada. Abordagens quantitativas, na concepção de Saul (2001), estão ancoradas em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista. As características básicas definidoras dessa abordagem podem ser identificadas, segundo Saul (2001, p. 42), pela objetividade da avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência, estando associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados, em que a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos e resultados.

Ao se resgatarmos as análises do instrumento de avaliação e os relatórios emitidos pelos avaliadores, observou-se que os critérios inerentes a cada indicador podem influenciar o grau de decisão dos avaliadores, na medida em que, em alguns

momentos, esses critérios são mais objetivos (quantificáveis) e, em outros, mais qualitativos (subjetivos). Conforme Hadji (2001), os critérios reunidos no instrumento de avaliação constituem assim uma grade de interrogação para o objeto avaliado, de forma que, por meio desses critérios, será possível a operação de busca de indícios. É a coerência critérios/indicadores que apresenta maior relevância. Um indicador não mostra nada que não esteja relacionado a um critério. Nas palavras de Hadji (2001, p. 45):

A avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação. A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado.

Outro aspecto que consideramos relevante refere-se à classificação das dimensões e seus respectivos indicadores. As dimensões do instrumento de avaliação estão estruturadas de forma isolada, ou seja, cada dimensão aborda um contexto específico: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura. Verificamos nos relatórios emitidos pelos avaliadores que é possível que os indicadores tenham sido analisados isoladamente, isto é, não há indícios de uma confrontação/triangulação com outros indicadores.

Portanto, não observamos nos relatórios emitidos pelos avaliadores um exercício de triangulação/coerência, envolvendo alguns indicadores para melhor validação ou justificativa das notas atribuídas. Somente o indicador 1.3 apresenta como critério de avaliação a coerência entre os aspectos perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. Os demais indicadores não demonstram essa coerência e os pareceres dos avaliadores também não evidenciam o exercício de triangulação.

De acordo com o instrumento de avaliação, cada indicador possui predominantemente um objeto de análise. Considerando o exposto, Hadji (1993) menciona que um indicador é, por si só, sempre insuficiente. Segundo o autor, devemos não apenas desconfiar e fazer um esforço para interpretar de forma “sã” os indicadores, mas também, e talvez por isso, estar atentos àqueles cujo sentido parece mais evidente.

Assim, os números não falam nunca por si próprios, e só ganham sentido numa problemática explicativa. O aspecto quantitativo do indicador não deve criar ilusões. Todos os dados são construídos, e os dados que devem servir para a avaliação

também o são duplamente: enquanto “dados” de observação e enquanto dados que nada indicam a não ser em referência a critérios que, logicamente, lhes preexistem. Um descriptor só se toma num indicador relativamente a um contexto de projetos ou de expectativas. (HADJI, 1993, p. 135)

Em síntese, o autor afirma que é preciso colocar as coisas nos seus lugares: “A linha de pertinência vai dos critérios para os indicadores” (HADJI, 1993, p. 135).

Outro aspecto a ser considerado é relativo ao fato de que a atribuição da nota para um respectivo indicador e/ou dimensão poderá ser compensada por um indicador/dimensão que teve uma nota inferior. Nessa ótica, retomamos os fundamentos de Cronbach (1963),¹ referenciado por Vianna (2000). Para o autor, o insucesso numa dimensão pode ser compensado pelo sucesso em outra. Os escores compostos englobam e, muitas vezes, ocultam julgamentos sobre a importância de vários resultados. Desse modo, para fins de avaliação, é importante que os resultados sejam apresentados separadamente.

Como destaque e preocupação em nossa análise, ressaltamos o fato de que encontramos pouquíssimas vezes a presença de relatos que assinalavam algumas fragilidades inerentes aos indicadores. O Quadro 1 destaca as principais fragilidades identificadas nos relatórios.

1 CRONBACH, L. J. Course Improvement through evaluation. *Teachers College Record*, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.

QUADRO 1 - Fragilidades inerentes aos indicadores

DIMENSÃO 1	
IES A 1.5. Estrutura curricular	As alterações realizadas no PPC são decorrentes de articulação do grupo da mantenedora e sua implementação vem determinada para ser adotada como padrão para toda a rede, o que poderá descaracterizar as particularidades regionais descritas nos objetivos para atingir o perfil profissiográfico desejado. [...] No entanto, a estrutura curricular contempla ainda disciplinas optativas que não estão alinhadas ao perfil profissiográfico traçado.
IES B 1.9. Atividades complementares	Há excesso de horas de atividades no curso.
IES C 1.8. Estágio supervisionado	Há mistura entre atividades e carga horária de TCC (PTEC) e a de estágio supervisionado. Não foi apresentada comprovação da existência de convênios e termos de compromisso para estágio supervisionado.
IES A 1.10. Trabalho de conclusão de curso	Entretanto, não se verificou in loco a existência de Manual com as suas formas de elaboração e desenvolvimento.
IES A 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Entretanto, verificou-se a carência de ações ainda não realizadas, como o aumento da capacidade de internet para acesso e processamento de dados; a contratação de docentes da área de Administração para ministrar disciplinas específicas de formação do administrador (administração/gestão de pessoas, Marketing, Finanças, Produção, Materiais, Estratégia) e ações relativas ao incentivo do corpo docente na participação de eventos científicos (congressos e seminários da área de Administração).
DIMENSÃO 2	
IES B 2.1. Núcleo docente estruturante	Observa-se uma desconexão entre os membros no que tange aos aprimoramentos necessários à dinâmica do PPC.
IES C 2.11. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	Não foram apresentados registros consistentes das atividades do colegiado.

Fonte: Relatório emitido pelos avaliadores.

Dos 170 pareceres analisados, foram identificados apenas cinco relatos que circunstanciavam fragilidades em alguns dos indicadores da dimensão 1. Na dimensão 2, encontraram-se somente dois relatos e, na dimensão 3, não foi observado nenhum relato de fragilidades.

Acerca da atribuição da nota final para cada curso avaliado, chamou-nos a atenção as notas das IES A e D. Verificamos que, para cada dimensão avaliada, a diferença da nota entre as duas instituições foi de 0,1, enquanto o conceito da IES A correspondeu a 4,0 e o da IES D foi 3,0, como esquematizado no Quadro 2.

QUADRO 2 - Atribuição das notas finais

DIMENSÕES	IES A	IES B	IES C	IES D	IES E
Organização didático-pedagógica	3,4	3,0	3,1	3,3	3,8
Corpo docente e tutorial	3,8	4,0	3,8	3,7	4,5
Infraestrutura	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5
Nota final	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0

Fonte: Relatório dos avaliadores (2014, 2015, 2016), Inep.

Diante do exposto, apresentamos os seguintes questionamentos: quais as deficiências/fragilidades apresentadas pela IES D que, por uma diferença de 0,1 em cada dimensão, obteve um conceito inferior ao da IES A? Quais foram os indicadores considerados mais relevantes para designar a nota atribuída à IES A? De acordo com os relatórios referentes à dimensão 1 (organização didático-pedagógica), com exceção do indicador 1.1, nos indicadores 1.2, 1.3 e 1.4, ambas as instituições receberam conceito 3. Assim, quais indicadores analisados na IES A teriam sido determinantes para a atribuição do conceito 4 e/ou quais indicadores teriam merecido maior atenção por parte da IES D?

Ainda consoante às notas atribuídas para cada IES, tem-se o entendimento de que a nota 3 seria o mínimo desejável para considerar que o curso atende aos referenciais básicos de qualidade.

Nas palavras de Vianna (2014a, p. 131):

O problema nuclear residiria, portanto, no uso e na interpretação dessas medidas. É necessário usar de bom-senso para que as conclusões extraídas dos números não violentem os princípios fundamentais da lógica.

Muitas vezes o avaliador deixa de ser preciso e cai na subjetividade; contudo, na concepção de Vianna (2014b), há um espaço para a subjetividade na avaliação, mesmo quando se trata de elementos objetivos. O avaliador não consegue fugir à sua condição humana e, assim, a subjetividade faz sentido no seu existir profissional.

Outro fator a ser considerado diz respeito à forma como os avaliadores relataram os seus pareceres. Verificamos que os avaliadores das IES A e E, ambas com conceito 4, apresentaram pareceres mais detalhados e, geralmente, que não consistem em transcrições literais dos critérios abordados, enquanto os avaliadores da IES D, em sua maioria, fizeram a transcrição dos critérios referentes aos indicadores analisados.

Nesse sentido, resgatamos o enquadramento dos avaliadores no Inep. Os avaliadores das IES A, D e E estão inseridos em dois momentos do seu processo de capacitação: aqueles que avaliaram a IES D fazem parte do primeiro grupo de avaliadores capacitados em 2006; e os avaliadores das IES A e E pertencem ao grupo capacitado em 2010 e 2011.

De acordo com o Inep, os avaliadores são capacitados para os três atos avaliativos: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. As capacitações dos avaliadores da Basis tiveram início em 2006, sendo nomeados 8.992 avaliadores pela Portaria n. 1.751, de outubro de 2006 (BRASIL, 2006b). Após esse período inicial, as inscrições ficaram fechadas até 2010, quando foi reaberto o

fluxo contínuo. Em 2010, foram capacitados 1.664 avaliadores nos diversos instrumentos de avaliação, totalizando 3.469 diferentes habilitações para os distintos instrumentos/atos regulatórios. Foram capacitados 155 avaliadores para os atos de credenciamento e reconhecimento (avaliação institucional externa) e 1.509 para a avaliação dos cursos de graduação (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão). Durante o ano de 2011, foram capacitados 305 avaliadores nos diversos instrumentos de avaliação (BRASIL, 2015a).

Acerca ainda da influência dos avaliadores, descrevemos sua atuação profissional, uma vez que a possibilidade de atuarem em IES de naturezas diferentes poderia influenciar seus respectivos pareceres. Outrossim, a experiência dos avaliadores como coordenadores de cursos também poderia deixá-los mais preparados enquanto avaliadores do Inep. Não encontramos evidências de que a atuação profissional dos avaliadores em IES de diferentes naturezas possa ter influenciado as análises durante a avaliação *in loco*. Porém, poder-se-ia argumentar que, possivelmente, os avaliadores que atuam em universidades federais têm o entendimento de que as demandas para essas IES são diferentes das faculdades que estão avaliando e, por esse motivo, possuem um olhar menos ou mais crítico quanto aos indicadores avaliados; ou, talvez, considerem que todas as IES deverão atender às demandas do instrumento, independentemente da sua natureza. Em contrapartida, os avaliadores que atuam em faculdades particulares estão mais próximos da realidade e das condições vivenciadas pelas faculdades que estão avaliando e, dessa forma, podem condicionar a atribuição do conceito mínimo do referencial de qualidade, que nesse caso seria o conceito 3.

As considerações emitidas ao final de cada relatório pelos avaliadores não apresentam um parecer apontando as potencialidades e/ou fragilidades das IES avaliadas. Tem-se o entendimento de que eles também possuem expectativas sobre tais avaliações e que os conceitos “suficientes” e “muito bom”, conforme destacado no Quadro 3, não traduzem de forma explícita o “real” e o “avaliado”. O Quadro 3 exhibe os pareceres finais referentes a cada IES avaliada.

QUADRO 3 – Considerações finais dos avaliadores

IES	PARECER DOS AVALIADORES
IES A	<p>A Comissão de Avaliação do curso de Administração da Faculdade A, formada pelos Professores [...], destaca que os trabalhos transcorreram em ambiente de respeito profissional mútuo, com total disponibilidade dos gestores da IES, da coordenação e dos professores do curso e dos funcionários que auxiliaram no processo. Durante toda a visita da comissão foram colocados à disposição os documentos exigidos e necessários à avaliação, em nenhum momento percebeu-se qualquer tipo de vício de informações. Esta comissão, tendo realizado as ações preliminares de avaliação, as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório, e considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,4), Dimensão 2 (3,8), Dimensão 3 (3,6)</p> <p>Sendo o resultado: Conceito Final: 4</p> <p>Portanto, o Curso de Administração da Faculdade A apresenta um perfil muito bom para a Renovação do Reconhecimento.</p>
IES B	<p>A avaliação para Renovação de Reconhecimento do Curso de Administração, modalidade Presencial, da Faculdade B procedida por meio de análise dos registros em sistema, dos documentos institucionais e de entrevistas com os dirigentes, coordenação do curso, CPA, NDE, Bibliotecário, corpo docente e corpo técnico e administrativo, permitiu a esta comissão, composta pelos professores [...], as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório e, considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,0), Dimensão 2 (4,0), Dimensão 3 (3,6). Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e neste instrumento de avaliação, o Curso de Administração, modalidade Presencial, da Faculdade B, apresenta um perfil referencial de Suficiente qualidade, com avaliação final global 3,0 (Três Inteiros).</p>
IES C	<p>A comissão formada pelos professores José Plínio Vicentini e Christian Frederico da Cunha Bundt, que foi instituída e designada para realização da avaliação in loco de 16 a 19/03/2016, para fins de RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO do curso presencial de bacharelado em ADMINISTRAÇÃO, ofertado pela FACULDADE C, tendo realizado as considerações sobre cada um dos itens das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, atribuiu os seguintes conceitos por dimensão: Dimensão 1 (3,1), Dimensão 2 (3,8), Dimensão 3 (3,6)</p> <p>Em razão do exposto acima e considerando os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e neste instrumento de avaliação, este curso presencial de bacharelado em ADMINISTRAÇÃO, ofertado pela IES C apresenta um perfil suficiente, com nota final 3 (três).</p>
IES D	<p>A análise dos indicadores da dimensão organização didático-pedagógica resultou no conceito final - 3.3 - em virtude da análise documental (SISTEMA E-MEC, PDI, PPC, NDE e demais documentos comprobatórios apresentados pela IES) e das condições verificadas in loco por meio das entrevistas feitas com direção, coordenador, docentes, discentes, membros do NDE, secretaria geral, biblioteca, laboratórios e pessoal técnico-administrativo que indicaram para este conceito final.</p> <p>A análise dos indicadores da dimensão corpo docente resultou no conceito final -3.7- em virtude da verificação in loco da documentação e titulação dos docentes, da comprovação da carga horária e proposta de atuação destes no curso, das entrevistas com coordenador, docentes e discentes que indicaram para este conceito final.</p> <p>A análise dos indicadores da dimensão infraestrutura resultou no conceito final -3.5- em virtude da análise do PDI, PPC, RELATÓRIOS da IES, entrevistas e verificação in loco das condições da infraestrutura que indicaram para este conceito final.</p> <p>Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e neste instrumento de avaliação, este Curso de Administração, Bacharelado, em funcionamento na IES D, apresenta um perfil (3.0) SUFICIENTE de qualidade.</p>

(Continua)

IES	PARECER DOS AVALIADORES
IES E	<p>A comissão de avaliação designada através do Ofício Circular CGACGIES/DAES/INEP, de 02 de outubro de 2014, constituída pelos professores X (Coordenador) e X, realizou a avaliação nº 112814, processo e-MEC 201407975. A citada Avaliação foi referente à Reavaliação de Curso - Renovação de Reconhecimento - Protocolo de Compromisso do Curso de Administração da Faculdade E, com carga horária de 3.060 horas, oferece 106 vagas anuais. A Integralização mínima de 4 anos, (08 semestres) e máxima de 6 anos (12 semestres). Não houve divergência entre o endereço citado no documento e o visitado. A avaliação transcorreu em ambiente favorável e produtivo, seguindo o roteiro previamente sugerido pelo INEP. A interação entre os avaliadores e integrantes da IES foi plena, sem nenhuma ocorrência prejudicial aos trabalhos. As reuniões com professores, CPA e o NDE, bem como os trabalhos internos da comissão ocorreram adequadamente.</p> <p>Todos os recursos necessários e documentos solicitados por esta comissão foram disponibilizados, tendo a IES tomado posturas de colaboração e comprometimento plenos para o sucesso dos trabalhos.</p> <p>Esta comissão, tendo realizado as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório e, considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente (diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e este instrumento), atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,8), Dimensão 2 (4,5), Dimensão (3) 3,5.</p> <p>Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e neste instrumento de avaliação, o Curso de Administração da IES E, apresenta um perfil muito bom de qualidade (conceito final 4,0), com as devidas considerações, para as providências.</p>

Fonte: Relatório dos avaliadores (2014, 2015, 2016), Inep.

Durante as análises dos relatórios, várias possibilidades foram apontadas como fatores que deveriam ser considerados no processo avaliativo e que poderão interferir na atribuição das notas e pareceres definidos pelos avaliadores, quais sejam: objetividade e subjetividade dos critérios e indicadores; resultados do Enade e CPC; relação de causa e efeito entre os indicadores (triangulação); critérios quantitativos *versus* qualitativos; perfil dos avaliadores; e subjetividade dos avaliadores.

Porém, conforme as evidências apuradas durante a pesquisa, podemos dizer que a ausência de indícios ou circunstâncias nos pareceres emitidos pelos avaliadores valida a nossa hipótese: Os pareceres emitidos pelas comissões de avaliadores do Inep durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores, que resultam no conceito final do curso avaliado, usualmente não trazem elementos que circunstanciam os critérios escolhidos pelos avaliadores para cada indicador do instrumento. Ou seja, os pareceres não trazem evidências e/ou circunstâncias suficientes que justificam os critérios escolhidos pelos avaliadores e, conseqüentemente, os conceitos.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Diante das análises apresentadas, exibimos aqui alguns questionamentos, quais sejam: quais as contribuições da avaliação *in loco*, considerando que, de modo geral, os relatórios emitidos pelos avaliadores não mostram indícios suficientes ao atribuírem os conceitos inerentes aos indicadores avaliados? Ou, mais precisamente, o que é avaliado no reconhecimento que pode ser renovado? O que o instrumento

avalia que reconhece as renovações? Como o instrumento confere qualidade para a educação superior?

Não foi possível identificar nos relatórios emitidos pelos avaliadores quais aspectos foram determinantes ou se destacaram no processo de renovação dos cursos. Da mesma forma, não se identificaram pareceres mais argumentativos que contribuiriam para a melhoria da qualidade dos cursos. Certamente, os resultados da pesquisa fomentaram ainda mais nossas angústias e questionamentos sobre os rumos da educação superior, a qualidade e os propósitos das avaliações.

Ainda que o Sinaes considere a avaliação externa da educação superior formativa, o que temos verificado, de modo geral, é um modelo de avaliação somativa, burocrática, regulatória. Assim, como pensar em outras possibilidades de avaliação de curso de educação superior *in loco*? Qual seria o padrão de qualidade desejável para os cursos de educação superior?

Não estamos contestando aqui a legitimidade da visita *in loco*, uma vez que a consideramos indispensável. Mas, o que caracteriza a visita *in loco*, haja vista que os relatórios emitidos pelos avaliadores trazem poucos elementos para além do que já constam dos critérios? A expectativa, como estudiosas da avaliação educacional, quanto aos relatórios emitidos pelos avaliadores, era a de encontrar maior coerência entre os conceitos atribuídos e os argumentos apresentados pelos respectivos avaliadores, ou seja, o registro de maiores evidências que pudessem justificar os conceitos atribuídos e inerentes aos indicadores, visando às ações de melhorias nas IES avaliadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antônia Brandão. *As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. Políticas públicas de avaliação do ensino superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. *Revista Nupem*, Campo Mourão, PR, v. 4, n. 7, p. 237-248, ago./dez. 2012.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, Michele E. *Sistema nacional de avaliação da educação superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores ad hoc do Inep*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Portaria n. 130, de 14 de julho de 1993*. Cria a Comissão Nacional de Avaliação, com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Brasília, DF: Sesu, 1994.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm#:~:text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,e%20sancionou%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=%C2%A7%20%C2%BA%20O%20ensino%20militar%20ser%C3%A1%20regulado%20por%20lei%20especial. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília, DF: MEC/Conaes, 2004a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/560/lei-n-10.861>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento*. Brasília, DF: Inep, fev. 2006a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 1.751, de 27 de outubro de 2006*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 143, n. 208, p. 16, 30 out. 2006b. Seção 1. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria_MEC_n1751_27_outubro_2006.pdf. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Inep/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492637. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Sinaes*. Brasília, DF: Inep, 2015a. 5 v.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 mar. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LOPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Reis. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

DIAS, Juliana da Silva. *Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios*. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

FIGUEREDO, Marcelo Salmeron. *Avaliação in loco de cursos superiores brasileiros no contexto do Sinaes: análise das percepções dos avaliadores externos*. 2015. 730 f. Tese. (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1993.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org.). *Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior*. Brasília, DF: ABMES, 2014. (Cadernos ABMES, 29). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/abmes_cadernos_29.pdf. Acesso em: 5 out. 2015.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BAREVRO, Gladys Beatriz. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEFFER, Ceres Eli Vargas. *Avaliação de cursos na universidade de Santa Cruz do Sul e a qualificação da graduação: contribuições e influências do “olhar externo” da avaliação*. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Sandra Maria Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. Natureza das medidas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60 (especial), p. 118-134, dez. 2014a.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: vivência e reflexão: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60 (especial), p. 234-276, dez. 2014b.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 4, p. 15-23, jul./dez. 2008.

Recebido em: 23 MARÇO 2020

Aprovado para publicação em: 23 JUNHO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v31i77.7383>

ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

 LUCI MARI APARECIDA RODRIGUES^I

 KATIA DENISE MOREIRA^{II}

 CIBELE BARSALINI MARTINS^{III}

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis-SC, Brasil; luci.mari@ufsc.br

^{II} Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis-SC, Brasil; katia.denise@ufsc.br

^{III} Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), *campus* Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis-SC, Brasil; cibele.martins@ufsc.br

RESUMO

Esta pesquisa identifica estratégias de um Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade federal para atender ao Sistema de Avaliação da Pós-graduação no Brasil. Os dados foram coletados em documentos e entrevistas com integrantes da gestão do Programa no quadriênio de avaliação 2013-2016. A partir da elucidação das estratégias vigentes, descreveu-se a dimensão teórica da gestão estratégica que contemplou as ações que materializaram o processo de sua formação e implementação. Constatou-se fragilidades quanto aos indicadores Corpo Docente e Inserção Social e predominância de estratégias deliberadas, indicando o caráter coercitivo da avaliação sobre a gestão estratégica do Programa. Concluiu-se que uma revisão do processo estratégico, em diálogo com os agentes sociais que compõem o Programa, poderá colaborar para melhores resultados no sistema de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL • EDUCAÇÃO SUPERIOR • AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE LA POSGRADUACIÓN BRASILEÑA

RESUMEN

Esta investigación identifica las estrategias de un Programa de Posgraduación en Administración de una universidad federal para atender al Sistema de Evaluación de la Posgraduación en Brasil. Los datos fueron recolectados en documentos y entrevistas con integrantes de la gestión del Programa en el cuatrienio de evaluación 2013-2016. A partir de la elucidación de las estrategias vigentes, se describió la dimensión teórica de la gestión estratégica que consideró las acciones que materializaron el proceso de su formación e implementación. Se constataron fragilidades cuanto a los indicadores Cuerpo Docente e Inserción Social y predominancia de estrategias deliberadas, indicando el carácter coercitivo de la evaluación sobre la gestión estratégica del Programa. Se concluyó que una revisión del proceso estratégico, en diálogo con los agentes sociales que componen el Programa, podrá colaborar para obtener mejores resultados en el sistema de evaluación.

PALABRAS CLAVE DESARROLLO ORGANIZACIONAL • EDUCACIÓN SUPERIOR • EVALUACIÓN DE LA POSGRADUACIÓN.

ORGANIZATIONAL STRATEGIES IN THE CONTEXT OF EVALUATION OF BRAZILIAN GRADUATE STUDY

ABSTRACT

This study identifies strategies used in a graduate program in Administration, at a federal university, to meet the requirements of the Graduate Evaluation System in Brazil. Data were collected from documents and interviews with members of the program's management, in the 2013-2016 quadrennial evaluation. Based on the current strategies, the theoretical dimension of strategic management was described, which included the actions that established the process of its formation and implementation. Weaknesses were observed in relation to the Teaching Staff and Social Insertion indicators, as well as the predominance of deliberate strategies, indicating the coercive nature of the evaluation on the strategic management of the program. It was concluded that a review of the strategic process, in dialogue with the social agents that make up the program, could help achieve better results in the evaluation system.

KEYWORDS ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT • HIGHER EDUCATION • GRADUATE PROGRAM EVALUATION.

INTRODUÇÃO

As universidades viabilizam os alicerces para o processo de criação e disseminação do saber, o qual promove a geração de capital científico e tecnológico (BRASIL, 2010; MACCARI *et al.*, 2009). Nesse contexto, ao se considerar que as políticas de educação contemplam a avaliação externa do ensino superior, a ênfase deste estudo recai sobre os sistemas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, que se caracterizam como relevantes para a gestão estratégica das instituições de ensino e auxiliam no estabelecimento de outras políticas e ações direcionadas a fomentar o avanço da ciência nos países (HOUSE, 1992; MAGGI; PAREDES, 2017).

Diante do exposto, volta-se à realidade do Brasil, na qual o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência que ampliou a credibilidade e a legitimidade desse sistema, tornando-o referência em nível internacional (BRASIL, 2008, 2010; MACHADO-DA-SILVA, 2003; MARTINS *et al.*, 2012; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011; VOGEL; KOBASHI, 2015). Dessa forma, ao se considerar que os programas de pós-graduação têm um papel essencial na disseminação do conhecimento para a sociedade e que sua atuação é impactada pelo Sistema de Avaliação da Capes, por meio da mensuração de desempenho e do fomento a tais programas (BRASIL, 2010; MORITZ; MORITZ; MELO, 2011), busca-se a compreensão de como as estratégias de um programa de pós-graduação de uma universidade federal podem contribuir ao atendimento daquilo que estabelecem as normas e diretrizes do sistema quanto à sustentabilidade e expansão do programa.

Nessa direção, destaca-se que o tema da avaliação externa da educação superior tem sido abordado na literatura a partir de dimensões que tratam da descrição de sistemas de avaliação, aspectos relacionados à sua qualidade ao seu impacto no crescimento das nações, dada a necessidade permanente de atendimento de demandas sociais, tecnológicas e econômicas (FUENTES, 2016; HOUSE, 1992; MAGGI; PAREDES, 2017; VAN DAMME, 2000; VILLANUEVA, 2004). No contexto das pesquisas brasileiras, tais temáticas são contempladas em relação aos aspectos históricos, evolução e fragilidades constatadas (CORRÊA *et al.*, 2017).

No que se refere ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação nacional, há trabalhos sobre a necessidade de se considerar a internacionalização dos programas, o impacto do sistema na produção científica, críticas voltadas à forma como ele é organizado e como os programas são avaliados, além de estratégias e modelagens alternativas a tal sistema (CORRÊA *et al.*, 2017; VOGEL; KOBASHI, 2015).

Considerado esse panorama, percebeu-se que havia espaço para se investigar a temática estabelecida em termos de alinhamento à teoria da estratégia, visto sua difusão ainda incipiente na avaliação de programas de pós-graduação no Brasil (MARTINS; MACCARI, 2015). Ou seja, se existe uma política nacional de educação

que é gerida e aplicada, entre outros mecanismos, por meio de um sistema de avaliação da pós-graduação, é salutar reconhecer que atender às exigências e diretrizes nele dispostas possa ser estratégico para os programas que pretendam se manter credenciados e, ainda, ampliar recursos financeiros. Isso porque cabe à Capes, por meio desse sistema, proceder quanto ao estabelecimento de diretrizes de funcionamento, creditação e distribuição de recursos aos programas avaliados (BRASIL, 2008).

A partir disso, o objetivo deste estudo é identificar estratégias relacionadas a atender ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira em um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade federal. Selecionou-se, então, de modo intencional, o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por sua representatividade no contexto regional catarinense e, ainda, pelo interesse intrínseco de pesquisa sobre os esforços que o referido programa tem feito para ampliar seus resultados no Sistema de Avaliação ora apresentado (BRASIL, 2015).

Ou seja, busca-se investigar elementos e visões de atores sociais situados em uma realidade específica, de maneira que ela possa ser profundamente investigada e compreendida sob dimensões teóricas selecionadas pelos pesquisadores e sem compromisso com generalizações, sob a égide do que pressupõe uma abordagem de natureza qualitativa de descrição e compreensão da realidade pesquisada.

No que se refere à oportunidade e à relevância desta pesquisa, considerou-se o cenário contemporâneo do Brasil, no qual medidas econômicas de austeridade foram recentemente aplicadas em todas as áreas, diminuindo o montante de repasses financeiros às universidades, e, conseqüentemente, repercutiram na produção científica nacional, que se materializa pela gestão estratégica dos programas de pós-graduação (ANGELO, 2016).

Ademais, as universidades que comportam os programas de pós-graduação estão inseridas em contextos locais e regionais distintos, com características e demandas peculiares, e não há uma padronização de infraestrutura física e de gestão financeira ou mesmo de fontes complementares de recursos (MARTINS; MACCARI, 2015), o que leva à suposição de que determinados programas de pós-graduação sofram mais impactos do que outros durante períodos de crise e, com base nessa conjuntura, tenham que rever suas estratégias de gestão para se manterem credenciados ao Sistema de Avaliação da Capes.

Diante disso, faz-se relevante investigar de que maneira a utilização de estratégias, sejam elas deliberadas ou emergentes (MINTZBERG; WATERS, 1985), sob a égide de um processo integrativo de gestão estratégica (BALBASTRE-BENAVENT; CANET-GINER, 2011), pode colaborar em termos de respostas para a minimização dos impactos de tal quadro restritivo, ao mesmo tempo em que se estabelece uma

perspectiva de posterior ampliação das discussões sobre o tema abordado, conforme disposto nas considerações finais deste estudo.

Vale destacar que a concepção da estratégia adotada nesta pesquisa baseia-se no que foi proposto por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (1998) e por Andersen (2013), que entendem que a estratégia se relaciona às organizações e seu entorno. A partir disso, dentre as tipologias da estratégia, optou-se pela teorização proposta por Mintzberg e Waters (1985), na qual são abordados os processos de formação e de implementação de estratégias, que contemplam ações planejadas (deliberadas) pela gestão superior, bem como aquelas que possuem padrões de ação que se desenvolvem sem uma intenção preestabelecida (emergentes).

Em termos estruturais, este artigo se inicia com esta introdução, na qual o tema é apresentado, bem como a problemática dele decorrente. De lá, passa-se ao objetivo do estudo e sua justificativa. Na segunda seção, trata-se da teorização sobre estratégia, partindo-se de suas origens, com foco na tipologia estratégica de Mintzberg e Waters (1985), bem como da inserção da teoria da estratégia nas universidades. Ademais, faz-se uma caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação vigente no Brasil. Em seguida, são trazidos os métodos adotados e, depois, apresentados os dados e os resultados relativos ao fenômeno em questão, sob a perspectiva dos padrões de estratégias descritos na tipologia já citada, para então seguir à seção das considerações finais e às referências.

ESTRATÉGIA

O termo “estratégia”, proveniente da palavra grega *strategos*, apresenta registros históricos que demonstram sua utilização por líderes militares, tais como César, Sun Tzu e Maquiavel (KOTLER; BERGER; BICKHOFF, 2010; LUECKE, 2009; QUINN, 1978). Influenciado pelo uso na arte militar, o termo “estratégia” foi inserido no contexto organizacional na década de 1930, mas sem grandes repercussões (MINTZBERG; QUINN, 2001).

Dentre as contribuições sobre o tema, destacam-se as de Barnard (1938), que abordou as funções executivas a partir de sistemas cooperativos, em que o fator estratégico foi colocado como necessário ao processo decisório e, ainda, como fator limitante no que se refere ao controle, local e tempo corretos para o atendimento de propósitos estabelecidos.

Posteriormente, na década de 1950, a estratégia foi associada à gestão propriamente dita, o que impulsionou pesquisas na área e a incorporação da disciplina intitulada “Business Policy” às escolas de administração (RONDA-PUPO; GUERRAS-MARTIN, 2012). Desde então, a literatura sobre estratégia tem se ampliado (BHALLA *et al.*, 2009; OVERED, 1983) por meio de variadas perspectivas e abordagens.

As concepções de estratégia são múltiplas. Tal fato revela que não há um consenso sobre elas, porque envolvem uma ampla e complexa gama de dimensões de interpretação e aplicação (ANSOFF, 1965; KOTLER; BERGER; BICKHOFF, 2010; MINTZBERG, 1987; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998). Com base nisso, são trazidos, no Quadro 1, exemplos dessas definições alinhados aos propósitos deste estudo.

QUADRO 1 – Conceitos de estratégia

AUTOR	OBRA	CONCEITO ABORDADO
BARNARD (1938)	<i>The functions of the executive</i>	“Ação pessoal ou da organização como elemento crucial na tomada de decisão, que envolve todo o esforço intencional para atender a um propósito” ¹ (p. 203, tradução nossa).
ANSOFF (1965)	<i>Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion</i>	Conceituou a estratégia a partir do elo comum entre produtos e mercados, sob uma orientação de desempenho voltada ao ambiente externo. A partir disso, o autor define a estratégia com base nos seguintes elementos: conjunto de produtos e mercados, vetor de crescimento, vantagem competitiva e sinergia.
PORTER (1980)	<i>Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors</i>	Trata-se do desenvolvimento de uma formulação ampla, para definir como uma empresa competirá, quais devem ser suas metas e quais políticas serão necessárias para alcançá-las.
MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL (1998)	<i>Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management</i>	Força mediadora entre a organização e o seu meio envolvente, centrando-se nas decisões e ações que surgem naturalmente. A formação da estratégia não se limita aos processos intencionais, mas pode ocorrer como um padrão de ações formalizadas ou não.
ANDERSEN (2013)	<i>Short introduction to strategic management</i>	O resultado de um processo de formação que integra a estratégia deliberada (<i>top-down</i>), emergente (<i>bottom-up</i>) e a interação entre os atores envolvidos.

Fonte: Adaptado de Bulgacov *et al.* (2007), Mainardes, Ferreira e Tontini (2009).

Conforme disposto no Quadro 1, a estratégia é relevante nas organizações, por considerar as formas de alocação e utilização de recursos, bem como a busca na melhoria dos modos gerenciais e produtivos, sob uma perspectiva de ampliação na eficiência, expansão estrutural, competitividade e conquista de novos mercados (ANSOFF, 1965; CHANDLER, 1962; PORTER, 1980).

Enquanto objeto de estudo, a estratégia organizacional abrange tanto o conteúdo, que se relaciona às decisões e ações, quanto o processo, o qual abrange a maneira como tais decisões e ações ocorrem (BARNES, 2002). Assim, dentre os diversos temas de interesse da estratégia, tem-se os voltados à estrutura, às racionalidades, aos mercados, ao envolvimento dos atores, às escolhas, aos processos (tanto de formação como de implementação), a recursos e capacidades, às alianças, entre outros aspectos ligados ao contexto organizacional (ANDERSEN,

¹ Do original: “personal or organizational action is the crucial element, as it ultimately is in all purposive effort, the word ‘strategy’ is preferable”.

2004; CHANDLER, 1962; HART, 1992; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998; MINTZBERG; LAMPEL, 1999; MINTZBERG; WATERS, 1985; PORTER, 1980; RING; DOZ; OLK, 2005; WHITTINGTON, 2002).

Vale ressaltar que, embora a perspectiva clássica da estratégia tenha proporcionado avanços para o campo da gestão, especialmente no tocante ao desenvolvimento de ferramentas – a análise SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças, em inglês *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), o *Balanced Scorecard*, as aplicações da Matriz Boston Consulting Group (BCG), a análise das Cinco Forças de Porter, o Planejamento Estratégico, as Competências Essenciais (*Core Competences*), entre outros (QEHAJA; KUTLLOVCI; PULA, 2017; VOLBERDA, 2004) –, a aplicabilidade de determinados preceitos difundidos foi questionada.

Nessa direção, a perspectiva moderna da estratégia, que se alinha aos propósitos deste estudo, busca superar tais pontos de tensão, caracterizando-se como descritiva, porque contempla uma estrutura como referência para se considerar como as estratégias precisam estar relacionadas aos padrões de comportamento reais das organizações, seja nas fases de formação, seja de implementação (MINTZBERG; QUINN, 1998; VOLBERDA, 2004). Então, sob uma égide adaptativa entre ações e metas, todos os atores organizacionais desempenham atividades relacionadas e que impactam no curso das estratégias (ANDERSEN, 2000; HENSMANS, 2003), as quais assumem padrões e se mostram cruciais para o processo de aprendizado e evolução global das instituições em seus ambientes (interno e externo) (FARJOUN, 2002; MINTZBERG; WATERS, 1985; QUINN, 1978). A seguir, trata-se das tipologias da estratégia.

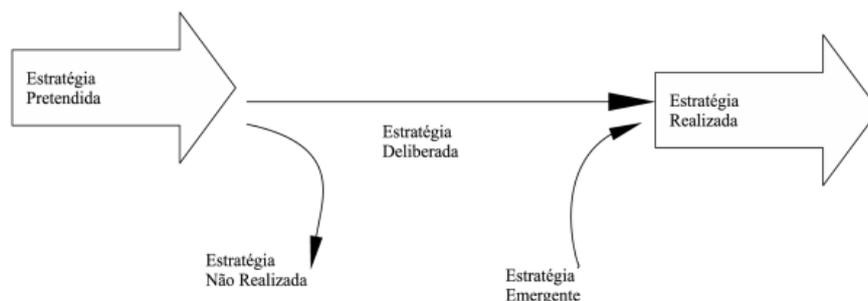
Tipologias da estratégia: o trabalho de Mintzberg e Waters (1985)

Destaca-se que inúmeros trabalhos contemplam as tipologias da estratégia em um contexto de gestão estratégica (FLOYD; WOOLDRIDGE, 1997; HART, 1992; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998; MINTZBERG; WATERS, 1985; NONAKA, 1988; PORTER, 1980, 2008; WHITTINGTON, 1996). Nesse sentido, aborda-se neste estudo a proposta de Mintzberg e Waters (1985), na qual os autores definem dois tipos de estratégia: “deliberada” e “emergente”.

Mintzberg e Waters (1985) argumentam que o estudo acerca dos fluxos de decisões organizacionais, nos quais as estratégias poderiam ser identificadas como padrões ou consistências que se formam dentro deles, viabilizaria a investigação sobre a origem de tais estratégias. Diante disso, o foco recairia na relação entre planos de liderança e intenções e sobre o que as organizações efetivamente fizeram. Ao considerar ambos os fenômenos, Mintzberg e Waters (1985) utilizaram o rótulo de estratégia e nomearam, respectivamente, um como “pretendido”, e o outro como “realizado”. Ademais, ao realizarem uma comparação entre estratégia

pretendida e estratégia realizada, os autores distinguiram estratégias deliberadas de emergentes, conforme os tipos apresentados na Figura 1.

FIGURA 1 - Tipos de estratégia



Fonte: Mintzberg e Waters (1985, p. 258).

Conforme o exposto na Figura 1, baseada na visão de Mintzberg e Waters (1985), a diferença fundamental entre a estratégia deliberada e a emergente é que a primeira se preocupa com a direção e o controle, enquanto a segunda abre possibilidades para o que os autores chamam de “aprendizado de estratégia”. No entanto, essa última não deve ser entendida como sinônimo de caos, mas sim como um tipo de ordem não intencional.

Adicionalmente, ao comentarem a estratégia emergente, Mintzberg e Waters (1985) ressaltam que, assim como as estratégias puramente deliberadas, é difícil imaginar ações organizacionais desprovidas de intenção, mesmo em circunstâncias em que certos padrões sejam impostos diretamente pelo ambiente à organização. Nesse sentido, tanto as estratégias deliberadas como as emergentes constituem polos de um contínuo (MINTZBERG; WATERS, 1985). São combinados estados e dimensões que afetam o trabalho da estratégia, por meio de intenções com maior ou menor grau de precisão, compartilhamento, controle e explicitação, gestão de consenso, continuidade com o passado e orientação para mudanças futuras em face de ambientes que oscilam em níveis altos e baixos, favorabilidade, controlabilidade e previsibilidade (HAX; MAJLUF, 1988).

Destarte, o trabalho de Mintzberg e Waters (1985) integra uma linha de estudos que busca compreender como de fato a estratégia surge, com foco no processo estratégico (SMINIA, 2009). Pesquisas realizadas após o trabalho dos autores indicaram que a visão apenas de conteúdo estratégico (planejada, racional) não contempla a gama de desafios que se apresentam para as organizações, de modo que as estratégias são formadas e implementadas por meio de um processo complexo, que abrange todos os níveis organizacionais (MINTZBERG; LAMPEL, 1999; RIALP-CRIADO; GALVÁN-SÁNCHEZ; SUÁREZ-ORTEGA, 2010; SMINIA, 2009).

Nessa direção, o processo de formação de estratégia, em uma perspectiva integrativa (LAVARDA; GINER; BONET, 2011), pode ser caracterizado pela aplicação simultânea de racionalidade e emergência, englobando conjuntamente formulação e implementação, em todos os níveis organizacionais (BALBASTRE-BENAVENT; CANET-GINER, 2011; KIM; STING; LOCH, 2014). Isso ocorre com base na geração de flexibilidade organizacional para adaptação às mudanças ambientais e, consequentemente, para a obtenção de melhor desempenho nas organizações, sob uma visão de formação da estratégia como um processo de aprendizagem experiencial coletivo, com possibilidades de *insights* sobre como e por que as organizações precisam mudar (BALBASTRE-BENAVENT; CANET-GINER, 2011; KHANAGHA; VOLBERDA; OSHRI, 2014). A seguir, trata-se da estratégia no âmbito das universidades.

Estratégia e universidades

A investigação sobre a teoria da estratégia (ELBANNA, 2006; MINTZBERG; WATERS, 1985; PETTIGREW, 1992) e sobre o âmbito universitário encontra-se em expansão desde as últimas décadas. Nessa trajetória, há duas posições sobre o assunto (MASSEN; POTMAN, 1990; WALKER, 2013).

A primeira tece críticas quanto à aplicabilidade de conceitos, abordagens e ferramentas estratégicas às universidades, dada a complexidade que caracteriza esse tipo de instituição (MEYER JÚNIOR; LOPES, 2015), já que a racionalidade voltada à lógica de mercado, bem como os usos práticos da gestão estratégica, iria de encontro a essa complexidade e poderia desconsiderar aspectos específicos que norteiam a gestão de ensino, por conter pressupostos de valor intrínsecos, os quais entrariam em conflito com o mundo acadêmico (EASTERBY-SMITH, 1987; LINDSAY, 1981; MEYER JÚNIOR; LOPES, 2015).

A segunda posição não constata uma dicotomia inconciliável entre os dois construtos, e procura, então, analisar os aspectos dialógicos entre a estratégia e as universidades, em que a adoção de modelos de outros tipos de organização pode colaborar para tornar explícitas as decisões sobre o ensino superior (EASTERBY-SMITH, 1987; RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR, 2004).

Ademais, entende-se que os temas estratégia e universidade, quando trabalhados em conjunto, focalizam atenção nos padrões decisórios que se formam no curso de mudanças, sob o enfoque da compreensão do papel dos atores envolvidos e sob a égide do aprendizado e da melhoria na gestão universitária como um todo, paralelamente à retenção de valores originais desse tipo de instituição (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972; EASTERBY-SMITH, 1987; JARZABKOWSKI, 2005; JOHNSON; SCHOLE; WHITTINGTON, 2005; RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR, 2004; WALKER, 2013).

No que se refere ao aprofundamento de teorias voltadas à estratégia e sua repercussão na gestão universitária, Jarzabkowski (2005) argumenta que, com

determinadas exceções, as universidades não são vistas como contextos de pesquisa estratégica, dado que predomina o foco de investigação no setor privado e suas noções de livre concorrência no mercado. No entanto, as universidades realmente fazem estratégia e se caracterizam como contextos ideais para se demonstrar a profundidade e a importância de se estudar o tema nesse tipo de instituição (JARZABKOWSKI, 2005). A seguir, trata-se do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação nacional.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação brasileira tem ampliado sua credibilidade ao longo dos anos, em âmbito nacional e internacional (MARTINS; MACCARI, 2015; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011). Para tanto, a Capes realiza investimentos no aprimoramento desse sistema, que é composto por dois processos: “Entrada”, o qual se relaciona à Análise de Propostas de Cursos Novos (APCN), e “Permanência”, que trata da Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação, os quais já se encontram em funcionamento e fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e são submetidos ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação coordenado pela Capes. Ambos os processos norteiam-se pelos seguintes fundamentos: a) reconhecimento e confiabilidade, fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; b) critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; c) transparência, com ampla divulgação das decisões, ações e resultados (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, compreende-se o impacto que o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação tem na consolidação da pós-graduação nacional. Isso se materializa à medida que o sistema procede tanto à avaliação quanto à certificação dos programas avaliados, o que ocorre de duas maneiras: por meio de um acompanhamento anual, voltado a orientar e apontar questões que podem ser melhoradas, bem como por uma Avaliação Quadrienal, direcionada a aferir o desempenho dos programas, com base nos dados que são inseridos por eles, para as duas situações, na Plataforma Sucupira (BRASIL, 2008; MARENCO, 2015; MARTINS; MACCARI, 2015; TEIXEIRA; MACCARI; MARTINS, 2016).

Ressalta-se que somente por meio do Sistema de Avaliação é que o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) autoriza o funcionamento e atesta a validade nacional dos diplomas de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado dos programas de pós-graduação (BRASIL, 2016c). Os programas recebem uma pontuação de desempenho na avaliação em uma escala que vai de 1 a 7, sendo 3 a pontuação mínima para que programas façam parte do SNPG (MACCARI *et al.*, 2009).

Ademais, aos programas que não alcançam essa nota, é vedada a abertura de novas turmas até que seja realizada nova avaliação; já as pontuações 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao padrão internacional de instituições em termos de qualidade (FAGÁ; QUONIAM, 2015; MARTINS *et al.*, 2012). Além disso, a avaliação é externa (tanto à Capes quanto aos programas avaliados), conduzida por comissões vinculadas às 49 áreas de avaliação, dentre as quais os membros atuam como avaliadores *ad hoc*, selecionados por meio de critérios que levam em conta o reconhecimento da comunidade científica, experiência de atuação na pós-graduação, área e instituição de vínculo e a região do país (MACCARI *et al.*, 2009).

Destaca-se, ainda, que a publicização dos dados referentes às avaliações, realizada pela Capes, oportuniza que as instituições avaliadas tenham acesso ao desempenho e às características das demais, de modo que isso lhes possibilita conhecer e absorver o que pode ser usado para potencializar seu próprio desempenho. Tal fato pode ser vinculado ao conceito de isomorfismo, no que se refere ao contexto do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação nacional, diante das pressões pelo atendimento de seus indicadores. Percebe-se que as instituições avaliadas têm adotado práticas isomórficas, tanto coercitivas quanto miméticas e normativas, com base no que se apresenta em seu ambiente de atuação (MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; MACHADO-DA-SILVA, 2003).

Além disso, outro aspecto relacionado à divulgação de informações acerca do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação é a prestação de contas, ou seja, a forma pela qual os recursos são distribuídos e aplicados, o que é de interesse da sociedade como um todo (FAGÁ; QUONIAM, 2015; SHIGAKI; PATRUS, 2012; VERHINE; DANTAS, 2009). O resultado da avaliação auxilia, ainda, na identificação de fragilidades, assimetrias regionais e de áreas do conhecimento para o processo de ações de melhoria, bem como norteia políticas de levantamento e distribuição de recursos aos programas, de modo a operacionalizar o fomento à ampliação e à consolidação da qualidade e da excelência da pós-graduação nacional (BRASIL, 2008; MACCARI; NISHIMURA, 2014; MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

Nessa direção, os eixos temáticos a serem atendidos na avaliação e que abrangem todas as áreas de conhecimento são: I – Proposta do Programa; II – Corpo Docente; III – Corpo Discente; IV – Produção Intelectual; e V – Inserção Social (MARCHELLI, 2007). Destaca-se que tais indicadores fazem parte de uma Ficha de Avaliação, que é disponibilizada às Comissões de Área, de modo a padronizar e uniformizar o processo de análise (MARTINS; MACCARI, 2015).

Outro documento que visa a contribuir para o processo de avaliação é o Documento de Área, que apresenta as características da Área de Avaliação, informa sobre seu estágio atual, traz considerações sobre a avaliação quadrienal do período, disponibiliza as fichas de avaliação nas quais os indicadores são avaliados,

de acordo com o tipo de curso *stricto sensu*, bem como explica os critérios da área para a atribuição dos conceitos de nível internacional (6 e 7) e abarca aspectos relativos à produção técnica e tecnológica, as quais também são avaliadas, para, então, serem sintetizadas no Relatório de Avaliação, que traz o diagnóstico do desempenho dos cursos avaliados (MACCARI *et al.*, 2015).

Diante do exposto e com base nos propósitos deste estudo, optou-se por apresentar os indicadores citados a partir da Área de Avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, que faz parte da Grande Área do Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas (BRASIL, 2016a). Nesse sentido, em termos de contextualização dessa Área de Avaliação, no ano de 2016 ela era composta por 184 programas, com um total de 11 em Administração Pública, 135 em Administração de Empresas, 27 em Ciências Contábeis e 11 em Turismo (BRASIL, 2016a).

Destaca-se que a comissão de área designada para realizar a avaliação tem por dever se manifestar acerca de cada item contemplado nos indicadores, no sentido de orientar, propor recomendações e até mesmo fazer as devidas advertências, se for o caso (MARTINS; MACCARI, 2015). Nessa direção, para auxiliar o trabalho de tais comissões, fichas aparecem descritas nos Documentos de Área, os quais trazem informações detalhadas sobre o que é avaliado em cada indicador, de modo que haja padronização e isonomia na análise tanto dos aspectos qualitativos quanto dos quantitativos da avaliação. Além disso, para indicadores da avaliação que abrangem a produção científica dos programas, é utilizado também o Sistema Qualis, de avaliação de periódicos, no qual estes são pontuados por área de conhecimento (BRASIL, 2017b).

É necessário, ainda, como contraponto, mencionar que, diante dos aspectos citados da avaliação, devido à forma e à estrutura do Sistema de Avaliação, bem como pelo modo como se processa a certificação dos programas avaliados, críticas têm sido apontadas de que tanto o sistema quanto a avaliação valorizam demasiadamente o produtivismo, a quantificação e a homogeneização entre os programas avaliados, sem considerar as particularidades de cada instituição, bem como as singularidades das regiões do país em que se encontram (FAGÁ; QUONIAM, 2015; MARENCO, 2015; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011).

Nesse cenário, entende-se que o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação possui aspectos a serem melhorados, e as críticas a ele servem para colaborar com seu processo de aperfeiçoamento e evolução. Isso faz com que o sistema se consolide ainda mais como uma ferramenta que auxilia no processo de autoconhecimento das instituições avaliadas, de maneira que elas procurem discutir e sanar suas deficiências junto à Capes, potencializar suas qualidades e, assim, propiciar cada vez mais o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do país, à medida que planejam e executam suas ações em prol disso (GOUVÊA, 2012; MACCARI *et al.*,

2014; MACHADO-DA-SILVA, 2003; MARTINS; MACCARI, 2015; MORITZ; MORITZ; MELO, 2011). Com o exposto, tem-se como proposição teórica de estudo que o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira influencia as estratégias dos programas avaliados. Na sequência, passa-se aos métodos adotados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teórico-empírica adotou a abordagem qualitativa, a partir da identificação de estratégias para atender ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira, no ambiente do PPGA/UFSC, local onde os fatos investigados ocorreram, ou seja, em seu ambiente natural (BABBIE, 1998; MARCONI; LAKATOS, 2010). Neste estudo, as investigações foram contempladas sob a perspectiva de elucidação da problemática no contexto social e organizacional do PPGA.

Este estudo se caracteriza como descritivo, dado que foi realizado o relato pormenorizado do objeto de estudo, em termos de descrição das características do PPGA e das estratégias vigentes neste e dos desafios estratégicos enfrentados pelo programa (BABBIE, 1998; VERGARA, 2007), e, ainda, como *ex-post-facto* (MARCONI; LAKATOS, 2010), porque contemplou o recorte temporal do quadriênio 2013-2016 da avaliação aplicada pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, que se constitui como o último quadriênio com resultados publicados pela Capes. Os dados referentes a esse período avaliativo foram coletados em setembro do ano de 2017. Em termos de contribuição prática do estudo, por sua natureza aplicada (VERGARA, 2007), foram apontadas possibilidades de melhorias no ambiente pesquisado a partir das fragilidades presentes na gestão estratégica do PPGA em relação aos indicadores da avaliação da Capes.

A estratégia de pesquisa contemplou um estudo de campo, em alinhamento com a abordagem qualitativa e com foco na realidade local e suas particularidades e conexões com o ambiente de sua inserção. Houve, ainda, o suporte das pesquisas bibliográfica e documental (ROESCH, 2009; VERGARA, 2007). A seleção da unidade de estudo, o PPGA/UFSC, deu-se de modo intencional. Ou seja, em que o interesse do pesquisador se volta para opinião, ações ou intenções relativas a determinados atores e abrange elementos de uma realidade específica, sem interesse em generalizações, mas sim no aprendizado que pode ser alcançado no percurso da investigação (MARCONI; LAKATOS, 2015). Em relação à caracterização dos sujeitos do estudo, optou-se por abranger atores que integraram o contexto da gestão do PPGA e, desse modo, envolveram-se no processo estratégico do programa.

A partir do quadriênio que delimita o recorte temporal do estudo, contemplaram-se dois coordenadores e um subcoordenador do PPGA, já que um

dos subcoordenadores atuou no mesmo período também como coordenador. Ressalta-se que os entrevistados receberam informações acerca dos propósitos deste estudo, bem como sobre o uso restrito de suas contribuições para os fins de investigação científica, concordando em assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para subsidiar a construção do arcabouço de fundamentação teórica. O recorte temporal de literatura proposto foi entre os anos de 1996 a 2017. O primeiro, 1996, foi selecionado por conta de ser o marco da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que possibilitou significativas mudanças no sistema educacional brasileiro e contempla diretrizes voltadas à pós-graduação. Para o período final, 2017, pretendeu-se localizar obras atuais sobre os assuntos elencados.

O suporte da pesquisa documental que colabora, ainda, para a elucidação de questões de pesquisa relativas a estudos *ex-post-facto* (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009), foi utilizado para se conhecer a estrutura do PPGA, ou seja, de que forma o programa atua por meio de normativas e editais publicados em seu *site*, além de documentos como atas e seu regimento interno. Sobre a avaliação, consultou-se o Documento de Área para conhecer os parâmetros da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, na qual o PPGA se insere. Ademais, foram consultados relatórios de indicadores desses períodos para levantar informações sobre a trajetória do programa na avaliação, além, é claro, do relatório do quadriênio 2013-2016.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira constituída de entrevista, por meio da aplicação do pré-teste do instrumento roteiro semiestruturado, o qual contou com as dimensões baseadas nos indicadores do Sistema de Avaliação da Capes: a) Proposta do Programa; b) Corpo Docente; c) Corpo Discente, teses e dissertações; d) Produção Intelectual; e) Inserção Social. A segunda etapa, após a realização dos ajustes necessários, seguiu para a aplicação do instrumento aos sujeitos da pesquisa, bem como para a coleta de dados secundários. Sobre a execução das entrevistas, o tempo médio de duração foi de 40 minutos.

Foi utilizada análise de conteúdo dos dados primários por categorização analítica (BARDIN, 2011). As estratégias do PPGA foram identificadas e categorizadas por meio dos critérios de exclusão mútua e de pertinência teórica (BARDIN, 2011). Então, a partir da tipologia descrita pelos teóricos Mintzberg e Waters (1985), foi estabelecida uma categoria analítica que se caracteriza por estratégias que assumem a natureza deliberada ou emergente, conforme o Quadro 2. Já em relação aos dados secundários, ou seja, documentos, tanto o tratamento quanto a apresentação ocorreram por análise documental. Nela, foram analisados os padrões de informações que eram aderentes aos propósitos do estudo e que poderiam corresponder

aos tipos de estratégias descritos na literatura (VERGARA, 2007), de modo a identificar nos tipos documentais dados que fossem relevantes para a investigação e que também dialogassem com a categoria analítica estabelecida.

QUADRO 2 – Escopo analítico do estudo

OBJETIVO GERAL	TEORIAS ESTRUTURANTES	PROPOSIÇÃO TEÓRICA	CATEGORIA ANALÍTICA (CA)	DIMENSÕES TEÓRICAS DO TRABALHO ESTRATÉGICO
Identificar estratégias relacionadas a atender ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação em um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade federal	ESTRATÉGIA: Definição: Relaciona-se às organizações e seu entorno. Contempla ações deliberadas e emergentes nos processos de formação e implementação de estratégias.	P1: O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira influencia as estratégias dos programas avaliados.	A estratégia (seja deliberada ou emergente) em relação ao tipo de indicador a ser atendido na avaliação da Capes.	Estão presentes nos fluxos das ações organizacionais: a) atuação dos agentes sociais; b) explicitação de ações; c) controle de ações; d) gestão de consenso; e) aprendizado; f) orientação para mudanças futuras.

Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Conforme apresentado no Quadro 2, procurou-se alinhar o objetivo geral às teorias estruturantes e, a partir disso, estabelecer a proposição teórica por meio da qual foi possível a criação da categoria analítica central para a elaboração dos eixos do roteiro de entrevista. Na análise, buscou-se identificar, em alinhamento com a categoria analítica, como as dimensões do trabalho estratégico se apresentaram nas estratégias vigentes no PPGA.

APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC

O PPGA é vinculado ao Departamento de Ciências da Administração (CAD) e ao Centro de Ensino Socioeconômico da UFSC. O PPGA iniciou suas atividades no ano de 1978, com o curso de mestrado. Posteriormente, em 2008, foi criado o curso de doutorado, ambos reconhecidos pela Capes, em pleno funcionamento e classificados com a nota 4, até o ano de 2016, no Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (BRASIL, 2016c, 2017a).

A estrutura de gestão do PPGA é composta por uma coordenação didática e uma administrativa. A primeira fica a cargo do colegiado do programa, que assume as funções de colegiado pleno. Quanto à composição de membros, fazem parte o coordenador, como presidente, o subcoordenador, como vice-presidente, todos os professores permanentes credenciados ao programa, o chefe do Departamento de Ciências da Administração, bem como representantes discente, eleitos por seus pares na proporção de um para cada cinco docentes atuantes no colegiado (UFSC, 2011). A segunda coordenação fica sob a responsabilidade do coordenador e do

subcoordenador, os quais são eleitos pelos membros do colegiado para um mandato de dois anos, com possibilidade de uma única recondução. Ademais, a coordenação é assessorada por uma secretária (UFSC, 2011; BRASIL, 2007).

Por fim, o programa possui uma estrutura curricular baseada na Área de Concentração intitulada Organizações e Sociedade e Desenvolvimento, que contempla cinco linhas de pesquisa, a saber: a) Finanças e Desenvolvimento Econômico; b) Produção e Desenvolvimento; c) Organizações e Sociedade; d) *Marketing* e Estratégia nas Organizações; e) Gestão Universitária (BRASIL, 2016c). As ações inerentes aos propósitos dessas linhas de pesquisa são realizadas por docentes e discentes, tanto por meio das disciplinas ofertadas, como por sua atuação nos 19 grupos de pesquisa criados ao longo da trajetória do PPGA (BRASIL, 2016c; UFSC, 2017). A seguir, trata-se das estratégias do PPGA.

As estratégias do PPGA no quadriênio 2013-2016

Conforme apresentado na seção de métodos adotados, procedeu-se a busca de dados em documentos e se investigou a posição dos entrevistados, identificados como E1, E2 e E3, acerca das estratégias do PPGA relacionadas aos cinco indicadores do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no quadriênio 2013-2016. Inicia-se a discussão dos resultados pelo indicador Proposta do Programa, conforme o disposto no Quadro 3.

QUADRO 3 – Estratégias voltadas ao indicador Proposta do Programa

INDICADOR DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO CAPES	ESTRATÉGIA	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Proposta do Programa	Ampliação de linhas de pesquisa (emergente)	- criação de duas linhas: Marketing e Estratégia e Gestão Universitária.
	Internacionalização do programa (deliberada)	- adequação do processo de seleção de discentes. - incentivo ao pós-doutorado docente.
	Adequação do perfil docente (deliberada)	- criação de comissões e alteração de procedimentos de credenciamento.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Consideradas as três estratégias identificadas para o indicador Proposta do Programa (Quadro 3), destaca-se que a primeira, de acordo com os entrevistados, se deu sem qualquer direcionamento da gestão do programa, o que a caracterizou como de natureza emergente. Essa estratégia ocorreu no ano de 2015, e seu processo de formação se desenvolveu no ambiente interno do programa, por meio de determinados docentes que apontaram a necessidade de ampliação de linhas de pesquisa. Ou seja, a “mola propulsora” dessa estratégia foi a iniciativa de docentes, como agentes sociais do processo estratégico integrantes do PPGA, que durante suas atividades e estudos entenderam a necessidade de criação de duas

novas linhas de pesquisa, as quais se materializaram como ação estratégica de criação das linhas de *Marketing* e Estratégia e Gestão Universitária.

Além disso, ao se fazer o cruzamento das informações dos entrevistados com a base documental, verificou-se que, embora os entrevistados citassem a influência interna nessa estratégia, no relatório de avaliação do ano de 2015 disponível na Plataforma Sucupira, a gestão do programa também identificou uma crescente demanda externa por pesquisas nas áreas de *Marketing* e Planejamento Estratégico (BRASIL, 2015). Ou seja, essa conciliação de dados sugere, de acordo com o apontado na literatura utilizada neste estudo, que tal estratégia não seria puramente emergente.

Diante do exposto, identificou-se que o programa buscou atender demandas advindas tanto de seu ambiente interno como externo. Para a implementação dessa estratégia, verificou-se nas atas consultadas a operacionalização dos trâmites burocráticos referentes às novas linhas e a alocação de docentes para atuar nelas. Tal processo respeitou a dimensão teórica da gestão do consenso, dado que os membros do colegiado do programa aprovaram sua implementação.

No que se refere à segunda estratégia identificada, de internacionalização do programa, esta se caracterizou como do tipo deliberada, dado que partiu da gestão do PPGA, e, pela fala dos entrevistados, tal gestão considerou as regras do Sistema de Avaliação da Capes para definir como tal estratégia a que deveria ser colocada em prática. Ou seja, devido à pressão coercitiva do ambiente externo, que se materializou pelas diretrizes de avaliação da pós-graduação, a gestão superior definiu a maneira de responder ao desafio apresentado. Conforme o Quadro 3, foram duas as ações estratégicas norteadoras do trabalho de gestão estratégica em curso.

A primeira ação foi a revisão das normas que regem o processo seletivo de discentes, para adequá-lo ao perfil de internacionalização de programas apontado pela Capes. Nesse sentido, E3 comentou que não havia problemas em relação à prospecção de alunos. Então, foi trabalhado o ajuste do edital quanto à clareza das regras. E1 informou, ainda, ações relacionadas à seleção de estudantes e mencionou aspectos da implementação da estratégia, especificamente, durante as entrevistas do processo seletivo, para identificar os candidatos que possuíssem interesse em fazer o doutorado sanduíche (no exterior). Ou seja, mais uma vez o papel dos agentes sociais docentes ressalta no processo estratégico, mas dessa vez como responsáveis pela implementação estratégica.

A segunda ação estratégica era inerente ao incentivo para que professores do PPGA fizessem pós-doutoramento, pois, segundo E1, havia uma endogenia em relação à formação de docentes em um mesmo programa de pós-graduação. Nesse sentido, o elemento que emerge é a gestão do consenso, porque o processo de

afastamento parte da iniciativa docente em buscar o nível de pós-doutoramento, em colaboração com os objetivos de atendimento da estratégia estabelecida pela gestão do PPGA no contexto da avaliação da pós-graduação.

Pelo citado anteriormente, verificou-se que a implementação da estratégia deliberada de internacionalização do PPGA contou, ainda, com elementos relacionados ao nível de explicitação e de controle de gestão estratégica, dado que as ações adotadas para sua implementação foram devidamente materializadas em normativas e no trabalho de parametrização voltado ao acompanhamento das ações em curso, mediante o que preconiza o Sistema de Avaliação da Capes.

Acerca da terceira estratégia, voltada ao perfil docente, verificou-se que se tratava de uma estratégia deliberada. Na visão de E1, o processo de implementação dessa estratégia demorou devido à posição do programa em aguardar a edição de novas normas referentes à sistemática de avaliação. Em sua fala pode-se notar que a estratégia foi diretamente afetada pela decisão da gestão do programa, na qual os gestores fizeram a leitura do ambiente externo considerando a avaliação da Capes, a qual se constituiu como fator-chave para o adiantamento da implementação estratégica.

De acordo com E2, após a edição das normas da Capes, a implementação dessa estratégia seguiu por meio da ação estratégica de criação de duas comissões de trabalho, cujos objetivos estavam relacionados “a analisar e reescrever, atualizando critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes, isso bem alinhado com o que a Capes coloca”. As afirmações de E1, E2 e E3 também aparecem registradas nas fontes documentais, como atas que aprovaram a nominata dos membros das comissões citadas. Outra fonte foi a Resolução n. 1 de 2015 do programa (UFSC, 2015), que materializou as regras de credenciamento e descredenciamento docente.

Nessa conjuntura, as dimensões teóricas que se alinharam ao processo estratégico de conteúdo relacionado à estratégia em questão foram as de atuação de agentes-chave e de explicitação de ações. Na primeira, os agentes da estratégia compunham as comissões estabelecidas pela gestão do PPGA, assim convergindo para a segunda dimensão, desenvolvendo critérios relacionados ao perfil desejado de docentes no contexto da avaliação da Capes. Com a apresentação do Quadro 4, passa-se à análise do segundo indicador da avaliação da Capes.

QUADRO 4 - Estratégias voltadas ao indicador Corpo Docente

INDICADOR	ESTRATÉGIA	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Corpo Docente	não consta	não constam

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Pelo exposto no Quadro 4, inicia-se a descrição do indicador Corpo Docente com base nos aspectos relacionados à formação, dedicação e adequação do corpo docente, em alinhamento aos propósitos de pesquisa e também ao que preconiza o indicador Proposta do Programa ao qual se relaciona diretamente.

Os entrevistados relataram não existir uma estratégia ou ações estratégicas específicas para esse indicador. Por outro lado, E1 reforçou a preocupação com a necessidade de combate à endogenia na formação dos docentes do Programa. E3 comentou, também, sobre as discussões no âmbito da coordenação inerentes à compatibilidade do corpo docente em relação às linhas de pesquisa vigentes, quanto à produção científica e orientação de estudantes.

Quanto à distribuição de atividades de pesquisa e formação, bem como sobre a contribuição do corpo docente com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa na graduação, os entrevistados foram unânimes em dizer que, no caso da UFSC, dada a obrigatoriedade de os docentes lecionarem na graduação, tal contribuição em nível de ensino não era problemática.

Diante do cenário apresentado, verificou-se na fala dos entrevistados que, embora não existissem estratégias planejadas ou tidas como emergentes no contexto de gestão estratégica do programa para o indicador Corpo Docente, havia a preocupação não formalizada em atendê-lo, e isso foi considerado como estratégico pelos entrevistados, em termos de orientação e incentivo aos envolvidos e ao repasse de informações. A seguir, no Quadro 5, passa-se ao indicador Corpo Discente.

QUADRO 5 – Estratégias voltadas ao indicador Corpo Discente

INDICADOR	ESTRATÉGIA	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Corpo Discente	Identificar fragilidades na avaliação do programa (emergente)	- adequação de parâmetros de informações com base nos resultados das avaliações anteriores.
	Formação de discentes bolsistas (deliberada)	- não foram identificadas ações para além de acompanhamento por amostragem.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Cabe esclarecer que o indicador Corpo Discente engloba teses e dissertações como elemento básico. Identificou-se pela fala dos entrevistados a presença de estratégias de natureza emergente e deliberada. Nesse sentido, pode-se considerar, com base nos dados da pesquisa, que culminou como uma estratégia emergente a identificação de fragilidades do programa na avaliação, considerado o fluxo de informações que abarcavam os prazos de defesa dos discentes, o número máximo de orientandos por docente e a coerência entre os trabalhos desenvolvidos e os projetos de pesquisa dos professores, os quais compunham itens de interesse no processo avaliativo da Capes.

Diante disso, a ação que se configurou no âmbito da gestão estratégica do PPGA foi a de adequação de parâmetros voltados aos tipos de informações anteriormente citados, com base nos resultados anteriores alcançados pelo PPGA no Sistema de Avaliação da Capes. Assim, emergiu, ainda, como dimensão inerente ao fluxo de ações dessa estratégia, a gestão do consenso entre docentes em relação aos parâmetros que importavam para o indicador em questão, como, por exemplo, não ultrapassar o número máximo de orientandos, bem como as dimensões de aprendizado e de mudanças futuras, com base nos resultados que a implementação dessa estratégia poderia alcançar junto ao Sistema de Avaliação da Capes.

Nessa direção, e para finalizar o indicador, os entrevistados foram questionados acerca da eficiência do programa em relação à formação de discentes bolsistas. Pelas falas, verificou-se que havia uma estratégia deliberada voltada à formação de desses discentes, porém não se pode aferir como tal estratégia teria sido efetivamente implementada em termos de mensuração de resultados. Somente foi relatado o acompanhamento discente por amostragem, o que poderia comprometer a efetividade da implementação de tal estratégia de acordo com o que preconiza a dimensão teórica da explicitação de ações.

Além disso, na base documental também não foram encontrados registros relacionados a uma possível implementação dessa estratégia. Assim, a dimensão teórica do trabalho que pode ser identificada foi a atuação de agentes sociais, mas esta se limitou ao quadro gestor do programa, que concebeu a estratégia citada pelos entrevistados. Em seguida, passa-se ao indicador Produção Intelectual, no Quadro 6.

QUADRO 6 – Estratégias voltadas ao indicador Produção Intelectual

INDICADOR	ESTRATÉGIA	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Produção Intelectual	Diagnosticar a produção intelectual (deliberada)	- rotinas de acompanhamento

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme o Quadro 6, para o indicador Produção Intelectual, que contempla a ampliação de produções qualificadas e sua distribuição entre corpo docente e discente, identificou-se, pelas falas dos pesquisados, que havia uma estratégia deliberada para esse indicador. O processo estratégico de formação dessa estratégia seguiu estritamente a necessidade de atendimento ao Sistema de Avaliação da Capes em termos de fluxos de ações organizacionais (E1). Para tanto, a implementação estratégica ocorreu por meio de ações que se materializaram como rotinas de acompanhamento.

A dimensão teórica do trabalho estratégico que emergiu foi a de controle de ações, as quais eram descritas em relatórios de gestão. E1 complementou o exposto

ao citar que informações também eram coletadas na Plataforma Sucupira, bem como que os resultados das análises realizadas eram discutidos em reuniões do colegiado, o que também consta das atas deste, sem a menção a desempenhos individuais: “no Sucupira a gente procura medir a qualidade, aí chega na reunião de colegiado e diz: olha, a nossa média está assim, nós precisamos melhorar, mas não diz professor A, B ou C”. Nesse sentido, constatou-se que E2 trouxe complementações ao exposto por E1, ao comentar que: “Então, o que a gente fazia é avaliar a produção de docentes, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo”.

Ao se considerar as evidências relacionadas ao indicador Produção Intelectual, presentes nas atas e nas entrevistas, compreende-se que o programa buscou implementar sua estratégia de diagnóstico utilizando-se de rotinas estratégicas inerentes à busca e seleção de informações e um trabalho compartilhado com os atores envolvidos no alcance desse indicador, o que ressaltou também a presença da atuação conjunta dos agentes sociais docentes e gestores.

Além disso, a implementação estratégica contou com o uso de recursos tecnológicos, de capital humano e materiais para auxiliar esse processo. Identificou-se, também, a preocupação em aperfeiçoar a estratégia até então vigente, alinhando-se aspectos de conteúdo e de processo estratégico, por meio de alteração no procedimento inerente ao controle de produção docente e de maneira a proceder ajustes necessários que pudessem melhorar o desempenho do programa nesse indicador, contemplando a dimensão de orientação interna para mudanças futuras. Na sequência, no Quadro 7, analisa-se o indicador Inserção Social.

QUADRO 7 – Estratégias voltadas ao indicador Inserção Social

INDICADOR	ESTRATÉGIA	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Inserção Social	não consta	não constam

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Conforme ilustrado no Quadro 7, o último eixo das entrevistas abordou o indicador Inserção Social. Nesse sentido, os entrevistados foram arguidos acerca da inserção regional ou nacional do programa, bem como sobre a política para egressos, a integração com outros programas e centros de pesquisa e a visibilidade em termos de atuação do PPGA. Verificou-se, pela fala dos entrevistados, que não havia uma estratégia no âmbito da gestão do programa para atender a esse indicador, nem mesmo de natureza emergente. Nesse contexto, as ações destinadas à inserção regional ou nacional, bem como as relativas à integração com outros programas e órgãos ligados à pesquisa, ficavam a cargo de iniciativas dos docentes, que buscavam parcerias e promoviam eventos e demais ações ligadas a esses dois itens.

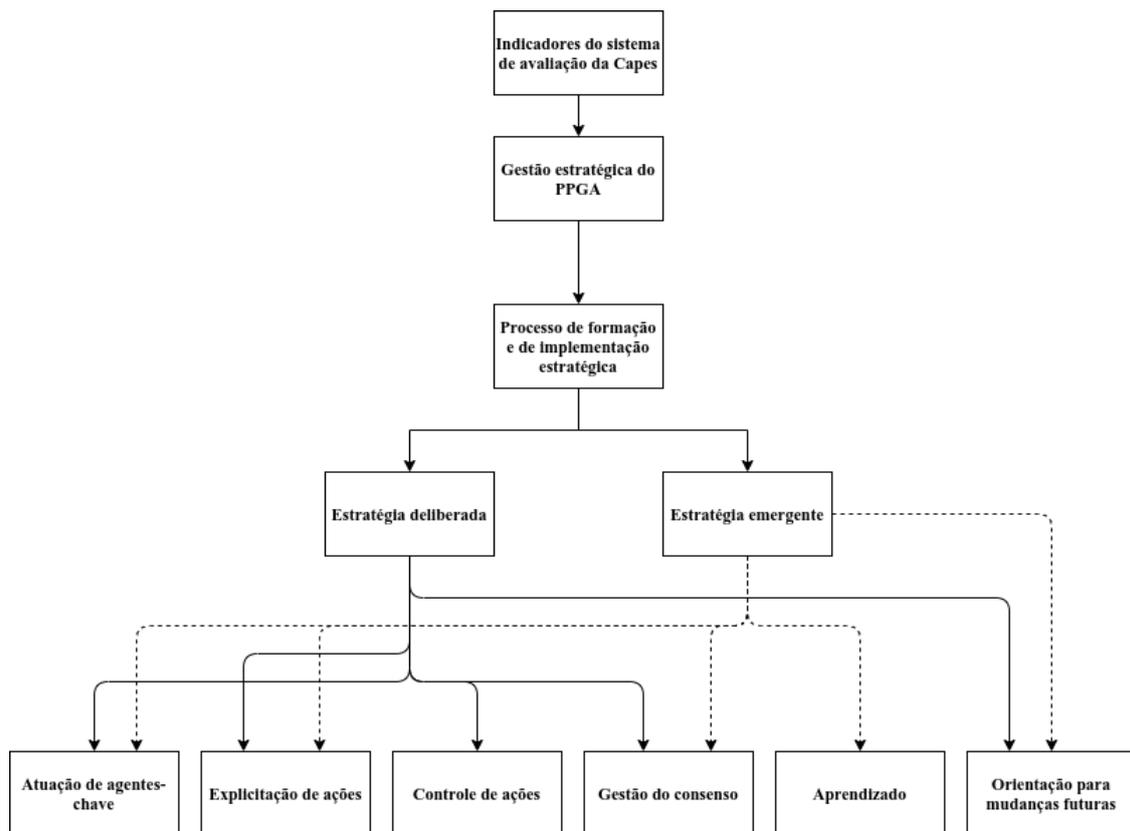
Em complementação, identificou-se na base documental de relatórios de dados enviados à Plataforma Sucupira, referentes ao quadriênio 2013-2016, que o programa expôs atividades e convênios realizados pelos docentes em prol do atendimento a esse indicador, de maneira a demonstrar o que foi colocado em prática. Embora, na percepção dos entrevistados, não houvesse estratégias formalizadas ou que possam ter sido formadas de maneira emergente para atender ao indicador em análise, consta do relatório de dados enviados pelo programa, referente ao ano de 2016 (BRASIL, 2016b), a ciência do PPGA quanto à relevância do acompanhamento de egressos. Consta, também, que o programa se utilizou de dados quantitativos disponíveis no *site* criado pela UFSC para esse fim, bem como de buscas no Currículo Lattes dos docentes e estudantes para apresentar informações sobre o indicador da Inserção Social e, assim, contemplar elementos que pudessem ser relevantes no âmbito do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

Diante do exposto acerca do indicador Inserção Social, compreende-se que a gestão de recursos, em que aqui foram identificados os que se vinculam à gestão de pessoas e à infraestrutura do programa, é crucial para o desempenho do programa na Avaliação, merecendo os recursos serem considerados em termos de estratégias para enfrentar desafios e barreiras encontradas nos ambientes em que o PPGA atua. Pelas falas dos entrevistados, houve a constatação de fragilidades nesse indicador, o qual também era impactado por políticas governamentais na área de fomento ao ensino superior. A seguir, traz-se a síntese das análises realizadas ao longo desta subseção.

Síntese de resultados e sugestões de melhoria

Nesta subseção faz-se a síntese dos resultados referentes aos indicadores da avaliação da Capes, que foram considerados para se compreender o processo de gestão estratégica do PPGA e identificar aquelas vigentes em seu âmbito, conforme a Figura 2.

FIGURA 2 - A gestão estratégica do PPGA



Fonte: Elaboração das autoras (2017).

A Figura 2 apresenta o processo estratégico do PPGA a partir da influência do Sistema de Avaliação da Capes, que se materializa pelos indicadores que foram contemplados nas estratégias deliberadas e também nas emergentes identificadas. Ou seja, pela figura citada, pode-se notar que as dimensões teóricas “Atuação de agentes-chave”; “Explicitação de ações”, “Gestão de consenso” e “Orientação para mudanças futuras” estiveram presentes no processo de formação e de implementação estratégica do PPGA, tanto nas estratégias deliberadas como nas emergentes.

Isso ressalta que os fluxos de informações organizacionais que originam tais dimensões não se limitam a um tipo específico de estratégia. Porém, a dimensão “Controle de ações” esteve presente apenas nas estratégias deliberadas, enquanto a dimensão “Aprendizado” apareceu nas estratégias de natureza emergente.

Dessa maneira, constatada a relevância da gestão estratégica no âmbito do PPGA, ressalta-se que dois indicadores não apresentavam estratégias, quais sejam: Corpo Docente e Inserção Social. Tanto no primeiro como no segundo, verificou-se pelas entrevistas que o trabalho de execução de ações para seu cumprimento ficou majoritariamente sob o encargo dos docentes e de suas ações individuais. Nesse sentido, quanto ao indicador Corpo Docente, devido à sua importância global e em termos de pesos do Sistema de Avaliação, recomenda-se ao programa que busque,

em nível de gestão, discutir estratégias que o contemplem e, assim, gerenciar o desempenho dos professores para melhorar os resultados do programa.

No que se refere ao indicador Inserção Social, recomenda-se, além de estabelecer um pensamento estratégico voltado aos itens que o compõem, que se procure viabilizar uma maior aproximação aos discentes do programa, para efetivamente conscientizá-los de seu papel no desempenho do PPGA. De tal forma, quando se tornarem egressos, que eles mantenham suas informações atualizadas para facilitar o processo de acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais e assim colaborar para a mensuração do desempenho do programa em termos de qualidade e repercussão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender a temática avaliação da educação superior brasileira alinhada à teoria da estratégia e com ênfase na realidade das universidades, neste caso, especificamente programas de pós-graduação *stricto sensu* que integram o Sistema Nacional da Pós-Graduação. Para este estudo, foi escolhido o PPGA/UFSC.

Foi possível atender ao objetivo de pesquisa proposto: identificar estratégias para atender ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira em um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade federal, bem como contemplar a proposição teórica do estudo: “O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira influencia as estratégias dos programas avaliados”.

Isso ocorreu mediante a constatação de que o programa se utilizou de estratégias em seu processo de gestão, as quais eram de natureza deliberada e emergente, com predominância do segundo tipo. Ademais, as ações inerentes a elas alinharam-se às dimensões teóricas relacionadas ao processo de gestão estratégica descritas na literatura abordada no estudo. Tal fato também reforça as afirmações de autores de que o modelo de gestão estratégica para as universidades é um potencial aliado na contribuição para que essas instituições se preparem para o enfrentamento de desafios em seu ambiente de atuação.

O estudo realizado demonstrou, ainda, a maneira como o processo de formação e de implementação estratégica transcorreu durante a vigência das estratégias identificadas no PPGA, em meio a pressão coercitiva exercida pelo Sistema de Avaliação da Capes sobre o processo de gestão do programa. Diante da necessidade de atendimento ao Sistema de Avaliação da Capes e das fragilidades identificadas em relação aos indicadores Corpo Docente e Inserção Social, foram propostas melhorias, de modo que os integrantes do programa pudessem dialogar e se apropriar ainda mais da gestão estratégica como forma de sanar tais problemas.

Em termos de limitações, tem-se que a pesquisa abordou a visão da gestão do programa sobre o fenômeno de interesse. Portanto, ao estabelecer o foco nesse grupo de entrevistados, não foram pesquisadas as percepções de outros atores sociais que coproduzem o processo de gestão estratégica, a exemplo de estudantes, equipe de apoio administrativo e de docentes que integram programas de pós-graduação.

Para estudos futuros, diante do impacto do Sistema de Avaliação da Capes na gestão dos programas de pós-graduação brasileiros nele avaliados, é relevante ampliar os grupos de atores sociais a serem pesquisados, bem como considerar o aprofundamento acerca das pressões que tal sistema exerce, sob que lógica ele opera e sobre como tais programas podem desenvolver uma gestão estratégica efetiva para atender também a outros *stakeholders*.

Dentre eles podem-se mencionar os órgãos governamentais que elaboram políticas de desenvolvimento econômico e de inovação, outras agências públicas, ou não, de fomento à pesquisa, dado o caráter estratégico que o conhecimento produzido no nível *stricto sensu* desempenha para os sistemas regionais e nacionais de inovação. Soma-se a isso o impacto social da pós-graduação nas searas de formação de profissionais para o mercado de trabalho, para a difusão e compartilhamento de *expertises* entre entidades nacionais que dialogam com a academia, tais como as associações profissionais e de pesquisa, entre outras.

Por fim, essa conjuntura de interação pode, ainda, ser pensada em termos de estratégias que se voltam para um contexto de internacionalização da pós-graduação, que abrange o diálogo entre instituições científicas ao redor do globo e realidades de nações que apresentam aspectos semelhantes a respeito da formação de nível superior e de desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, T. J. Strategic planning, autonomous actions and corporate performance. *Long Range Planning*, v. 33, n. 2, p. 184-200, 2000.

ANDERSEN, T. J. Integrating the strategy formation process: an international perspective. *European Management Journal*, v. 22, n. 3, p. 263-272, 2004.

ANDERSEN, T. J. *Short introduction to strategic management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ANGELO, C. Brazil's scientists fight funding freeze. *Nature*, v. 539, p. 480, 2016.

ANSOFF, H. I. *Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion*. New York: McGraw-Hill Companies, 1965.

BABBIE, E. *The practice of social research*. 8. ed. Wadsworth, USA: Publishing Company, 1998.

- BALBASTRE-BENAVENT, F.; CANET-GINER, M. T. The strategy formation process in the EFQM excellence model: a critical review and new perspectives. *Total Quality Management and Business Excellence*, v. 22, n. 7, p. 727-742, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARNARD, C. I. *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Printing Office, 1938.
- BARNES, D. The complexities of the manufacturing strategy formation process in practice. *International Journal of Operations and Production Management*, v. 22, n. 9-10, p. 1090-1111, 2002.
- BHALLA, A.; LAMPEL, J.; HENDERSON, S.; WATKINS, D. Exploring alternative strategic management paradigms in high-growth ethnic and non-ethnic family firms. *Small Business Economics*, v. 32, n. 1, p. 77-94, 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta do programa*. Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFSC). Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *História e missão*. Brasília, DF: Capes, 17 jun. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020: documentos setoriais*. Brasília, DF: Capes, 2010. v. II. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>. Acesso em: 18 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa de Pós-Graduação em Administração UFSC: proposta programa relatório 2015*. Brasília, DF: Capes, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf%3E>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Sobre a avaliação*. Brasília, DF: Capes, 2016a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Brasília, DF: Capes, 2016b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de dados enviados da coleta – 2015*. Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFSC). Brasília, DF: Capes, 2016c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Módulo coleta de dados*. Brasília, DF: Capes, 2017a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira/modulo-coleta-de-dados>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Qualis Periódicos*. Brasília, DF: Capes, 2017b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

BULGACOV, S.; SOUZA, Q. R.; PROHMANN, J. D. P.; COSER, C.; BARANIUK, J. *Administração estratégica: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2007.

CHANDLER, A. D. *Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise*. Massachusetts: MIT Press, 1962. v. 120.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

CORRÊA, C. P.; RODRIGUES, L. M. A.; FIATES, G. G. S.; MARTINS, C. B. Estudo bibliométrico sobre o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2017. Disponível em: http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=89&cod_edicao_subsecao=1453. Acesso em: 13. jun. 2017.

EASTERBY-SMITH, M. Change and innovation in higher education: a role for corporate strategy? *Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 37-52, 1987.

ELBANNA, S. Strategic decision making: process perspectives. *International Journal of Management Reviews*, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2006.

FAGÁ, I. T.; QUONIAM, L. M. A relação entre produção científica e avaliação da Capes: um estudo cientométrico de um programa das engenharias II e de um programa interdisciplinar. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 29, p. 651-679, 2015.

FARJOUN, M. Towards an organic perspective on strategy. *Strategic Management Journal*, v. 23, p. 561-594, 2002.

FLOYD, S. W.; WOOLDRIDGE, B. Management's strategic influence. *Journal of Management Studies*, v. 34, n. 3, p. 465-485, 1997.

FUENTES, S. G. El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 859-900, 2016.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, 2012.

HART, S. L. An Integrative framework for strategy-making processes. *The Academy Of Management Review*, v. 17, n. 2, p. 327-351, 1992.

HAX, A. C.; MAJLUF, N. S. The concept of strategy and the strategy formation process. *Interfaces*, Guarapuava, PR, v. 18, n. 3, p. 99-109, 1988.

HENSMANS, M. Social movement organizations: a metaphor for strategic actors in institutional fields. *Organization Studies*, v. 24, n. 3, p. 355-381, 2003.

- HOUSE, E. R. Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, v. 299, n. 1, p. 43-55, 1992.
- JARZABKOWSKI, P. *Strategy as practice*. London: Sage Publications, 2005.
- JOHNSON, G.; SCHOLLES, K.; WHITTINGTON, R. *Exploring corporate strategy: text and cases*. 7. ed. London: Pearson Education Limited, 2005.
- KHANAGHA, S.; VOLBERDA, H.; OSHRI, I. Business model renewal and ambidexterity: structural alteration and strategy formation process during transition to a cloud business model. *R and D Management*, v. 44, n. 3, p. 322-340, 2014.
- KIM, Y. H.; STING, F. J.; LOCH, C. H. Top-down, bottom-up, or both? Toward an integrative perspective on operations strategy formation. *Journal of Operations Management*, v. 32, n. 7-8, p. 462-474, 2014.
- KOTLER, P.; BERGER, R.; BICKHOFF, N. *The quintessence of strategic management: what you really need to know to survive in business*. Heidelberg: Springer, 2010.
- LAVARDA, R. A. B.; GINER, M. T. C.; BONET, F. J. P. Understanding how the strategy formation process interacts with the management of complex work. *European Business Review*, v. 23, n. 1, p. 71-86, 2011.
- LINDSAY, A. Assessing institutional performance in higher education: a managerial perspective. *Higher Education*, v. 10, n. 6, p. 687-706, 1981.
- LUECKE, R. *Estratégia*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R. D.; NISHIMURA, T. A.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da Capes. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, 2009.
- MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R. D.; RICCIO, L. E.; ALEJANDRO, T. B. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (Capes) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369-383, 2014.
- MACCARI, E. A.; GOMES JUNIOR, J. C.; KNISS, C. T.; BIANCOLINO, C. A. Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da Capes. *Revista de Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 1-25, 2015.
- MACCARI, E. A.; MARTINS, C. B.; ALMEIDA, M. I. R. de. Comparativo entre os sistemas de avaliação da Association to Advance Collegiate Schools of Business (Estados Unidos) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil) e o seu uso pelos coordenadores de programas. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 12, n. 27, p. 39-66, 2015.
- MACCARI, E. A.; NISHIMURA, A. T. Povoamento dos estratos conceitos 6 e 7 no sistema de avaliação da Capes pela área de administração, ciências contábeis e turismo nas avaliações trienais 2010 e 2013. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 79, n. 3, p. 601-624, 2014.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L. Respostas estratégicas da administração e contabilidade ao sistema de avaliação da Capes. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 10, n. 28, p. 63-82, 2003.

- MAGGI, M. T.; PAREDES, M. C. The role of relevance in the evaluation of university programs in Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, v. 5, n. 3, p. 1-9, 2017.
- MAINARDES, E. W.; FERREIRA, J. J. de M.; TONTINI, G. O entendimento do conceito de estratégia e de gestão estratégica dos formandos em administração. *Revista ANGRAD*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 55-82, 2009.
- MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 189-216, 2007.
- MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2015.
- MARENCO, A. When institutions matter: capes and political science in Brazil. *Revista de Ciência Política*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 33-46, 2015.
- MARTINS, C. B.; MACCARI, E. A. *Desempenho dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração, ciências contábeis e turismo no Brasil*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- MARTINS, C. B.; MACCARI, A. E.; STOROPOLI, E. J.; ALMEIDA, M. I. R. D. A influência do sistema de avaliação nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiro. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 155-178, 2012.
- MASSEN, P. A. M.; POTMAN, H. P. Strategic decision making in higher education an analysis of the new planning system in dutch higher education. *Higher Education*, v. 20, p. 393-410, 1990.
- MEYER JÚNIOR, V. M.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 40-51, 2015.
- MINTZBERG, H. The strategy concept I: five Ps for strategy. *California Management Review*, v. 30, n. 1, p. 11-24, 1987.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Bookman, 1998.
- MINTZBERG, H.; LAMPEL, J. Reflecting on the Strategy Process. *Sloan management review*, v. 40, n. 3, p. 21-30, 1999.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. *Readings in strategy process*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc., 1998.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. *O processo da estratégia*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MINTZBERG, H.; WATERS, J. A. Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic Management Journal*, v. 6, n. 3, p. 257-272, 1985.
- MORITZ, G. D. O.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. de. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis, 2011. p. 1-18.
- NONAKA, I. Toward middle-up-down management: accelerating information creation. *Sloan Management Review*, v. 29, n. 3, p. 9-18, 1988.

OLIVEIRA, M. R.; ALMEIDA, J. Programas de pós-graduação interdisciplinares – contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37-57, 2011.

OVERED, R. So what is strategy? *Long Range Planning*, v. 16, n. 3, p. 57-72, 1983.

PETTIGREW, A. M. The character and significance of strategy process research. *Strategic Management Journal*, v. 13, n. S2, p. 5-16, 1992.

PORTER, M. E. *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. New York: The Free Press, 1980.

PORTER, M. E. The five competitive forces that shape strategy. *Harvard Business Review*, v. 86, n. January, p. 78-94, 2008.

QEHAJA, A. B.; KUTLLOVCI, E.; PULA, J. S. Strategic management tools and techniques usage: a qualitative review. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, v. 65, n. 2, p. 585-600, 2017.

QUINN, J. Strategic change: “logical incrementalism”. *Sloan Management Review*, v. 20, n. 1, p. 7-21, 1978.

RIALP-CRIADO, A.; GALVÁN-SÁNCHEZ, I.; SUÁREZ-ORTEGA, S. M. A configuration-holistic approach to born-global firms’ strategy formation process. *European Management Journal*, v. 28, n. 2, p. 108-123, 2010.

RING, P. S.; DOZ, Y. L.; OLK, P. M. Managing Formation Processes in R&D Consortia. *California Management Review*, v. 47, n. 4, p. 137-156, 2005.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JUNIOR, G. Organização universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

ROESCH, M. S. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

RONDA-PUPO, G. A.; GUERRAS-MARTIN, L. A. Dynamic of the evolution of the strategy concept 1962-2008: a co-word analysis. *Strategic Management Journal*, v. 33, p. 162-188, 2012.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. *Research methods for business students*. 5. ed. New York: Prentice Hall Inc., 2009.

SHIGAKI, H. B.; PATRUS, R. O papel da produção intelectual no Sistema de Avaliação dos Programas de Administração pela Capes. *Teoria e Prática em Administração*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 126-150, 2012.

SMINIA, H. Process research in strategy formation: Theory, methodology and relevance. *International Journal of Management Reviews*, v. 11, n. 1, p. 97-125, 2009.

TEIXEIRA, G. C. S. dos S.; MACCARI, E. A.; MARTINS, C. B. Influência da regulamentação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) na gestão estratégica de projetos educacionais. *Revista Gestão & Tecnologia*, Pedro Leopoldo, MG, v. 16, n. 2, p. 238-259, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Resolução n. 40, de 14 de fevereiro de 2011. Aprova o regimento interno do programa de pós-graduação em administração. *Boletim Oficial da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Programa de Pós-Graduação em Administração. Resolução n. 1, de 30 de junho de 2015. Dispõe sobre o credenciamento de docentes no Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, 30 jun. 2015. Disponível em: <http://ppgadm.posgrad.ufsc.br/files/2014/06/Resolucao-01PPGA2015-Credenciamento.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. *Programa de Pós-Graduação em Administração: Quantitativos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://ppgadm.posgrad.ufsc.br/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VAN DAMME, D. Internationalization and quality assurance: towards worldwide accreditation? *European Journal for Education Law and Policy*, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2000.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2007.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009.

VILLANUEVA, E. La acreditación en américa latina: el caso de Argentina en la riaces y el Mercosur. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 99-112, 2004.

VOGEL, M. J. M.; KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In: ENANCIB – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa, 2015. p. 2-18.

VOLBERDA, H. W. Crisis in strategy: fragmentation, integration or synthesis. *European Management Review*, v. 1, n. 1, p. 35-42, 2004.

WALKER, R. M. Strategic management and performance in public organizations: Findings from the miles and snow framework. *Public Administration Review*, v. 73, n. 5, p. 675-685, 2013.

WHITTINGTON, R. Strategy as Practice Mapping the Terrain. *Long Range Planning*, v. 29, n. 5, p. 731-735, 1996.

WHITTINGTON, R. *O que é estratégia*. São Paulo: Thomson, 2002.

Recebido em: 14 MAIO 2019

Aprovado para publicação em: 4 SETEMBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.7038>

ALGORITMOS DE AVALIAÇÃO: MODELAGEM E APLICAÇÃO NO ESTUDO DA EVASÃO DISCENTE

-  MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA^I
 JOSÉ LEUDO MAIA^{II}
 ANA CLÉA GOMES DE SOUSA^{III}
 MARIANA CRISTINA ALVES DE ABREU^{IV}
 ANA PAULA DE SOUSA LIMA^V
 SUZANA DE ANDRADE GONÇALVES DE OLIVEIRA^{VI}

^I Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil; marcoslimaig@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil; leudomaia@yahoo.com.br

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Sobral-CE, Brasil; anacleasousa@gmail.com

^{IV} Universidade Federal do Ceará (UFC); Prefeitura Municipal de Fortaleza, Fortaleza-CE, Brasil; mariabreu87@gmail.com

^V Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil; anapaula.eadifce@gmail.com

^{VI} Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil; suzan.deandrade@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva aplicar o conceito de algoritmo de avaliação no estudo da evasão, retenção e formados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Sobral, entre 2009.1 e 2015.1, identificando, na perspectiva dos gestores, os fatores que influenciam esses fenômenos e, conseqüentemente, o desempenho dessa instituição de ensino. Trata-se de um estudo avaliativo apresentado com base em estratégia metodológica quanti-qualitativa e tem como categorias teóricas o planejamento estratégico, a autoavaliação e a qualidade educacional. Para tanto, realizou-se triangulação dos dados da análise documental com os sinais trazidos da entrevista semiestruturada. Os principais resultados da aplicação do algoritmo e geração de um Indicador de Qualidade do Curso (IQC) apontaram que os cursos analisados não se mostraram muito eficientes, dado que mais da metade obteve o menor conceito (E) e nenhum dos cursos em análise alcançou conceito A ou B de eficiência.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • EVASÃO ESCOLAR • ALGORITMO DE AVALIAÇÃO • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

ALGORITMOS DE EVALUACIÓN: MODELAJE Y APLICACIÓN EN EL ESTUDIO DE LA EVASIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo aplicar el concepto de algoritmo de evaluación en el estudio de la evasión, retención y egresados del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, campus de Sobral, entre 2009.1 y 2015.1, e identificar, desde la perspectiva de los gestores, los factores que influyen en estos indicadores y, en consecuencia, en el desempeño de esta institución de enseñanza. Este es un estudio evaluativo presentado basado en una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa y tiene como categorías teóricas el planeamiento estratégico, la autoevaluación y la calidad educativa. Con este fin, los datos del análisis documental se triangularon con las indicaciones aportadas en la entrevista semiestructurada. Los principales resultados de la aplicación del algoritmo y la generación de un Indicador de Calidad del Curso indicaron que los cursos analizados no fueron muy eficientes, ya que más de la mitad obtuvo el concepto más bajo (E) y ninguno de los cursos analizados obtuvo un concepto de eficiencia A o B.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EVASIÓN ESCOLAR • ALGORITMO DE EVALUACIÓN • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

EVALUATION ALGORITHMS: MODELING AND APPLICATION IN THE STUDENT EVASION STUDY

ABSTRACT

This paper aims to apply the concept of evaluation algorithms in the study of evasion, retention and graduation rates at the Sobral campus of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará [Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará] between 2009.1 and 2015.1. It identifies, from management's perspective, factors that influence these phenomena and, consequently, the performance of this educational institution. This is an evaluative study based on a quantitative-qualitative methodological approach. Its theoretical categories comprise strategic planning, self-assessment and educational quality. To this end, data from documentary analysis was triangulated with indications derived from the semi-structured interview. The main results of the application of the algorithm and the generation of a Course Quality Indicator indicated that the analyzed courses were not very efficient, since more than half received the lowest grade (E) and none of the courses under analysis obtained a grade of (A) or (B) for efficiency.

KEYWORDS INSTITUTIONAL EVALUATION • SCHOOL EVASION • EVALUATION ALGORITHM • QUALITY OF EDUCATION.

INTRODUÇÃO

A questão da evasão nos ensinos médio, superior e de institutos federais de educação no Brasil tem sido motivo de grande preocupação por parte das autoridades governamentais responsáveis, bem como de pesquisadores da área que buscam encontrar as razões para tal ocorrência e propor soluções que possam eliminar esse fenômeno, ou mesmo reduzi-lo de forma relevante.

Conforme Ribeiro, Moura e Andriola (2003)¹ *apud* Andriola (2009, p. 344), “a evasão representa um ônus adicional à sociedade, pois implica no uso indevido das vagas oferecidas à sociedade, já tão escassas, e no desperdício financeiro de verbas públicas”, dado que o aluno passa mais tempo que o necessário nas instituições de ensino, até sua formatura, quando ocorre (AMARAL, 2013).

Ainda sobre evasão, é fundamental que as instituições de ensino superior (IES) escutem, interpretem e atendam às expectativas de seus beneficiários (TACHIZAWA; ANDRANDE, 2009). Assim, o planejamento estratégico e a auto-avaliação tornam-se elementos fundamentais para as instituições de ensino. O primeiro por referir-se a um processo gerencial que visa ao maior grau de interação com o ambiente, pois permite estabelecer o caminho a ser seguido pela instituição e, o segundo, pelo autoconhecimento sobre a realidade institucional, articulando teoria e prática. É patente que um modelo de gestão aplicado em uma IES leva em conta fatores subjetivos presentes em cada organização, como cultura, crenças, valores e estilo de gestão dos seus atores.

Com relação à evasão e, naturalmente, à retenção no ensino técnico superior, pesquisas (DORE; LUSCHER, 2011; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016) apontam para a necessidade de associar o estudo de tais fenômenos ao estudo de fatores sociais, institucionais e individuais que, por sua vez, interferem na decisão do estudante em permanecer na instituição de ensino ou abandoná-la, seja ela uma universidade ou unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Sobral, objeto desse estudo. A escolha por tal instituição deu-se pelo fato de essa unidade de ensino apresentar o maior número de matrículas nos cursos regularmente oferecidos no interior do estado, vinculados à Rede Federal (EPCT).

No presente estudo, são consideradas as situações de retenção e evasão do aluno. Retido é o aluno que não consegue aprovação no curso após a conclusão de seu ciclo completo, seja por trancamento da matrícula, reprovação ou falta

1 RIBEIRO, E. S.; MOURA, C. P.; ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará: dados relativos aos anos 1999-2000. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 3., 2003, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet/CE), 2003. p. 483.

de conclusão de seu estágio curricular, o que o qualifica como curso não integralizado. A evasão deve-se a fatores individuais, internos ou externos à instituição, sendo contabilizada pela diferença entre o número de matriculados e concluintes em seu ciclo acadêmico.

Desse modo, os dados contidos no Relatório Anual de Gestão do IFCE, ano de 2016, foram o ponto de partida para definição dos objetivos desse estudo. Assim, em um formato qualitativo de avaliação, pretende-se identificar, do ponto de vista dos gestores, os fatores que influenciam os resultados do indicador de retenção de fluxo escolar (IRF) e, conseqüentemente, o desempenho da instituição. Além disso, de forma quantitativa, a partir do estudo do fluxo escolar dos alunos, objetiva-se elaborar um critério de qualificação dos cursos, em forma de algoritmo, sendo que a instituição, ao retroalimentar o sistema a cada semestre letivo, poderá realizar seus planejamentos estratégicos e autoavaliações no sentido da redução da evasão escolar.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AUTOAVALIAÇÃO COMO VIAS QUE CONDUZEM À QUALIDADE EDUCACIONAL

A educação superior no Brasil não é um desafio novo, tampouco fácil de ser abordado, haja vista os múltiplos processos que se produzem no cotidiano das instituições de ensino, sobretudo nas públicas, sejam universidades ou institutos federais. É preciso que exista, junto à ação da educação, a compreensão sobre tais desafios e como superá-los (SGUISSARDI, 2000).

Bertolin (2007) lembra que nas décadas de 1960 e 1970 deu-se o auge das soluções quantitativas para a educação, as quais se expressaram, em muitos países, no crescimento dos gastos com a educação, no aumento do número de anos de ensino obrigatório, na diminuição da idade de ingresso na escola e no desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a teoria do capital humano.

Assim, há que se considerar, conforme Andriola (2009), o desafio posto à participação popular ante as novas exigências do mercado, derivadas da economia globalizada, repleta de desafios paradoxais. Há, assim, duas concepções nas discussões trazidas pelos autores citados e vinculadas ao planejamento no âmbito das IES, quais sejam: lógica mercantil, como critério de eficácia institucional e, portanto, de gestão pública; e um modelo alternativo, no qual ocorra uma reorientação dos princípios mercantilistas por meio da consolidação da esfera pública democrática, eficaz no atendimento às demandas sociais.

De acordo com Lima (2005), planejar é também uma função política, pois procura minimizar a improvisação, o acaso e a incerteza. É decidir sobre o que deve ser feito sem perder de vista a dinâmica da realidade, que, por sua vez, é potencialmente flexível. Tal proposição é confluyente com os princípios teóricos que

concederão validade epistemológica ao planejamento e à avaliação participativa e democrática.

Planejamento e avaliação, circunscritos nos princípios teóricos da dialogicidade (atividade dialógica que proporciona a produção de conhecimento), participação (envolvimento crítico de todos que planejam e avaliam) e diretividade (intencionalidade das atividades de avaliação e planejamento), de acordo com Andriola (2009), representam oportunidade para o estabelecimento de objetivos e linhas de ação para as instituições de ensino.

Ristoff (2011), participando da discussão, lembra que, para legitimar uma avaliação, é preciso construir indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa, capaz de dar significado às informações e, ainda, obter informações fidedignas em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária e institucional.

Lima (2005) esclarece, ainda, que o objetivo de um indicador é melhorar processos e pessoas. O autor também alerta para a necessidade de se perceber tal utilidade, compreendendo que não se trata de uma medida precisa, mas sim de um instrumento que tem o mesmo objetivo que a avaliação: informar se o caminho percorrido está na direção correta.

Nesse contexto, insere-se a discussão sobre qualidade na educação. Alguns estudos sobre esse tema polissêmico e complexo abordam a relação intrínseca entre qualidade, educação e avaliação. Segundo Dias Sobrinho (1995, p. 60-61),

A qualidade deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade. A qualidade deve ser compreendida nos dinamismos das ações educativas que buscam a realização de um conjunto de propostas e compromissos que no interior da universidade se articulam e se organizam em formas e conteúdos mais ou menos coerentes.

Para Lima (2008, p. 216), a qualidade educacional

[...] corresponde a uma intencionalidade em promover uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento individual, grupal e da sociedade de educandos, bem como para o desenvolvimento das instituições e das políticas educacionais, nos níveis científico, tecnológico, econômico, social e político com igualdade de oportunidades para todos e autonomia de atuação para as instituições.

A qualidade educacional, de acordo com as proposições apresentadas, considera várias dimensões internas e externas de influência e construção, com destaque

para as esferas política e institucional, sendo a primeira o fim e a segunda o meio no qual a qualidade educacional acontece e dissemina sua repercussão social, amparada nos processos de avaliação institucional.

A avaliação institucional, fundada na ética do saber articulado e na compreensão global, pode desenvolver uma nova cultura pedagógica de integração que não seja mera negação de conflitos, como assevera Dias Sobrinho (1995).

Portanto, entende-se que a aplicação de indicadores na avaliação das IES contribui para o processo de melhoramento institucional e para a qualidade educacional, desde que estejam sintonizados com o planejamento estratégico e a gestão da instituição educativa, bem como racionalizados e organizados de maneira que possam gerar conhecimentos e aprendizagens.

Segundo Lima (2008, p. 239),

Um indicador é qualquer dispositivo sinalizador, medidor ou mostrador que mede ou descreve indicações sobre a evolução e o desenvolvimento de uma estrutura de avaliação do processo ou “objeto a ser avaliado”. Logo pode abranger informações quantitativas, qualitativas ou múltiplas, ou seja, quantitativas e qualitativas ao mesmo tempo.

Desse modo, o planejamento estratégico e a autoavaliação ganham relevância nas instituições públicas de ensino superior brasileiras ao usarem indicadores internos para avaliar as ações e explicarem determinados aspectos da realidade institucional, visando à constante melhoria dos processos administrativos e pedagógicos.

COMPREENDENDO A LÓGICA DOS ALGORITMOS APLICADOS À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Lima (2008), em sua metateoria sobre avaliação estrutural-sistêmica, propõe que o ato de avaliar é função dos atos de conhecer, pensar, planejar, decidir e agir para que se chegue a um novo conhecimento, todos postos em um movimento cíclico com inter-relações, como nos algoritmos, sendo que a capacidade de avaliar está presente em vários momentos de um processo avaliativo estrutural-sistêmico.

O autor considera a avaliação o ato científico-humano consciente do “sujeito-avaliador” que busca ampliar o conhecimento do valor de um “objeto a ser avaliado” por meio da reflexão e percepção do ato de planejar, da decisão e da ação correspondente, em um movimento cíclico que possibilite retroalimentação contínua, mas a partir de uma normatividade, organicidade e racionalização desse processo.

Há, portanto, nas ideias de Lima (2008), indicação para o mapeamento de estruturas essenciais presentes no objeto avaliado, sendo, então, possível organizar

essas estruturas em um algoritmo de avaliação de natureza qualitativa e/ou quantitativa. Ademais, um algoritmo, em qualquer processo avaliativo, como alertam Guba e Lincoln (2011), deve começar com um método para determinar que questões devem ser levantadas e quais informações devem ser coletadas ao mencionar as etapas para uma abordagem alternativa à avaliação.

O ato de pensar leva ao de planejar, e ambos elevam a qualidade teleológica do ato avaliativo, bem como o revestem de intencionalidade (LIMA, 2008). Então, o planejamento racional, com o qual a avaliação se revivifica, poderá apontar para a tomada de decisão. Não obstante, Berlinski (2002) diz que desejo e propósito pertencem ao mundo da memória e do significado. Desejo, propósito e tomada de decisão poderiam ser considerados pontos de encontro que justificam a racionalização e organização da avaliação institucional em algoritmos?

Se a avaliação, nas dimensões interna e externa, requer intencionalidade e planejamento, então, pensar em um conjunto de regras cujo ponto de partida seja propósito e tomada de decisão parece oportuno, mesmo considerando a complexidade e abrangência da educação.

Embora os algoritmos, por fazerem parte do dia a dia das pessoas, possam ser aplicados em várias áreas do conhecimento – como em instruções para o uso de medicamentos ou em uma receita de culinária (ZIVIANI, 2000) –, enquanto formas pensadas e organizadas de resolução de problemas, passaram a ser mais ativamente aplicados no campo da tecnologia da computação, a partir das ideias do filósofo e matemático alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), conforme asseveram Berlinski (2002) e Souza (2015).

Berlinski (2002, p. 16) corrobora a ideia quando afirma:

Um algoritmo, por assim dizer, é um conjunto de regras, uma receita, uma prescrição para a ação, um guia, uma diretiva concatenada e controlada, uma intimação, um código, um esforço feito para jogar um complexo xale verbal sobre o caos inarticulado da vida.

Sobre os fundamentos que justificam aplicar algoritmos na avaliação, pode-se considerar a busca de maior consistência avaliativa com a aplicação de múltiplos métodos que visem a oferecer novas estratégias para a avaliação institucional. Embora seja desafiador aplicar essa ideia, ao mesmo tempo parece oportuno pensar sobre os dilemas que circundam esse campo, a fim de “aprender com as estruturas dos problemas que enfrentamos e sobre as propriedades de suas soluções” (CHRISTIAN; GRIFFITHS, 2017, p. 16).

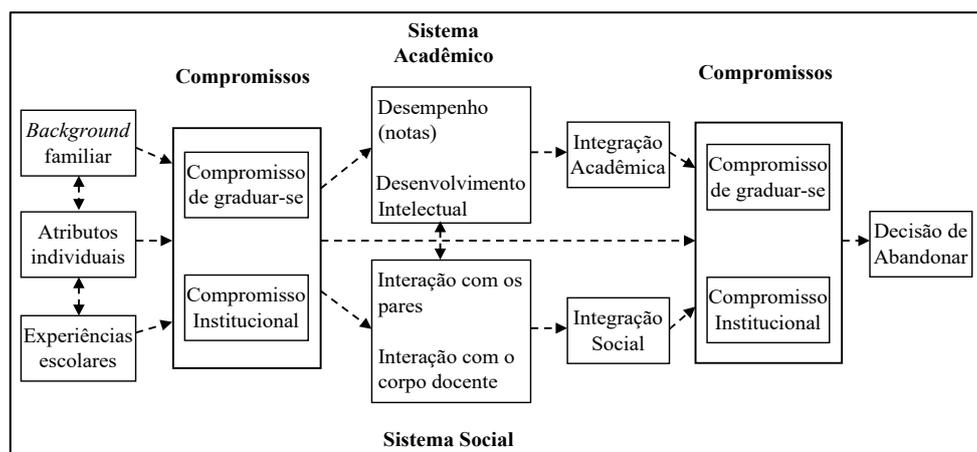
Há um convite para pensar com algoritmos sobre o mundo buscando, sobretudo, enxergar as potencialidades e as fragilidades do que se encontra ao nosso

redor. Residem, nesse aspecto, possibilidades de aplicações de algoritmos na avaliação institucional, tomando essa como um meio para aprendizado constante e autoconhecimento e entendendo aqueles como possibilidade de compreender melhor os erros cometidos e a adoção de novas maneiras de pensar e agir na instituição educativa.

Dentre as abordagens clássicas sobre evasão e retenção, destaca-se o estudo de Tinto (1975), recorrentemente citado por diversos estudiosos (KIPNIS, 2000; DORE; LUSCHER, 2011; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016), quando defende que a integração acadêmica e social do indivíduo ao curso e à instituição definem a evasão e a retenção do aluno.

A lógica de Tinto é que, partindo-se da consideração de que a instituição educativa é um sistema social, o indivíduo abandona a instituição por não se sentir integrado aos valores ou às relações (com colegas e professores) que são apresentados no ambiente (KIPNIS, 2000). Esquemáticamente, seu modelo possui a estrutura apresentada na Figura 1.

FIGURA 1 - Modelo teórico de evasão escolar, segundo Tinto (1975)



Fonte: Tinto (1975, tradução nossa).

Embora esse modelo tenha sofrido alterações em 1993 e 1997, o modelo inicial (1975) guarda bem seus conceitos essenciais. Segundo Daitx, Loguercio e Strack (2016), o modelo de Tinto aborda o vínculo do estudante com a instituição, destacando a relação do sujeito com a academia, a partir de acordos pessoais, sociais e acadêmicos. Esses pontos fazem com que os alunos evitem ou minimizem suas frustrações com o curso ou com a instituição, o que poderia gerar uma desistência do curso.

O modelo de Tinto (1975) explica a evasão discente, considerando aspectos individuais e institucionais. Embora questões ligadas à retenção não tenham sido tratadas por Tinto (1975), os documentos consultados para esta pesquisa analisam

retenção e evasão à luz das ideias desse autor, para fundamentar ações desenvolvidas e experiências relatadas, voltadas para minimizar esses dois problemas ligados à permanência dos estudantes.

De forma longitudinal, o modelo de Tinto (1975) busca mostrar os processos de interação que ocorrem nas instituições, pois, para esse teórico, é fundamental a integração acadêmica e social do indivíduo ao curso e à instituição, para se sentir como parte do todo e se manter comprometido até o final do curso (KIPNIS, 2000). Dada a relação estreita do índice de retenção de fluxo, objeto desta investigação, com a evasão discente, sempre que necessária será feita a interlocução entre os dois fenômenos nos tópicos seguintes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O ponto de partida para esta pesquisa foi investigar o comportamento da evasão e retenção em uma unidade do IFCE localizada na zona norte do estado. A escolha desse *campus* deu-se pelos seguintes motivos: primeiro, pelo elevado número de matriculados, senão o maior, nos cursos oferecidos em uma unidade do interior; segundo, pelo envolvimento de um dos pesquisadores com as questões vinculadas à evasão e retenção escolar nos cursos da educação profissional, desta unidade, o que facilitaria as entrevistas a serem realizadas.

Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo (FLICK, 2009; ANDRÉ, 2005): como procedimento qualitativo, do ponto de vista dos gestores; e, de forma quantitativa, pela análise do comportamento dos dados de matrícula e formatura dos alunos com períodos de matrículas iniciadas entre 2009.1 e 2015.1, por ser o tempo suficiente de integralização dos cursos analisados, no que se pretende elaborar um procedimento, em formato de algoritmo, para qualificação dos cursos dessa IES à luz da evasão escolar.

O Quadro 1 apresenta a relação dos cursos ofertados por essa IFCE/Sobral, cuja demanda, na época (2018.2), foi de 3.417 alunos matriculados.

QUADRO 1 - Relação dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação - *campus* Sobral/Ceará - 2018

ÁREA DE FORMAÇÃO		CURSOS
Graduação		Licenciatura em Física Tecnologia em Alimentos Tecnologia em Mecatrônica Industrial Tecnologia em Saneamento Ambiental Tecnologia em Irrigação e Drenagem
Técnicos subsequentes		Técnico em Eletrotécnica Técnico em Mecânica Técnico em Agroindústria Técnico em Panificação Técnico em Meio Ambiente Técnico em Fruticultura Técnico em Segurança do Trabalho
Pós-Graduação	Especialização	Gestão Ambiental Gestão da Qualidade e Segurança dos Alimentos
	Mestrado	Mestrado Profissional em Ensino de Física

Fonte: <https://ifce.edu.br/sobral>.

Como elemento de corte desta pesquisa, dado que não se propõe a ser um relatório técnico, decidiu-se trabalhar somente com os alunos dos cursos de graduação, no formato presencial, com ingresso regular, ministrados na instituição investigada e respectivos ciclos regulares de tempo, quais sejam: Licenciatura em Física (4 anos), Tecnologia em Alimentos (3 anos), Tecnologia em Mecatrônica Industrial (3,5 anos), Tecnologia em Saneamento Ambiental (3 anos) e Tecnologia em Irrigação e Drenagem (3,5 anos). A expansão para outras modalidades de cursos poderá seguir a mesma metodologia, se for o caso.

Assim, a investigação efetivou-se por meio das seguintes etapas: análise de documentos; entrevista semiestruturada; e desenvolvimento de algoritmo para avaliação de cursos.

No que concerne à análise documental, foram selecionadas três peças (documento orientador para superação da evasão e retenção na EPCT; relatório anual de gestão exercício 2016; e plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes 2017-2024) por meio da aplicação dos critérios autenticidade, credibilidade, representatividade e significação (FLICK, 2009). Aplicaram-se também as dimensões autoria e acesso, para classificar os documentos selecionados. Assim, a primeira dimensão constitui-se de dados primários produzidos pela instituição analisada, enquanto a segunda é composta por documentos de livre acesso publicados em site institucional.

Para complementar os achados da primeira etapa foram entrevistados 18% (n = 3) dos gestores da instituição vinculados à Diretoria de Ensino. O roteiro da entrevista partiu de questionamentos básicos sustentados no referencial teórico e no indicador de desempenho institucional analisado, uma vez que esse recurso, ao mesmo tempo que “valoriza a presença do investigador, oferece todas as

oportunidades possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A análise do conteúdo da entrevista foi realizada pelo procedimento de codificação temática, consoante Flick (2009). Realizou-se triangulação dos dados na análise documental, com os sinais trazidos da entrevista, a fim de ampliar a percepção com relação aos fatores individuais do aluno e internos à instituição que influenciam no IRF da unidade investigada.

Para o desenvolvimento do algoritmo de qualificação dos cursos, baseado na evasão, utilizaram-se as informações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) contidas no Sistec (Sistema de Informação Educacional e Profissional), depositório do cadastro das instituições credenciadas de ensino de cursos técnicos de nível médio, independentemente de serem públicas ou privadas, federais, estaduais ou municipais.

O Sistema disponibiliza manuais voltados para a Rede Federal, das Unidades de Ensino e dos Órgãos Validadores. Dentre os inúmeros manuais, encontra-se o manual para cálculo dos valores dos indicadores de gestão das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 2.0, que enfatiza a importância de monitorar as ações educacionais por meio de indicadores, para garantir que as ações planejadas estejam surtindo o efeito desejado (BRASIL, 2016).

Esse manual apresenta um conjunto de termos que estão relacionados à compreensão e ao uso de indicadores, com o objetivo de facilitar sua coleta e análise. Isso possibilita aos gestores das instituições comparar e analisar a eficiência e eficácia dos seus processos. Para melhor compreensão desse estudo, será dada ênfase em dois termos encontrados no documento: aluno evadido, definido como aquele que não possui nenhuma possibilidade regulamentar de retorno ao curso no mesmo ciclo de matrícula, geralmente por apresentar faltas além de 25% e não trancamento de matrícula; e aluno retido, que é aquele que permanece matriculado por período superior ao tempo previsto para integralização do curso (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, buscou-se estabelecer um critério para valoração dos cursos de graduação da unidade investigada, por meio da aplicação de um algoritmo de avaliação, cujo propósito é gerar um Indicador de Qualidade de Curso (IQC). Ele leva em consideração o número de alunos formados (F) em cada ciclo de estudo – que é o tempo regulamentar para a conclusão do curso –, o número de evadidos (E) e o de retidos (R) no sistema. A soma desses três números equivale ao número de matrículas (M) realizadas no início do ciclo acadêmico do curso.

A partir da obtenção dos valores de retenção, evasão e formados foi possível determinar as respectivas taxas (porcentagens): TR, TE e TF em relação ao número de alunos matriculados. Com base nessas taxas, determina-se o valor de

uma variável, α (alfa), dada por: $\alpha = (5)(TF)/(TF + TR + TE)$, onde: $TF = (F / M)100$; $TR = (R / M)100$; $TE = (E / M)100$, a qual define a categoria a que pertence o curso de graduação avaliado, conforme mostra o Quadro 2.

Considerado dessa forma, o valor de α (alfa), que é uma variável contínua, assume valores no intervalo de 0 a 5, inclusive os extremos. O valor 5 foi estabelecido para que se possa gerar cinco categorias de avaliação – E, D, C, B, A – relacionadas, respectivamente, às seguintes pontuações: 1, 2, 3, 4, e 5. Essa pontuação foi adotada considerando-se a mesma do Indicador Geral de Cursos (IGC) utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de acordo com o disposto na Nota Técnica n. 39/2017 (BRASIL, 2017). Todavia, foram necessárias algumas adaptações para esta pesquisa, conforme se pode observar no Quadro 2.

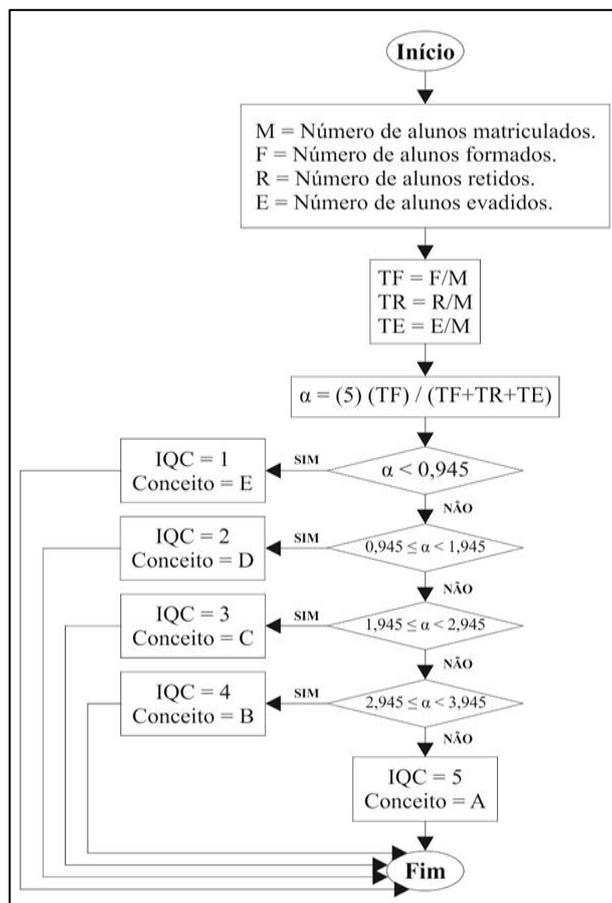
QUADRO 2 – Conversão da variável contínua α (alfa) ao IQC, em faixas e conceitos relacionados

IQC (FAIXA)	α (ALFA)	CONCEITO
1	$0,000 \leq \alpha < 0,945$	E
2	$0,945 \leq \alpha < 1,945$	D
3	$1,945 \leq \alpha < 2,945$	C
4	$2,945 \leq \alpha < 3,945$	B
5	$3,945 \leq \alpha \leq 5,000$	A

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Dessa forma, dependendo do valor de α (alfa), o curso recebe um conceito – E, D, C, B, A – relacionado, respectivamente, às pontuações (faixas) 1, 2, 3, 4, 5 obtidas, conforme pode-se ver na Figura 2, a qual representa a proposta de modelagem do algoritmo de avaliação em estudo.

FIGURA 2 – Algoritmo de avaliação da qualidade do curso considerando o número de alunos retidos, evadidos e formados do período normal de seu ciclo acadêmico



Fonte: Elaboração dos autores.

Esse modelo de algoritmo será aplicado aos cinco cursos de graduação do IFCE/Sobral, considerados no estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Na visão dos gestores do IFCE/Sobral, resultado da entrevista semiestruturada realizada, destacam-se cinco aspectos significativos: perfil do aluno trabalhador; estudante profissional com matrícula em mais de um curso; fatores didático-pedagógicos; adaptação à vida acadêmica agravada por aspectos socioeconômicos; e atraso no ciclo de matrícula por trancamento/evasão.

O primeiro aspecto assenta-se nas dificuldades trazidas pelo estudante que conciliava trabalho e estudo. Os obstáculos foram desde os problemas para frequentar as aulas das disciplinas dos cursos superiores – que têm seus horários distribuídos ao longo dos turnos matutinos e vespertinos – até a falta de tempo do aluno para se inserir nos programas institucionais ofertados para fortalecimento e articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O segundo aspecto refere-se aos estudantes profissionais que mantinham matrícula em dois cursos na mesma ou em IES distintas. Para esses ocorre, deliberadamente, uma espécie de prolongamento no tempo de permanência nos cursos do *campus* Sobral, uma vez que há um programa de concessão de auxílios no âmbito da política de assistência estudantil do IFCE.

O terceiro aspecto observado corresponde ao ensino e à aprendizagem e ao modo como os alunos e professores estabeleciam suas relações no processo de (re)construção dos conhecimentos. Embora tais questões possam ser extremamente abrangentes, os fatores didático-pedagógicos, aqui observados, dizem respeito, nesse contexto, sobretudo, às decisões metodológicas adotadas pelo professor na condução dos conteúdos de cada componente curricular em que a resposta dos alunos deve retroalimentar a conduta docente.

Com relação ao quarto aspecto – adaptação à vida acadêmica –, foi observado, em muitos casos, um agravamento, em virtude das condições socioeconômicas dos estudantes. Aproximadamente 70% do corpo discente matriculado na instituição investigada origina-se de outros municípios que não Sobral. Ocorre que a precariedade na oferta de transporte escolar nessas cidades – associada ao perfil do estudante e à impossibilidade de o programa de concessão de auxílios contemplar todos aqueles em situação de vulnerabilidade – leva, por vezes, a desistências prematuras ou obriga os alunos a firmarem residência em Sobral, a fim de conciliar os estudos com uma eventual oportunidade de trabalho.

Já o quinto aspecto constitui-se numa espécie de culminância de todos os fatores intervenientes observados na trajetória acadêmica do aluno, que seria o atraso propriamente dito no ciclo de matrícula dos estudantes, efetivado por meio das reprovações nas disciplinas, nos trancamentos e na evasão.

Para Tinto (1975), é fundamental o processo de articulação entre a motivação e as habilidades acadêmicas do indivíduo, somadas às características organizacionais e sociais da instituição. Assim, pode-se indagar: como as variáveis “desejo de obter diploma no ensino superior” e “compromisso com a própria instituição”, previstas pelo autor, podem ampliar as chances de êxito dos estudantes em uma IES? Como articular, de forma bem-sucedida, o comprometimento institucional com o sucesso acadêmico às expectativas dos estudantes, evitando culpabilizações, sejam estas voltadas para o aluno ou para o professor?

À IES cabe favorecer a dialética professor-aluno, dada a oportunidade de aprendizado que o movimento traz. A natureza multiforme do fenômeno da retenção em cursos superiores requer conhecimento por meio de pesquisas avaliativas sobre essa questão e, embora a Constituição Federal, em seu artigo 206, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, estabeleçam princípios que dialogam diretamente com o sucesso escolar/

acadêmico, investigações voltadas para retenção continuam lacunosas, sobretudo no que tange ao ensino superior e à EPCT. Portanto, são a racionalidade, a responsabilidade, a reflexão e o aprimoramento contidos nos princípios da avaliação institucional que reforçam a importância do ato avaliativo, do planejamento e do uso de indicadores para acompanhar o desempenho de uma IES.

No que tange aos fatores internos à instituição, Tachizawa e Andrade (2009) já afirmavam que nenhuma organização é uma ilha em si mesma. Nesse sentido, as constantes mudanças nos campos econômico, tecnológico, social, cultural e ambiental constituem fatores determinantes para as instituições de ensino superior que interagem com diversos setores, sofrendo influência deles e influenciando-os com suas peculiaridades, em um ciclo contínuo.

Da percepção dos gestores entrevistados sobre retenção, destacaram-se três aspectos subjacentes aos fatores internos à instituição: atraso no repasse do orçamento previsto para a assistência estudantil; recuperação da aprendizagem; e remoções do corpo docente.

No primeiro caso encontra-se assente a política de assistência estudantil da instituição, que abrange, dentre outros, o programa de concessão de auxílios financeiros para alunos em situação de vulnerabilidade, cujos objetivos precípuos são a permanência e o êxito estudantil. Embora não haja recurso para atender a todos os estudantes que solicitam o benefício do programa, ainda há, de acordo com os respondentes, aqueles que são contemplados e estabelecem um sentido paradoxal para os auxílios. Trata-se, portanto, dos estudantes beneficiários que deliberadamente prolongam seu tempo nos cursos. Das questões imediatas urge investigar: quais são as reais motivações desses alunos? Como essa questão pode ser avaliada/conduzida institucionalmente?

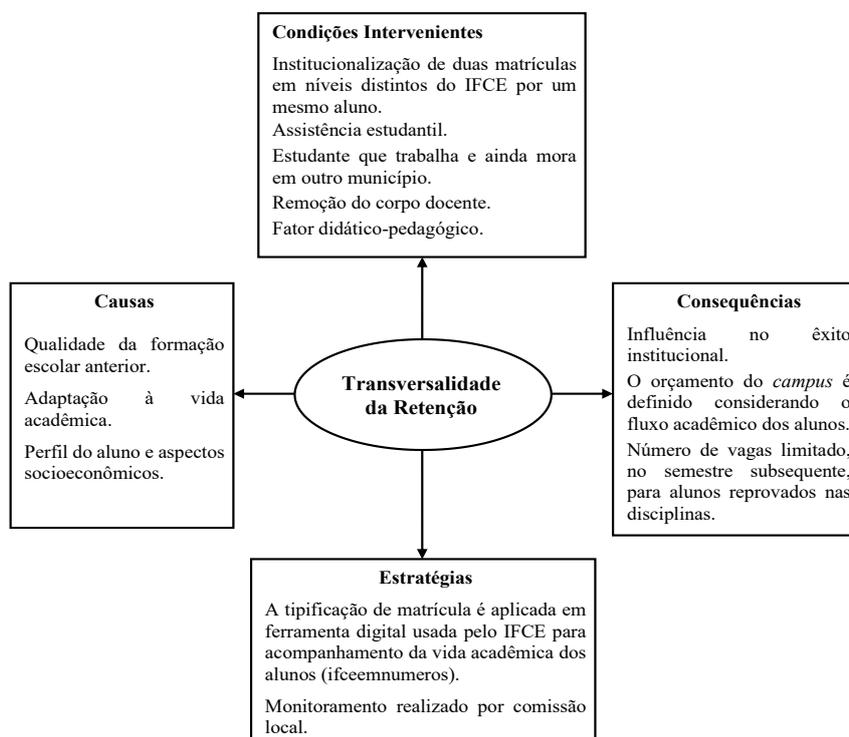
O segundo fator refere-se à recuperação da aprendizagem prevista nos artigos 13 da LBD (BRASIL, 1996) e 114 do Regulamento de Organização Didática da IES. O tema suscita o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, não somente como uma incumbência do professor, mas, sobretudo, como um chamamento à responsabilização institucional, desde a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) até as decisões metodológicas do docente, cujo zelo pela aprendizagem do estudante deve ser o fio condutor para as demais condutas. Nesse sentido, os currículos dos cursos foram apontados como possíveis obstáculos para a consecução da recuperação da aprendizagem, pois, em determinadas situações, a carga horária semanal de 20 horas em um único turno pode limitar as estratégias adotadas pelos docentes para assistir os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem.

O terceiro aspecto relaciona-se com os ciclos de remoções dos docentes. Na perspectiva dos gestores, a mudança no quadro de professores acarreta descon-tinuidade no desenvolvimento dos projetos criados pelos educadores, sobretudo

aqueles vinculados ao Núcleo de Disciplinas Básicas (Matemática, Química, Física e Estatística), cujo foco, nos últimos três anos, tem sido prevenir a reprovação dos ingressantes e minimizar a multiplicidade de repetência nas disciplinas básicas diagnosticadas como prioridade pela IES.

Diante dos resultados, procedeu-se a uma triangulação dos dados, entre as categorias, com apoio no modelo de paradigma de Strauss e Corbin (1998),² citados por Flick (2009), cujas relações foram delimitadas em torno do fenômeno aqui denominado transversalidade da retenção, conforme se observa na Figura 3.

FIGURA 3 – Relações delimitadas em torno da transversalidade da retenção



Fonte: Adaptado de Flick (2009).

A retenção é transversal e multiforme, envolvendo fatores culturais, sociais, institucionais e individuais. A complexidade do tema requer o entendimento acerca da função social da Rede Federal da qual a unidade investigada faz parte, qual seja, democratização do acesso a uma educação pública, gratuita e com qualidade. O público atendido é diversificado e constitui-se, em sua maioria, de egressos dos sistemas públicos de ensino, oriundos de municípios com baixo índice de desenvolvimento educacional.

As causas, as condições intervenientes, as consequências e as estratégias subsumidas pela retenção, apresentadas na Figura 3, reforçam a importância do acesso

2 STRAUS, A. L.; CORBIN, J. *Basic of qualitative research*. London: Sage, 1998.

ao ensino na rede de EPCT, mas, sobretudo, alertam para a necessidade premente de avançar nas medidas voltadas para o enfrentamento da retenção, percebendo-a transversalmente ao percurso formativo dos alunos.

No que tange aos aspectos quantitativos da pesquisa, em que se buscou investigar o comportamento da evasão e retenção dos alunos nos períodos entre 2009.1e 2015.1 (ano de integralização da maioria dos cursos de graduação/IFCE/Sobral na data da pesquisa), a Tabela 1 apresenta essas demandas, a partir dos dados disponibilizados para consulta pública no site IFCE em Números (<https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>).

TABELA 1 – Comportamento da demanda dos alunos dos cursos de graduação(*) do IFCE/Sobral, com matrículas realizadas entre 2009.1 e 2015.1

SITUAÇÃO	CICLO DOS CURSOS								
	2009.1	2009.2	2010.1	2011.1	2011.2	2012.1	2013.1	2014.1	2015.1 ⁽¹⁾
Matriculados	242	125	158	191	206	195	177	178	107
Em Curso	0	0	0	0	0	0	0	0	15
Retidos	32	18	15	18	28	34	40	58	...
Evadidos	142	66	100	139	149	138	100	97	...
Formados	68	41	43	34	29	23	37	23	...
TR (%)	13,22	14,40	9,49	9,42	13,59	17,44	22,60	32,58	...
TE (%)	58,68	52,80	63,29	72,77	72,33	70,77	56,50	54,49	...
TF (%)	28,10	32,80	27,22	17,80	14,08	11,79	20,90	12,92	...

Fonte: IFCE em Números 2018.

(*) Licenciatura em Física; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Mecatrônica Industrial; Tecnologia em Saneamento Ambiental; Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

(1) Os cursos Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Irrigação e Drenagem, com semestre letivo iniciado em 2015.1, ainda não tiveram seus resultados publicados em definitivo no *site* institucional, não tendo sido possível determinar, ainda, suas taxas de formados.

Conforme disposto na Tabela 1, a taxa de retenção no período regular de ciclo dos cursos varia de 9,49% (15) para os matriculados em 2010.1, a 32,58% (58) em 2014.1. Em média, a porcentagem de retidos é de 16,59% (30,53) e a mediana corresponde a 14,01% (25,82). A taxa de evadidos varia de 52,81% (66) em 2009.2 a 72,77% (139) em 2011.1, com média, no período, de 62,71% (115,37) e mediana de 60,99% (112,52). Quanto aos formados, a taxa varia de 11,79% (23) em 2012.1 a 32,81% (41) em 2009.2. Seus valores médios e medianos são, respectivamente, 20,71% (38,09) e 19,35% (35,70).

Para melhor compreensão desses valores relativos, foi elaborada a Tabela 2 em que se observa, de forma mais imediata, o comportamento dessas estatísticas.

TABELA 2 - Estatísticas da porcentagem de alunos evadidos, retidos e formados nos cursos de graduação(*) do IFCE/Sobral, com matrículas realizadas entre 2009.1 e 2014.1

	RETIDOS	EVADIDOS	FORMADOS
Mínimo	9,49	52,81	11,79
Média	16,59	62,71	20,71
Mediana	14,01	60,99	19,35
Máximo	32,58	72,77	32,81

Fonte: IFCE em Números 2018.

(*) Licenciatura em Física; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Mecatrônica Industrial; Tecnologia em Saneamento Ambiental; Tecnologia em Irrigação e Drenagem.

Como mostra a Tabela 2, a questão dos evadidos é bastante séria. Em média, 62,71% dos alunos matriculados no período em análise se evadiram ao longo do ciclo acadêmico, ou seja, simplesmente abandonaram seus cursos. Dos que não abandonaram os cursos, 16,59%, em média, ficaram retidos, ou seja, não lograram aprovação final, enquanto 20,71% conseguiram se formar.

É importante observar que o comportamento dos retidos é bastante semelhante ao dos formados, não só em seus limites proporcionais extremos (mínimos de 9,49% e 11,79% e máximos de 32,58% e 32,81%), mas também em seus valores médios (16,59% e 20,71%) e medianos (14,01% e 19,35%). De maneira geral, pode-se dizer que, dos alunos matriculados que cursam até o fim seus semestres letivos, a metade fica retida e a outra metade se forma.

Outra questão a se considerar quanto à semelhança entre as proporções de retidos e formados é que seus valores médios são, respectivamente, maiores que seus valores medianos, denotando um viés positivo de crescimento, o que implica um número de formados, nos semestres posteriores ao desse estudo, maior que o de retidos, embora suave.

Aplicando-se o algoritmo de avaliação, como descrito na metodologia deste trabalho, pode-se complementar a análise pela classificação dos cursos em questão, como disposto na Tabela 1. Após emprego do algoritmo proposto, os resultados gerados são apresentados na Tabela 3, em que os conceitos gerados foram dispostos por curso e semestre letivo inicial de seus ciclos acadêmicos, assim como a proporção desses conceitos para cada curso.

TABELA 3 - Indicador da Qualidade dos Cursos (IQC) de graduação do IFCE/Sobral, por curso e semestre letivo - 2009.1/2014.1

SEMESTRE LETIVO (INÍCIO)	CURSO/INDICADOR/CONCEITO									
	LICENCIATURA EM FÍSICA (4 ANOS)		TECNOLOGIA EM ALIMENTOS (3 ANOS)		TECNOLOGIA EM MECATRÔNICA INDUSTRIAL (3,5 ANOS)		TECNOLOGIA EM SANEAMENTO AMBIENTAL (3 ANOS)		TECNOLOGIA EM IRRIGAÇÃO E DRENAGEM (3,5 ANOS)	
	IQC	CONC.	IQC	CONC.	IQC	CONC.	IQC	CONC.	IQC	CONC.
2009.1	1	E	3	C	2	D	2	D	2	D
2009.2	-	-	2	D	2	D	3	C	2	D
2010.1	3	C	3	C	1	E	1	E	2	D
2011.1	2	D	2	D	1	E	1	E	1	E
2011.2	1	E	2	D	1	E	1	E	2	D
2012.1	1	E	2	D	1	E	1	E	1	E
2013.1	1	E	2	D	1	E	2	D	2	D
2014.1	1	E	2	D	1	E	2	D	1	E
PROPORÇÃO DOS CONCEITOS DOS CURSOS										
CONCEITO	QDE	%	QDE	%	QDE	%	QDE	%	QDE	%
A (IQC=5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B (IQC=4)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C (IQC=3)	1	14,3	2	25,0	0	0	1	12,5	0	0
D (IQC=2)	1	14,3	6	75,0	2	25,0	3	37,5	5	62,5
E (IQC=1)	5	71,4	0	0	6	75,0	4	50,0	3	37,5

Fonte: Elaboração dos autores.

Como mostra a Tabela 3, nenhum dos cursos avaliados, iniciados em qualquer semestre letivo, obteve conceitos A ou B de eficiência.

Dentre os conceitos restantes (C, D, E), o curso mais bem classificado foi o de Tecnologia de Alimentos, com 25% (2) dos semestres letivos com conceito C e 75% (6) com D, não tendo nenhum semestre com conceito E. O curso Tecnologia em Saneamento Ambiental pode ser considerado o segundo de melhor desempenho, tendo seus conceitos por semestre letivo assim distribuídos: 12,5% (1) C; 37,5% (3) D; e 50,0% (4) E. O curso de licenciatura em Física pode ser considerado o terceiro melhor, embora apresente uma proporção de 71,4% (5) de seus semestres letivos com conceito E. Os conceitos C e D se distribuem de forma equivalentes e iguais a 14,3% (1).

Os dois últimos cursos, Tecnologia em Mecatrônica Industrial e Tecnologia em Irrigação e Drenagem, foram avaliados como os de menor desempenho no IQC, ficando, ambos, com os semestres letivos distribuídos entre os conceitos D e E. O primeiro com 25% (2) de conceito D e 75% (4) com E. O segundo com 62,5% (5) de conceito D e 37,5% (3) com E.

Portanto, e de conformidade com o que mostrou a Tabela 2, a eficiência dos cursos de graduação do IFCE/Sobral, no período avaliado (2009.1 a 2014.1), não se mostrou muito boa, uma vez que mais da metade de seus cursos [52,27% (23)] estão classificados com conceito E [IQC = 1], correspondente à última categoria. Do

restante, 38,64% (17) estão na categoria D [IQC = 2], seguidos de 9,09% (4) na categoria C [IQC = 3]. Nenhum dos cursos alcançou conceito A ou B.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Embora um indicador de desempenho institucional não seja uma medida precisa, sua função firma-se na razão de ser da avaliação: gerar informações sobre o caminho percorrido, retroalimentando o planejamento estratégico, uma vez que esse é um dos instrumentos para implantação das políticas estabelecidas. É preciso considerar que o contexto econômico impõe diversos desafios para os alunos e para as IES: de um lado, existe a cobrança em torno da empregabilidade, em que cada indivíduo procura por diversos cursos, com o objetivo de fugir da condição de excluído do mundo do trabalho; e, de outro, as instituições de ensino sofrem pressão para atender, em seus currículos, a um mercado cambiante e instável e que, de algum modo, precisa atender às expectativas dos estudantes.

A análise quantitativa revela, de um modo geral, o baixo desempenho dos cursos no que tange à taxa de formandos agravadas pelas retenções e evasões dos estudantes. Nenhum dos cursos de graduação avaliados no âmbito desse estudo obteve conceitos A ou B, fato que revela necessidades de aprimoramentos. Contudo, os documentos analisados trazem um plano para o período de 2017 a 2024, em que são previstas 262 ações consubstanciadas no fenômeno da retenção e da evasão que devem ser priorizadas. Há, pois, necessidade de realizar investigações futuras quanto ao que foi levantado a partir dos dados quantitativos, uma vez que eles abrangem taxas de evadidos e de formados e a relação direta deles com o fenômeno ora analisado.

Pode-se destacar, com base na abordagem qualitativa, que a retenção na unidade analisada é transversal, pois está presente no percurso discente, nas reprovações, nos trancamentos de matrícula ou nas evasões, bem como permeia, direta ou indiretamente, os fatores socioeconômicos dos estudantes, que constituem, muitas vezes, obstáculos para o ensino e a aprendizagem.

As condições intervenientes não só abrangem a elaboração dos currículos dos cursos (cadeia de pré-requisitos) e as eventuais mudanças no quadro de docente, mas também revelam a existência de dilemas consubstanciados na institucionalização de duas matrículas por um mesmo discente (em cursos de níveis distintos), já que tal fato acarreta, em algumas situações, no prolongamento deliberado de um curso em detrimento do outro. Dentre as consequências, destacam-se as repercussões no êxito institucional comprovado nos índices do IRF para os cursos de graduação entre 2009.1 e 2017.2, o efeito no orçamento do *campus* e o número limitado de vagas no semestre subsequente para os alunos reprovados nas disciplinas,

o que torna complexa a consecução de planos de ação voltados para correção de fluxo de matrícula.

O estudo de caso realizado em IES vinculada à rede de EPCT, a partir de entrevista com gestores e análise documental, visando a identificar os fatores que influenciam nos resultados do IRF e no desempenho institucional, não somente oportunizou aplicar o conceito de algoritmo ao indicador analisado, mas, sobretudo, convida gestores e demais envolvidos a aprenderem com as estruturas essenciais dos problemas, a fim de definir as propriedades e prioridades para as suas soluções.

Por fim, considera-se atingido o objetivo deste estudo. Em razão, porém, das limitações desta aproximação primeira com a temática investigada, será necessário empreender novas pesquisas, buscando esclarecer, de maneira mais aprofundada, o fenômeno da retenção nos cursos superiores na EPCT, no sentido de ajudar a ampliar as perspectivas de aprimoramento, no que tange às medidas preventivas e corretivas voltadas para a permanência e o êxito discente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. B. *Evasão discente no ensino superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (campus de Sobral)*. 2013. 48f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Planejamento estratégico e gestão universitária como atividades oriundas da autoavaliação de instituições de ensino superior (IES): o exemplo da universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 2, n. 2, p. 83-103, out. 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4559>. Acesso em: 12 out. 2017.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente nos cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006. Disponível em: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341249244_575.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

BERLINSKI, D. *O advento do algoritmo: a ideia que governa o mundo*. Tradução Leila Ferreira de Souza Mendes. São Paulo: Globo, 2002.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Qualidade da Educação Superior Brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual para cálculo dos indicadores de gestão das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica 2.0*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica n. 39/2017/CGCQES/DAES*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2016/nota_tecnica_n39_2017_cgcqes_daes_calculo_igc.pdf. Acesso em: 9 dez. 2017.

CHRISTIAN, B.; GRIFFITHS, T. *Algoritmos para viver: a ciência exata das decisões humanas*. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar nos cursos de licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRS. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 153-178, ago. 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/111>. Acesso em: 13 out. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BAIZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (org.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007. Acesso em: 13 out. 2017.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joyce Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução: Beth Honorato. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. *Relatório de gestão: exercício 2015*. Fortaleza, 2016.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 109-130, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6669>. Acesso em: 7 set. 2017.

LIMA, M. A. M. *Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LIMA, M. A. M. *Autoavaliação institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração*. Fortaleza: Editora UFC, 2008.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional pensando princípios. In: BAIZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. (org.). *Avaliação institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37-51.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior: quais são as perspectivas. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p. 9-46.

SOUZA, A. C. F. *10 lições sobre Leibniz*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, p. 89-125, winter 1975. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/45/1/89.full.pdf+html>. Acesso em: 2 ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIVIANI, N. *Projeto de algoritmos: com implementação em Pascal e C*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

NOTA: Todos os autores são pesquisadores do GPAGE (Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação do professor Marcos Antonio Martins Lima, que propôs o conceito de algoritmos de avaliação e a sua aplicação em pesquisa específica sobre avaliação discente. José Leudo Maia aplicou o conceito com técnicas estatísticas durante seu estágio pós-doutoral. Ana Cléa Gomes de Sousa contribuiu por meio de sua pesquisa sobre o tema da evasão discente. Mariana Cristina Alves de Abreu, Ana Paula de Sousa Lima e Suzana de Andrade Gonçalves de Oliveira colaboraram com o levantamento de informações da presente pesquisa.

Recebido em: 18 DEZEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 21 AGOSTO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v31i77.6491>

REDES SOCIAIS NO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OPORTUNIDADES E LIMITAÇÕES

 DELIANE GOMES BOTELHO^I

 MARCELO PONCIANO DA SILVA^{II}

 ERNANI VIRIATO DE MELO^{III}

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba-MG, Brasil; deliane@iftm.edu.br

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba-MG, Brasil; ponciano@iftm.edu.br

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba-MG, Brasil; ernanimelo@iftm.edu.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa sobre a viabilidade do uso de dados públicos da rede social Facebook para identificar a trajetória acadêmica e profissional de egressos do ensino médio integrado. Para efeito de comparação do alcance do método na coleta de dados, utilizou-se, também, a aplicação de questionário. O estudo foi realizado com 244 egressos de um instituto federal, dentre os quais 195 foram localizados na rede social e apenas 21 responderam ao questionário. Os resultados demonstraram que o Facebook é uma ferramenta muito interessante para o acompanhamento de egressos: 61% disponibilizaram informações sobre o itinerário formativo e 20% sobre atuação profissional. Entretanto, o uso de questionário ainda se faz necessário para obter a opinião dos egressos.

PALAVRAS-CHAVE PERFIL DO EGRESSO • EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA • ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL.

REDES SOCIALES EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE EGRESADOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INTEGRADA: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que tuvo el objetivo de analizar la viabilidad del uso de datos públicos de la red social Facebook para identificar la trayectoria universitaria y profesional de egresados de la enseñanza secundaria integrada. Se utilizó, también, la aplicación de un cuestionario para comparación del alcance de los dos métodos de recolección de datos. El estudio fue realizado con 244 egresados de un instituto federal. De esos, 195 fueron localizados en la red social y solo 21 respondieron al cuestionario. Los resultados demostraron que el Facebook es muy interesante para el acompañamiento de egresados, 61% de ellos dieron informaciones sobre el itinerario de estudios y 20% sobre actuación profesional. Aun considerando esto, el uso de cuestionario todavía se hace necesario para obtener la opinión de los egresados.

PALABRAS CLAVE PERFIL DEL EGRESADO • ENSEÑANZA PROFESIONAL INTEGRADA • ACOMPAÑAMIENTO PROFESIONAL.

SOCIAL NETWORKS IN THE MONITORING OF INTEGRATED HIGH SCHOOL GRADUATES: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

ABSTRACT

This article presents a study that aimed to assess the possibility of using public data from the social network Facebook to identify the academic and professional paths of graduates of an integrated high school. A questionnaire was also used to compare the scope of two data collection methods. The study was carried out with 244 graduates from a federal institute. Of these, 195 were found on the social network and only 21 responded to the questionnaire. The results showed that Facebook is very interesting for monitoring graduates, 61% of whom provided information on their education itinerary and 20% on professional performance. However, the use of a questionnaire is still necessary to obtain the graduates' opinion.

KEYWORDS GRADUATE PROFILE • INTEGRATED PROFESSIONAL EDUCATION • PROFESSIONAL MONITORING.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade levantar as oportunidades e limitações do uso de redes sociais para o acompanhamento de egressos de cursos de ensino médio integrado ao técnico (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Para tanto, um estudo de caso foi realizado com turmas de um instituto federal (IF) localizado no estado de Minas Gerais, em que se buscou localizar os perfis dos egressos na rede social Facebook, bem como levantar possíveis informações sobre suas trajetórias disponíveis publicamente nessa rede. Para efeito de comparação entre as duas ferramentas de coleta de dados, realizou-se, também, uma pesquisa por meio de questionário eletrônico, com as mesmas turmas buscadas na rede social.

Para as instituições de ensino, faz-se muito importante saber de que forma elas contribuíram para a trajetória acadêmica e profissional dos egressos, gerando discussões sobre a formação oferecida e o mercado de trabalho. Dessa forma, o egresso, considerado neste estudo como aquele que concluiu o curso e obteve o certificado de conclusão, poderá contribuir para possíveis revisões no tripé ensino, pesquisa e extensão das instituições da RFEPCT e, conseqüentemente, gerar melhorias para os próximos estudantes que serão formados pela instituição.

O acompanhamento de egressos no âmbito do ensino superior está previsto na Lei n. 10.861 de 2004 (BRASIL, 2004b), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) como um dos fatores que compõem a política de atendimento aos estudantes (MACHADO, 2010). Vários trabalhos descritos na literatura que sugerem estratégias para o acompanhamento de egressos no ensino superior utilizam *e-mail* ou telefone para contato e questionários ou formulários disponíveis na internet para preenchimento. Essa tarefa não é fácil, pois as informações de contato podem ter sido alteradas e também porque o ex-aluno deve estar disposto a responder o questionário e/ou formulário. Na pesquisa realizada por Souto (2016), 78% dos ex-alunos responderam ao questionário. Mas esse percentual de resposta não é facilmente atingido, como se percebe nos trabalhos descritos por Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000), Rêgo e Andrade (2010) e Bianchi (2016), nos quais apenas 42, 36, 44 e 21% dos ex-alunos responderam aos questionários, respectivamente. Essa dificuldade é evidenciada por Marconi e Lakatos (2010), ao afirmarem que pesquisas realizadas por meio de questionário têm uma média de retorno de apenas 25%.

Já o acompanhamento de egressos no âmbito do EMI não está previsto em normativas de âmbito nacional, como é o caso do ensino superior, mas nem por isso deve ser deixado de lado, tendo em vista a grande contribuição que pode gerar para as instituições que o oferece. Alguns trabalhos relacionados ao tema “egressos” sugeriram políticas institucionais de acompanhamento desses, como os apresentados

por Dias (2016) e Machado (2010), e outros realizaram pesquisas para traçar perfis de egressos de alguns cursos integrados, como os desenvolvidos por Carmona (2012), Albuquerque *et al.* (2016) e Ferreira, Raitz e Vanzuita (2016). Esses estudos deixam claras a necessidade e a importância de conhecer o itinerário formativo e profissional, assim como a opinião dos egressos em relação ao ensino recebido.

Este artigo, que apresenta parte dos achados da pesquisa realizada, está organizado em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira traz uma breve contextualização do EMI; a segunda retrata a importância do acompanhamento de egressos como indicador de qualidade; a terceira destaca os procedimentos metodológicos empregados; e a quarta apresenta, discute e analisa os resultados encontrados.

EMI

Integrar, no campo educacional, assume o sentido de completude, de compreensão das partes de um todo, de tratar a educação como totalidade social. Em se tratando de EMI, integrar significa pensar a educação geral como parte indissociável da educação profissional, considerando-se todas as áreas em que há a preparação para o trabalho, tanto em processos produtivos quanto em processos educativos, nos níveis inicial, técnico, tecnológico ou superior, enfocando o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, 2005).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o entendimento de formação integrada visa a superar a dualidade histórica do ser humano, superar a divisão colocada entre formação para o pensar e formação para executar. Assim, a formação integrada visa a dar ao cidadão, seja ele jovem ou adulto, uma formação completa que o possibilite fazer a correta leitura de mundo e compreender as diferenciadas relações sociais nas quais está inserido.

É necessário o entendimento de que a preparação para o trabalho não é unicamente a preparação para o emprego; mais que isso, é enxergar o trabalho como princípio educativo, nos sentidos histórico e ontológico, com vistas a uma formação integral. No sentido histórico, o trabalho faz referência ao trabalho assalariado, visto como prática produtiva, baseado em conhecimentos existentes e que produzem novos conhecimentos. E no sentido ontológico, o trabalho faz referência à forma utilizada pelo homem para produzir sua subsistência na relação com a natureza e com outros homens, e assim produzir conhecimento (PACHECO, 2012).

Ao longo da história da educação brasileira, verifica-se que houve muitos embates até se chegar ao modelo de integração utilizado nos dias atuais, em que há a união da educação profissionalizante e da educação geral de nível médio, com objetivo de ir além do que cada uma pode oferecer.

A necessidade de profissionalização dos trabalhadores se tornou latente a partir do aumento da industrialização ocorrida nas décadas de 1930 e 1940, pois, com a migração da atividade produtiva do país do campo para a cidade e com o surgimento de trabalhos que exigiam formação específica, surgiu também a demanda por mão de obra qualificada. Diante dessa demanda, o próprio Estado identificou a necessidade de intervir e criar condições para que ocorresse a formação dessa mão de obra e instituiu o ensino profissionalizante (NASCIMENTO, 2007), que se configura como o ponto inicial para o desenvolvimento do EMI.

A implementação do ensino profissionalizante visou a suprir essa necessidade de qualificação, porém colaborou para a separação entre o ensino geral, destinado para as elites, que oportunizava ao concluinte continuar seus estudos em nível superior, e o ensino profissionalizante, que tinha como função capacitar os trabalhadores para atender à demanda do mercado de trabalho e não possibilitava a continuidade dos estudos em nível superior. Essa diferença entre o ensino destinado à burguesia e o ensino destinado ao proletariado ficou conhecida como dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social (RAMOS, 2017). Cunha (2000) vê essa dualidade como consequência do modelo de educação importado da Europa, no qual havia uma separação entre aquela destinada ao povo, a educação para o trabalho, e aquela destinada à elite, para a cultura.

A partir de então, foram realizados estudos e criadas leis que tentaram superar essa dualidade, como a Lei n. 1.076 de 1950 (BRASIL, 1950), a qual passou a permitir que concluintes de cursos profissionais continuassem os estudos no nível superior, desde que fossem aprovados em exames das disciplinas não cursadas; a Lei n. 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que garantiu a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível desobrigando os concluintes de cursos profissionalizantes de nível médio a fazerem exames para ingressar no ensino superior; a Lei n. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que tornou obrigatória a integração entre ensino médio e ensino profissionalizante por meio do oferecimento de um núcleo comum de ensino e da habilitação profissional; a Lei n. 7.044 de 1982 (BRASIL, 1982), que voltou atrás e tornou facultativa a profissionalização do ensino de segundo grau; e, por fim, a Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2000).

A Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece, em seu art. 39, que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” e, em seu art. 40, dispõe que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Anteriormente regulamentada pelo Decreto n. 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997), o qual previa a separação dos ensinos médio e profissionalizante, a educação profissional passou a ser regulamentada pelo Decreto n. 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004a), que revogou todo o texto do decreto anterior e, além disso, dispôs, em seu art. 4º, que “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” e, no parágrafo 1º desse mesmo artigo, estabeleceu que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pode ser empreendida por três modalidades diferentes: integral, em que há uma única matrícula para os ensinos médio e técnico; concomitante, em que há duas matrículas diferentes, uma para o ensino médio e uma para o técnico; ou subsequente, na qual o estudante já concluiu o ensino médio anteriormente. O propósito da LDB e do Decreto n. 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004a) é consolidar uma base unitária do ensino médio que comporte a diversidade da realidade brasileira, visando a uma possível superação do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ainda na sequência cronológica, em 2008, por meio da publicação da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), foi instituída a RFEPC e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da transformação de instituições federais, como Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas técnicas e agrotécnicas. A lei estabelece que no mínimo 50% das vagas oferecidas pelos IFs sejam destinadas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008), o que demonstra a importância do EMI para a RFEPC.

Para Pacheco (2011), os IFs têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica não encontrado em outros países. Eles têm como proposta agregar a preparação para o trabalho, compreendendo seus sentidos histórico e ontológico, à formação acadêmica, colocando ênfase na compreensão do mundo do trabalho e não somente na formação para a realização das atividades laborais. Buscam trabalhar articulando educação, trabalho, ciência e cultura, na intenção de promover a emancipação humana.

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Oferecer um ensino de qualidade que atenda às expectativas dos alunos e do mercado de trabalho é o objetivo de qualquer instituição que ofereça cursos de ensino profissionalizante ou de nível superior. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece que a educação é um direito de todos, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição destaca que o ensino deve

ser ministrado de acordo com alguns princípios, dentre esses a garantia do padrão de qualidade. A LDB aponta, em seu art. 4º, inciso IX, como dever do Estado, a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” e, em seu art. 70, considera as despesas com levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino como gastos de manutenção e desenvolvimento (BRASIL, 1996). Pode-se verificar que a preocupação com a qualidade está presente e regulamentada em nível nacional, assim como a preocupação com a mensuração dessa qualidade, item indispensável para aferir o desempenho.

Mas o que é qualidade? Como se pode definir que a instituição atingiu ou não a qualidade almejada? Em definição encontrada no dicionário, qualidade pode ser definida como “grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão” (MICHAELIS, 2018). A partir desse significado, pode-se inferir que para ser possível medir a qualidade é necessário ter um padrão a ser observado, um parâmetro por meio do qual se torna possível quantificar os resultados de acordo com o esperado. Esse parâmetro pode ser nomeado como indicador de qualidade.

Em nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, é o indicador existente para a avaliação da qualidade do ensino básico que compreende os níveis de ensino fundamental e médio. Por meio dele, uma instituição pode verificar o índice de qualidade de seu ensino numa escala de 0 a 10, sendo consideradas ideais as notas a partir de 6, e também comparar o seu desempenho com as demais instituições nacionais. O Ideb é composto pelo conceito fluxo escolar, que mensura as aprovações e retenções de alunos, e pela média de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações que compõem o índice são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para os estados, e a Prova Brasil, para os municípios. Esse índice é uma ferramenta importante para o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2018).

É possível depreender que, para a instituição ter um bom desempenho no Ideb, é necessário que os alunos aprendam, para tirar boas notas nos exames nacionais, e também que sejam aprovados no ano regular. Nardi e Schneider (2012) afirmam que o Ideb causa um efeito positivo sobre a qualidade da educação básica por traduzir em números o desempenho das unidades escolares do município, do estado e do país.

Apesar da reconhecida importância do Ideb, ele não oferece uma avaliação mais detalhada das instituições, por abranger apenas critérios específicos de aprovação/reprovação do aluno na instituição de ensino e nota nos exames nacionais. Por

isso, é evidenciada a necessidade de uma avaliação mais criteriosa das instituições que possibilite a verificação de pontos a serem melhorados, os quais podem influenciar, posteriormente, a qualidade das avaliações nacionais.

Os IFs, por sua vez, contam também com indicadores de desempenho institucionais voltados para gestão: relação de candidato por vaga, relação de ingressos por matrícula, relação de concluintes por matrícula, eficiência acadêmica de concluintes, retenção do fluxo escolar, relação de alunos por docente em tempo integral, índice de titulação do corpo docente, gasto corrente por aluno, gasto com pessoal, gasto com outros custeios, gasto com investimentos e classificação dos matriculados de acordo com a renda familiar (BRASIL, 2017). Esses índices são fundamentais para o funcionamento das instituições, mas não abordam informações dos alunos após sua saída da instituição e nem fazem referência à qualidade do curso ofertado.

Lima e Andriola (2018) afirmam que é necessário realizar o monitoramento da qualidade dos serviços oferecidos por uma instituição, tanto gerenciais quanto acadêmicos, para que seja promovido o realinhamento entre o que foi obtido como resultado e o que foi planejado. Nesse sentido, Espartel (2009) coloca a consulta aos egressos como importante fonte para aferição da qualidade dos cursos da instituição. Segundo a autora, os egressos conseguem avaliar mais consistentemente o curso após seu encerramento por terem uma visão do todo e por serem capazes de mensurar a contribuição do curso para sua atuação profissional.

O levantamento feito com egressos é capaz de fornecer informações sobre o perfil socioeconômico e a efetividade profissional, os quais demonstram o quanto o curso impactou na carreira do ex-aluno, avaliar o curso e demonstrar a relação do ex-aluno com a instituição, o que mostra o quão satisfeito o egresso ficou e se voltaria a se capacitar na mesma instituição, sendo possível mensurar inclusive qual tipo de qualificação ele buscaria na instituição (LIMA; ANDRIOLA, 2018).

Para Machado (2010), dentre as informações que se pode conhecer a partir de um efetivo acompanhamento de egressos está a possibilidade de acompanhar e avaliar aspectos relacionados à inserção no mercado de trabalho e, assim, obter indicadores de adequação dos currículos dos cursos, além de ser um mecanismo muito útil para se criar uma forma de comunicação mais próxima entre a instituição e o egresso, favorecendo a troca de informações profissionais e acadêmicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas, em março de 2020. Na primeira, foi feito o levantamento de informações acerca do itinerário formativo e atuação profissional do egresso, com a utilização de dados disponibilizados na rede social

Facebook na forma pública (visível para qualquer usuário da rede social); na segunda, foi feito o levantamento de informações via questionário estruturado enviado aos ex-alunos por *e-mail*. Após a compilação dos dados, foi feita a análise qualiquantitativa das informações obtidas.

Foi verificado, a partir das pesquisas consultadas sobre o tema acompanhamento de egressos, que as principais dificuldades encontradas são conseguir contato com os egressos, devido a mudanças de endereço, *e-mail* e/ou telefone, bem como sua disponibilidade em participar das pesquisas. Diante disso, objetivou-se realizar uma pesquisa utilizando redes sociais, sendo o Facebook a rede escolhida para este estudo.

O Facebook, fundado por Mark Zuckerberg em 2004, é uma rede social virtual de origem americana. Foi lançado no Brasil em 2007 e alcançou 102 milhões de brasileiros conectados mensalmente em 2016. A rede social tem como missão “tornar o mundo mais aberto e conectado” (FACEBOOK, 2016). Os dados, fotos e comentários disponibilizados na plataforma podem ter o acesso controlado pelo usuário proprietário de cada perfil. Para cada publicação, o usuário pode escolher deixar a informação “pública”, em que qualquer usuário pode visualizá-la ao acessar a rede social, “somente para amigos”, em que somente os usuários que forem aceitos como “amigos” na rede social têm permissão para visualizar o conteúdo, ou marcar a opção “somente eu”, em que somente o usuário que publica a informação consegue visualizá-la (FACEBOOK, 2018).

Por meio dos dados públicos da rede social Facebook é possível identificar se o egresso está trabalhando e, em caso positivo, se está trabalhando na área de formação ou em área diversa, de forma a mensurar o impacto do curso na empregabilidade. Além disso, podem ser obtidos dados relativos à continuidade da formação, evidenciando, por exemplo, se o egresso está cursando graduação, pós-graduação ou outro curso e se a formação é em área afim ou em área diferente da área do curso técnico já concluído.

Para o presente estudo de caso foi realizado um levantamento de dados na rede social Facebook em que se buscou o perfil dos egressos de oito turmas de EMI do *campus* de um IF localizado na cidade de Uberaba, estado de Minas Gerais, sendo duas turmas referentes ao EMI em Informática (EMI-TI) que concluíram o curso em 2012 e seis turmas ao EMI em Manutenção e Suporte em Informática (EMI-MSI) concluintes em 2013, 2014 e 2015, somando 244 egressos. A escolha dessas turmas se deu pelo fato de o coautor deste artigo ter ministrado aulas para as oito turmas e ter o contato da rede social de parte dos egressos. De posse das informações, a autora procurou pelos egressos na rede social e, por não ser “amiga” deles, pôde visualizar apenas os dados públicos. Localizando os primeiros, foi possível buscar os demais por meio da busca na lista de amigos de cada egresso já encontrado.

Após a localização dos perfis, foi feito um levantamento de informações referentes à cidade de residência e local de trabalho dos egressos, objetivando verificar se estão atuando na região de Uberaba. Buscou-se, também, informações sobre educação, com o intuito de verificar o número de egressos que decidiram continuar os estudos e para qual área se direcionaram.

Na segunda etapa do estudo, que obteve aprovação do comitê de ética em pesquisa (CEP), foi enviado, aos 244 egressos, um questionário estruturado elaborado por meio da ferramenta Google Formulários para o endereço eletrônico cadastrado na secretaria da instituição. O questionário contou com questões fechadas de múltipla escolha, algumas utilizando a escala Likert – que, segundo Bell (2008, p. 185), é aquela que “solicita aos entrevistados que indiquem a intensidade de concordância ou discordância com determinada afirmação ou série de afirmações” –, e com algumas questões abertas, visando a complementar o entendimento dos assuntos abordados.

A seção I do questionário foi composta por duas questões relacionadas ao curso de EMI, uma questão para identificar o curso que o egresso concluiu e outra para constatar o principal motivo para sua escolha. A seção II, contendo cinco questões, consultou os egressos sobre a continuidade nos estudos e buscou conhecer a percepção deles sobre a influência da formação no EMI para a escolha e o desempenho no curso superior. Em seguida, a seção III, com quatro questões, abordou o percurso profissional dos egressos, questionando se ingressaram no mercado de trabalho, qual atividades exercem, os motivos elencados por aqueles que não iniciaram no mundo do trabalho, bem como a percepção de importância da formação técnica obtida de forma integrada ao ensino médio. O questionário não pedia a identificação dos participantes, visando, além de manter a impessoalidade, a não inibir a contribuição para os questionamentos. Após o envio, aguardou-se 20 dias para a obtenção das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, foi realizada a comparação entre o número de egressos localizados na rede social e o número de egressos que responderam ao questionário. Em seguida, empreendeu-se a análise dos dados levantados pelos dois métodos de coleta, evidenciando o alcance de cada um.

Coleta de dados usando rede social *versus* questionário

Por meio da pesquisa na rede social, foram localizados 195 egressos, o que equivale a 80% do total das oito turmas, sendo 52 do curso EMI-TI e 143 do curso EMI-MSI, agrupados na Tabela 1 por ano de formação. Quanto ao questionário, a primeira constatação foi a dificuldade de contato com os egressos. Dos 244 *e-mails*

enviados, 41 não foram entregues ao destinatário, retornando mensagem de erro. E, apesar de a maioria dos *e-mails* ter chegado ao destinatário indicado no registro do ex-aluno, obtiveram-se, apenas, 21 respostas, o que corresponde a 8,6% do total. Desses 21 egressos, 19 cursaram o EMI-MSI e 2 cursaram o EMI-TI.

TABELA 1 – Número de egressos localizados no Facebook e número de egressos que responderam ao questionário

TURMA	EGRESSOS POR ANO	EGRESSOS LOCALIZADOS NO FACEBOOK		EGRESSOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	
		QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
EMI-TI 2012	61	52	85%	2	3%
EMI-MSI 2013	59	47	80%	6	10%
EMI-MSI 2014	62	47	76%	4	6%
EMI-MSI 2015	62	49	79%	9	15%
TOTAL GERAL	244	195	80%	21	8,6%
TOTAL EMI-TI	61	52	85%	2	3%
TOTAL EMI-MSI	183	143	78%	19	10%

Fonte: Elaboração dos autores.

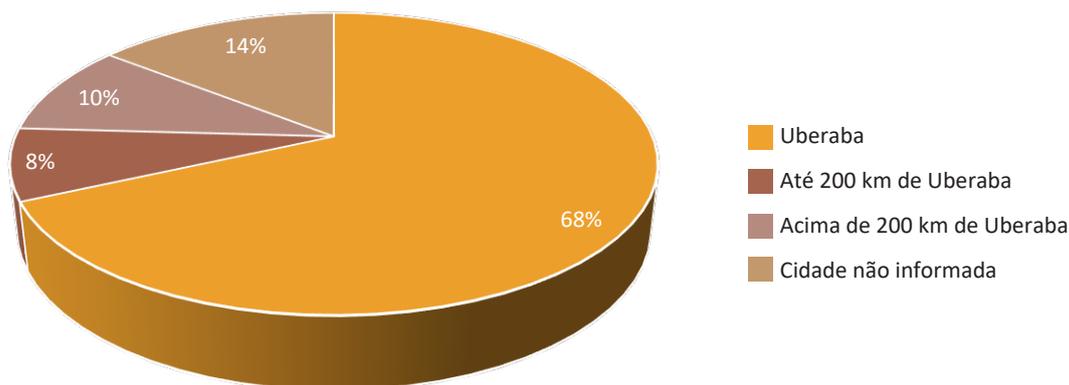
Considerou-se que, para as turmas que fizeram parte do estudo, o número de egressos localizados na rede social Facebook foi bem expressivo, se comparado com o número de respostas ao questionário. Essa diferença na obtenção de informações entre os dois métodos de coleta de dados demonstra que a rede social pode ser um eficiente instrumento para realização de pesquisas com egressos, contribuindo para a localização desses.

Análise dos dados obtidos na rede social

Depois da localização dos egressos no Facebook, iniciou-se a busca pelas informações consideradas relevantes para a pesquisa. Primeiramente, foi consultada a cidade em que os egressos informavam residir, com intuito de verificar se permanecem na cidade de Uberaba ou em regiões próximas.

O levantamento da cidade em que os egressos residem mostra que a maioria (68%) se encontra em Uberaba (Gráfico 1) e que outros 8% moram relativamente próximos, em cidades localizadas a no máximo 200 quilômetros de distância. Além disso, apenas 10% informam ter se mudado para cidades mais distantes e outros 14% dos egressos não informam cidade de residência na rede social.

GRÁFICO 1 – Cidade de residência dos egressos



Fonte: Elaboração dos autores.

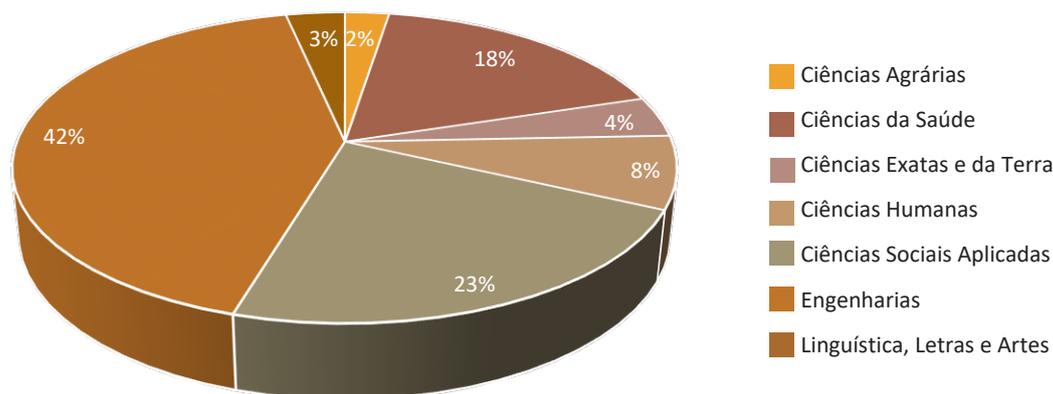
Esse elevado percentual de egressos que permanecem na região evidencia que a instituição pesquisada vem contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e profissional regional, atendendo a um dos objetivos previstos na Lei n. 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), qual seja, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

Dos 195 egressos localizados no Facebook, 148 (76%) informam ter vínculo com uma instituição de nível superior e 119 (61%) mencionam o curso escolhido, o que revela o interesse dos egressos do EMI em continuar buscando qualificação.

Sobre os diferentes percentuais obtidos em relação ao percurso formativo, considera-se uma limitação para o uso da rede social o fato de que nem todos os egressos disponibilizam no modo público todos os dados trabalhados na pesquisa. Contudo, entende-se que os quantitativos encontrados são muito positivos se comparados com o número de egressos da mesma amostra que se disponibilizou a participar do levantamento de dados por questionário.

A divisão dos cursos escolhidos pelos 119 egressos, por área do conhecimento, demonstrada no Gráfico 2, indicou que a área mais procurada foi a das engenharias, sendo a escolha de 43%, quase o dobro da segunda área mais procurada, as ciências sociais aplicadas, que representou 23% das escolhas.

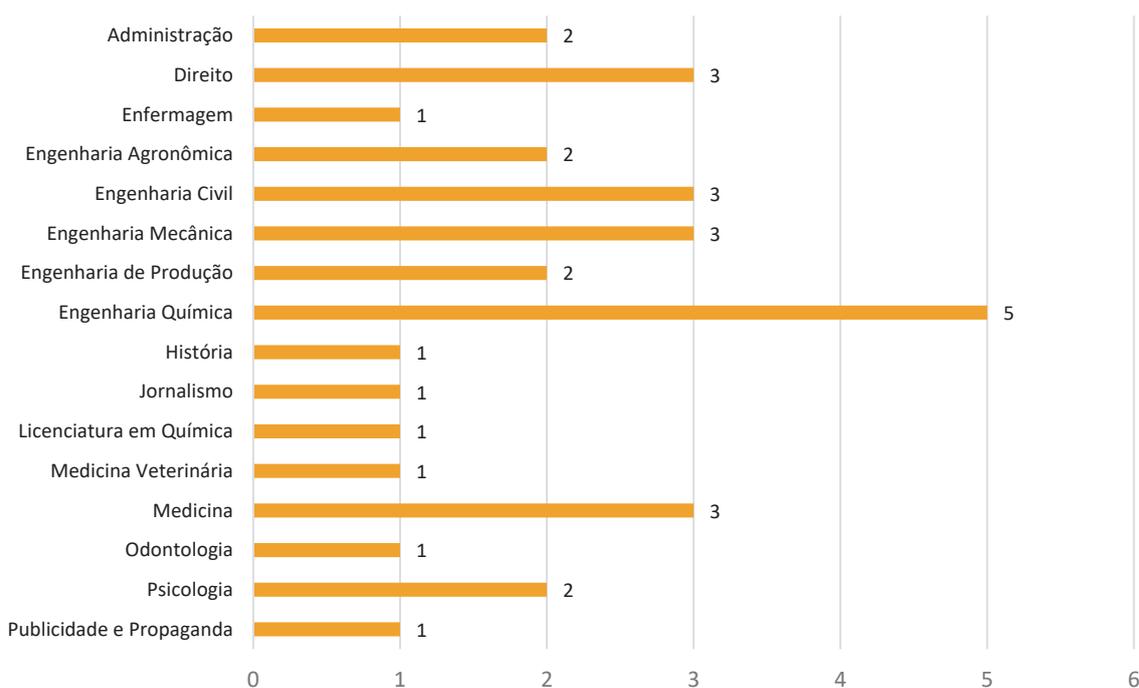
GRÁFICO 2 - Distribuição dos cursos superiores escolhidos pelos egressos do EMI por área do conhecimento



Fonte: Elaboração dos autores.

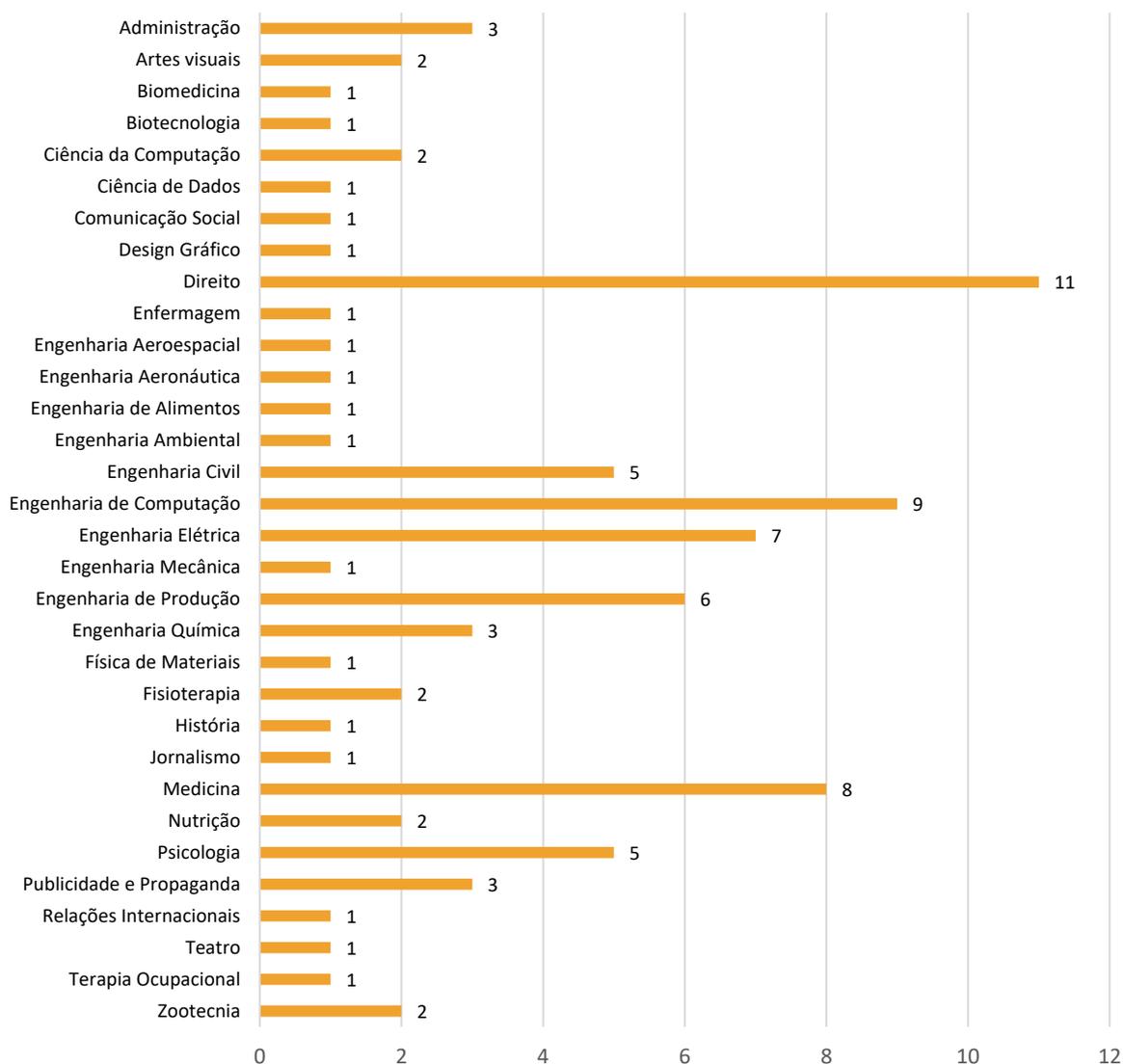
A partir dos cursos superiores informados pelos egressos na rede social Facebook, foram estruturados os gráficos 3 e 4. Verificou-se que o curso mais escolhido pelos egressos do EMI-TI foi engenharia química, sendo a escolha de cinco dos 32 egressos que publicitaram sua escolha acadêmica na rede social (16%). Já entre os 87 egressos do EMI-MSI que divulgam a formação acadêmica, os cursos que se destacaram foram Direito, escolha de 11 egressos (13%), Engenharia de Computação, escolhido por nove (10%), e Medicina, escolhido por oito (9%).

GRÁFICO 3 - Curso superior escolhido pelos egressos do EMI-TI



Fonte: Elaboração dos autores.

GRÁFICO 4 - Curso superior escolhido pelos egressos do EMI-MSI



Fonte: Elaboração dos autores.

A apresentação da escolha dos cursos superiores escolhidos pelos egressos com base no curso de EMI cursado na instituição pesquisada possibilitou a comparação com os cursos de graduação que fazem parte das possibilidades de verticalização estabelecidas para o itinerário formativo do curso técnico no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), elaborado pelo Ministério da Educação; trata-se de um referencial para auxiliar no planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Além de trazer informações sobre a formação técnica, tais como carga horária mínima, perfil profissional de conclusão, campo de atuação, normas associadas ao exercício profissional, menciona as possibilidades para verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo (BRASIL, 2016).

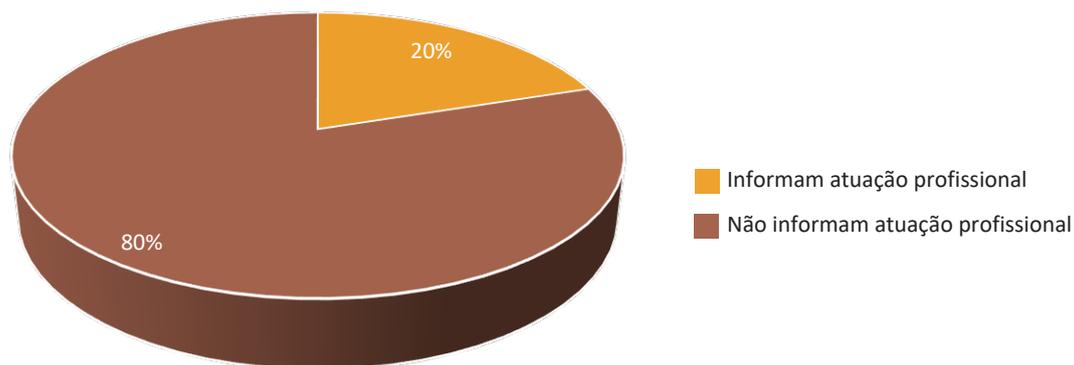
Os cursos superiores previstos no CNCT como pertencentes ao itinerário formativo para os concluintes do curso Técnico em Informática, seja cursado na modalidade integrada ao ensino médio, subsequentemente ou concomitantemente, são os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Tecnologia da Informação, Banco de Dados, Jogos Digitais, Segurança da Informação, Sistemas para Internet, bem como os bacharelados em Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Engenharia de *Software* (BRASIL, 2016); nenhum foi escolhido pelos egressos do EMI-TI localizados na rede social, como demonstrado no Gráfico 3.

No mesmo sentido, as graduações pertencentes ao itinerário formativo para os formados no EMI-MSI, independentemente da modalidade, são os cursos superiores de Tecnologia em Eletrônica Industrial, Redes de Computadores e os bacharelados em Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Engenharia Eletrônica e Engenharia Elétrica (BRASIL, 2016). Dentre os egressos do EMI-MSI, 18 fizeram escolhas pertencentes ao itinerário formativo, o que representa 21% do total de egressos do curso localizados na rede social (Gráfico 4).

Analisando a escolha dos egressos, percebeu-se que sete escolheram continuar estudando na própria instituição pesquisada, optando pelo curso de Engenharia da Computação. Segundo a Lei n. 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), uma das finalidades dos IFs consiste em “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Contudo, acredita-se, nesse caso, que o baixo número de egressos cursando o ensino superior na mesma instituição da formação no EMI pode estar relacionado ao fato de o curso de Engenharia de Computação ter sido implantado há pouco tempo na instituição, tendo sua primeira turma ingressante no primeiro semestre de 2014. Considera-se que poderá haver uma maior preferência por continuar os estudos na instituição à medida que o curso for se consolidando.

Já na esfera de atuação profissional, a partir das informações levantadas pela rede social Facebook, verificou-se que a maioria dos egressos (80%) não informa se está desenvolvendo atividades profissionais, como demonstra o Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Egressos que informam atuação profissional na rede social Facebook



Fonte: Elaboração dos autores.

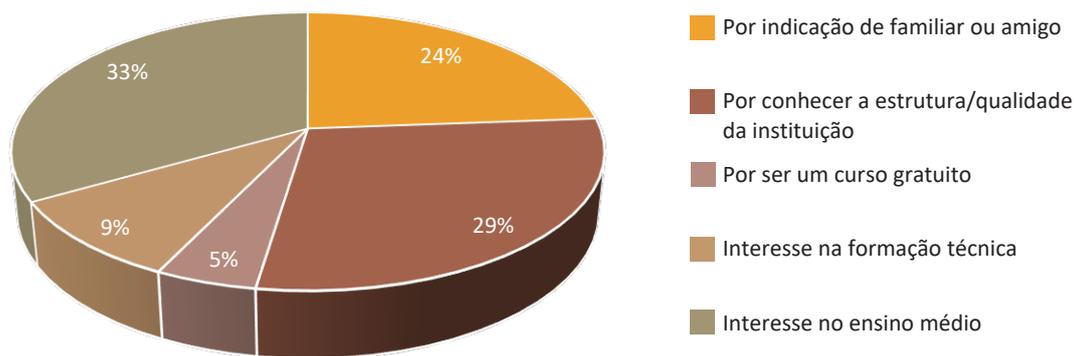
Esse baixo número de egressos que informa na rede social estarem no mercado de trabalho pode ter como justificativa o fato de muitos estarem cursando o nível superior e vários cursos serem ofertados em período integral. Não obstante, acredita-se ainda na possibilidade de que parte dos egressos esteja trabalhando e apenas não compartilhou a informação na rede social.

Análise dos dados obtidos por questionário

A pesquisa por meio do questionário é uma ferramenta importante e consolidada para o uso em pesquisas de opinião, como as destinadas ao público egresso de instituições de ensino. Decidiu-se pelo envio de questionário aos participantes na forma *on-line*, tendo em vista que essa contribui para o maior alcance do método, uma vez que permite o acesso ao conteúdo de qualquer lugar do mundo por meio da conexão com a internet. Foram obtidas 21 respostas de egressos, conforme demonstrado anteriormente na Tabela 1, e seu conteúdo foi analisado a partir dos gráficos seguintes.

Quando questionados sobre o motivo para escolha do EMI, 33% informaram que o escolheram por causa do ensino médio, 29% por conhecer a estrutura/qualidade da instituição e 24% por indicação de familiar ou amigo (Gráfico 6). Esses números podem demonstrar que a instituição pesquisada é bem recomendada dentre o público que a conhece, visto que mais da metade dos egressos decidiu pela instituição por indicação de alguém próximo ou por conhecer sua estrutura/qualidade.

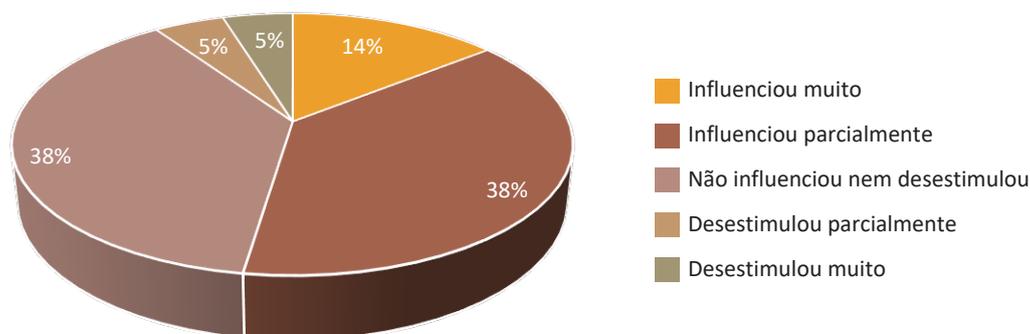
GRÁFICO 6 - Motivo para escolha do EMI



Fonte: Elaboração dos autores.

Nas respostas obtidas por meio do questionário, 100% dos egressos informaram estar realizando um curso de nível superior. Em seguida, foram questionados se o EMI influenciou a escolha desse curso. A maioria informou ter sido influenciada parcialmente (38%) ou não ter percebido influência (38%). O percentual de egressos que informou ter sido muito influenciado pelo curso de EMI na escolha do curso superior foi de 14%, conforme demonstrado no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 - Percepção de influência do EMI na escolha do curso superior

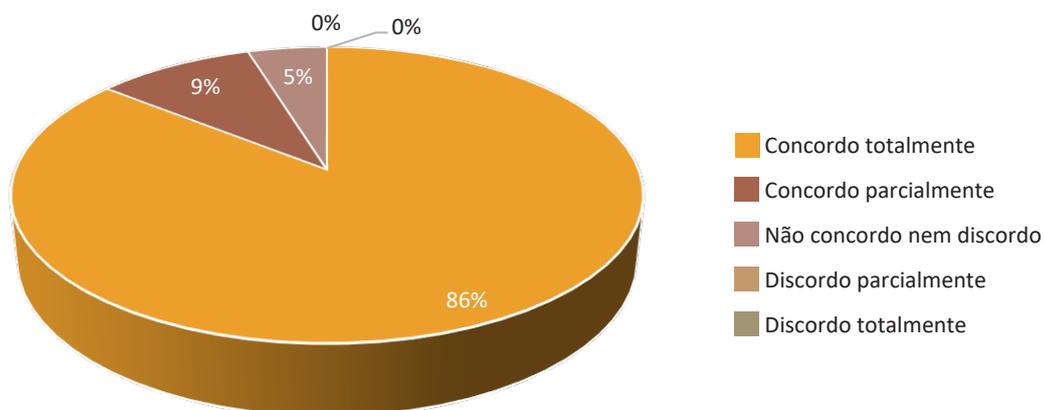


Fonte: Elaboração dos autores.

Comparando as informações sobre a influência do EMI na escolha do curso superior com os cursos escolhidos pelos egressos, disponibilizados anteriormente nos gráficos 3 e 4, percebe-se que as informações convergem, visto que não havendo um alto percentual de influência entre o curso de EMI e a escolha do curso superior, muitos buscaram cursos em áreas diferentes da área de formação técnica.

Ao serem perguntados se consideram que o fato de terem cursado o EMI em vez do ensino médio tradicional proporcionou melhor desempenho nos exames para ingresso no ensino superior, a maioria (86%) concordou totalmente com a afirmação, conforme o Gráfico 8.

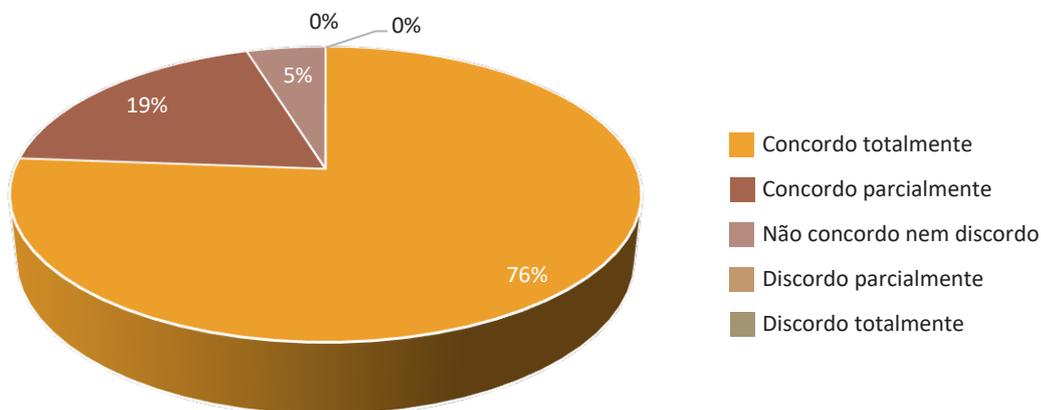
GRÁFICO 8 - Percepção dos egressos quanto à influência do EMI no ingresso no curso superior



Fonte: Elaboração dos autores.

Seguindo na mesma linha, foi perguntado se os egressos consideram que o fato de terem cursado o EMI em vez do ensino médio tradicional proporcionou melhor desempenho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na graduação. Como resultado, a maioria concordou totalmente com a afirmação (76%), seguida da opção concordo parcialmente (19%), como demonstra o Gráfico 9.

GRÁFICO 9 - Percepção dos egressos quanto à influência do EMI no desempenho das atividades (ensino, pesquisa e extensão) do curso superior

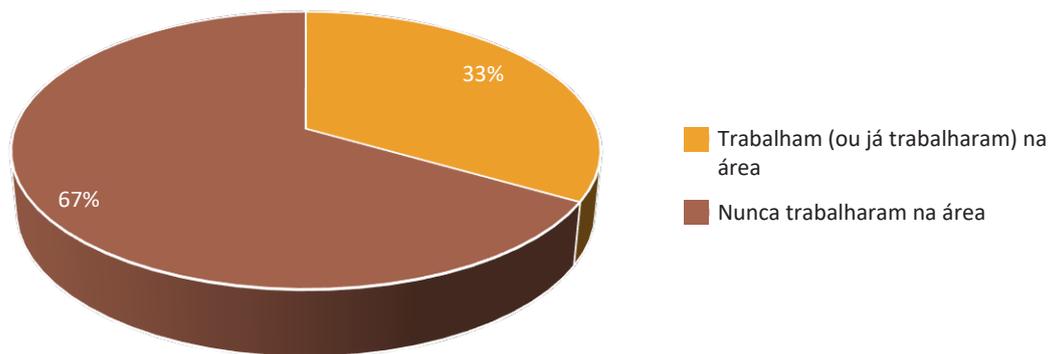


Fonte: Elaboração dos autores.

As respostas reveladas pelos gráficos 8 e 9 apresentam um *feedback* positivo quanto à qualidade do ensino ofertado na instituição pesquisada e mostram a satisfação dos egressos quanto à formação recebida.

Quanto ao percurso profissional dos egressos, 33% informam trabalhar ou já ter trabalhado na área da formação técnica, como demonstra o Gráfico 10. As funções/cargos que os participantes informaram exercer ou já ter exercido foram: técnico em informática, estágio remunerado, professor e instrutor de informática.

GRÁFICO 10 - Egressos e trabalho na área da formação do EMI

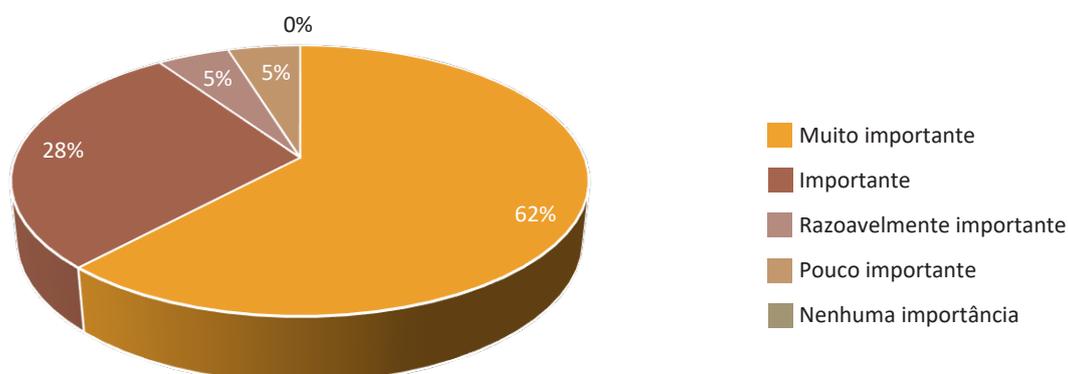


Fonte: Elaboração dos autores.

Para a parcela de egressos que informou nunca ter trabalhado na área da formação técnica, foi perguntado, por meio de questão aberta, por qual motivo não exerceram atividade remunerada na área. Foram obtidas 14 respostas que, em sua maioria, referiam-se ao fato de o egresso ter começado um curso superior, o que impossibilitou a entrada no mercado de trabalho, sendo a resposta de oito participantes. Quatro egressos informaram que não se identificaram com a área da formação técnica e dois destacaram a falta de oportunidades na área.

Quando questionados sobre a importância dos conhecimentos adquiridos na formação técnica para o percurso profissional, a maioria considerou muito importante, chegando a 62% dos respondentes. Outros 28% consideraram a formação importante, como mostra o Gráfico 11. Esse resultado revela que, apesar de a maioria dos egressos não estar atuando na área da formação técnica, consideram-na importante para sua formação profissional.

GRÁFICO 11 - Importância da formação técnica integrada ao ensino médio na percepção dos egressos



Fonte: Elaboração dos autores.

Após a conclusão da exploração das informações coletadas via questionário, considerou-se importante a utilização do método para se conhecer a percepção

dos egressos sobre os temas abordados, demonstrando a utilidade da ferramenta para coleta de dados. Contatou-se que, apesar da facilidade de se localizarem os egressos por meio da rede social, a obtenção da opinião dos participantes se faz necessária, de forma a complementar os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível conhecer e analisar as informações dos egressos do EMI por meio da coleta de dados disponíveis no modo público da rede social Facebook e por meio de questionário.

Foi possível apurar que os egressos, em sua maioria, permanecem na cidade de Uberaba ou em cidades próximas, o que demonstra que o investimento nesses alunos está permanecendo na região, na forma de profissionais qualificados atuando no mercado de trabalho, ou que esses iniciarão sua atuação após a conclusão do curso superior, atingindo uma das finalidades dos IFs de colaborar para o desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008).

Verificou-se que a maioria dos egressos deu continuidade aos estudos buscando um curso superior, o que demonstra a efetividade do ensino recebido por possibilitar a esses alunos dar sequência na sua formação. Sendo assim, o resultado deve ser assimilado positivamente, levando-se em consideração a perspectiva da politécnica, que objetiva superar a dicotomia entre educação básica e técnica, recuperando o princípio da formação humana em sua totalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Corrobora ainda o pensamento de Sales, Heijmans e Silva (2017, p. 898), quando afirmam que

[...] quanto mais elevada a escolarização da população de um país, maior tende a ser o seu desenvolvimento social e a possibilidade de os sujeitos compreenderem e intervirem efetivamente na sociedade.

A partir da percepção dos egressos sobre a formação recebida, constatou-se que a maioria considera que ter feito o EMI em vez do ensino médio tradicional teve influência positiva tanto no ingresso quanto no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação. Esse resultado está de acordo com o apontamento de Ramos (2018), o qual sustenta que o desempenho de estudantes da Rede Federal na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tende a ser superior ao de estudantes que cursaram o ensino médio nas redes estaduais, municipais e privada.

Com relação à inserção dos egressos do EMI no mercado de trabalho, constatou-se, tanto por meio da busca na rede social quanto pelo questionário aplicado, que é pequena a parcela de egressos que informaram trabalhar ou já ter trabalhado na

área da formação técnica. No entanto, mesmo não atuando, a maioria considerou a formação técnica importante para seu percurso profissional. Nesse sentido, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 36) sustentam que a formação profissionalizante não tem um fim em si mesma, nem se orienta somente pelos interesses do mercado, mas se constitui em uma “possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”.

Concluindo, diante das informações obtidas, verificou-se que as redes sociais têm informações importantes e podem contribuir para o acompanhamento de egressos, destacando-se pelo número de perfis localizados. Com o avanço da tecnologia e com a grande participação de brasileiros em redes sociais, acredita-se ser mais fácil localizar os egressos em redes sociais, em comparação com ligações telefônicas ou *e-mails*, como apontaram os resultados desta pesquisa.

Por isso, sugere-se que as instituições de ensino incluam o contato da rede social do aluno em seus registros antes que ele deixe a instituição, contribuindo para a realização de futuras ações de acompanhamento de egressos, gerando um processo permanente de retroalimentação de informações, com objetivo de verificar o cumprimento de sua missão, podendo agir realizando adequações em seu planejamento, caso necessário.

Contudo, há que se considerar as limitações do método, como constatado ao longo do trabalho. Ocorreu que alguns dos egressos foram localizados na rede social, porém não disponibilizavam as informações sobre formação acadêmica e atuação no mercado de trabalho, comprometendo o número de dados coletados. Outra limitação diz respeito ao conhecimento da opinião dos egressos, que não é possível sem o contato direto.

Em contrapartida, a pesquisa realizada via questionário mostrou-se menos vantajosa do ponto de vista da localização dos egressos, mas apresentou resultados muito relevantes para o conhecimento da percepção desses. Nesse sentido, entende-se que os dois métodos são complementares e que ambos podem ser combinados para se obter o máximo de informações possíveis na realização de pesquisas sobre o acompanhamento de egressos do EMI.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Daniel Medeiros de Noronha; NASCIMENTO, Danilo Alves; MADRUGA, Wagner Luiz; BRITO, Felipe Cardoso; FERRAZ, Maíra Soares. Perfil do aluno concludente do curso de técnico integrado ao médio em agropecuária do IFPI Campus Uruçuí. *Revista Somma*, Teresina, v. 2, n. 2, p. 102-110, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/137>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução: Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIANCHI, Lilian Compagnon. *Perfil do egresso do curso de administração da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul – Campus Santa Rosa*. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/3268>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 1.076, 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 12 abr. 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Assegura%20aos%20estudantes%20que%20conclu%3%ADremcient%3%ADfico%20e%20d%3%A1%20outras%20provid%3%AAncias.&text=Fa%3%A7o%20saber%20que%20o%20CONGRESSOArt>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%3%A7%3%A3o%20Nacional.&text=a%20a%20compreens%3%A3o%20dos%20direitosgrupos%20que%20comp%3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%3%80%20fam%3%ADlia%20cabe%20escolher%20odeve%20dar%20a%20seus%20filhos. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 1971, revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20paragraus%2C%20e%20d%3%A1%20outras%20provid%3%AAncias.&text=Art.&text=1%2C%BA%20Para%20efeito%20do%20quem%3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.044, 18 de outubro de 1982, revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997, revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, DF: Programa de Expansão da Educação Profissional, 2000.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.861, 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 abr. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Sisteman%C2%BA%209.394%2C%20de%2020%20de. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 3 nov. 2018.

CARMONA, Raquel. Educação profissional técnica de nível médio em música e perfil do egresso: uma visão atual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., Subárea de Educação Musical, 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 542-545. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2475/1804>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-106.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DIAS, Márcia Rejane Damasceno. *A política de monitoramento de egresso no Instituto Federal do Ceará: um estudo de caso no Campus de Caucaia*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/a-politica-de-monitoramento-de-egresso-no-instituto-federal-do-ceara-um-estudo-de-caso-no-campus-de-caucaia/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. *Revista Alcance – Eletrônica*, Itajaí, SC, v. 16, n. 1, p. 102-114, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/1050>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FACEBOOK. *102 milhões de brasileiros compartilham seus momentos no Facebook todos os meses*. 2016. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/business/news/102-milhes-de-brasileiros-compartilham-seus-momentos-no-facebook-todos-os-meses>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FACEBOOK. *O que são informações públicas?* 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/help/203805466323736>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FERREIRA, Danilo José; RAITZ, Tania Regina; VANZUITA, Alexandre. As trajetórias dos egressos do ensino médio integrado em agropecuária: rumo ao trabalho ou ensino superior? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/370/351>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi; FERREIRA, Cláudia Franchi; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. *Revista de Nutrição*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 37-40, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rn/v13n1/7921.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de instituições de ensino superior (IES). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00104.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MACHADO, Geraldo Ribas. *Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2010. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24186>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/qualidade/>. Acesso em: 31 out. 2018.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4059/3326>. Acesso em: 25 out. 2018.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 9 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? *HOLOS*, Natal, v. 34, n. 2, p. 449-459, jun. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976>. Acesso em: 3 maio 2020.

RÊGO, Thaiseany de Freitas; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Perfil e campo de atuação profissional dos egressos do curso de ciências contábeis da UFRN. *Revista Ambiente Contábil*, Natal, v. 2, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/1323>. Acesso em: 19 out. 2018.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; HEIJMANS, Rosemary Dore; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. Análise multinível da transição estudantil do curso técnico para o ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 896-925, set./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4095>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000401077&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2018.

Recebido em: 8 ABRIL 2019

Aprovado para publicação em: 5 AGOSTO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v31i77.6736>

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

 MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI^I

 ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO^{II}

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro-SP, Brasil; cecilia.micotti@unesp.br

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Rio Claro-SP, Brasil; adrianacapicotto@gmail.com

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva sobre a diversidade de resultados de quatro escolas públicas de uma mesma rede de ensino – duas escolas com as maiores e duas com as menores pontuações na Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. Participaram da pesquisa docentes do ciclo de alfabetização que atuaram nessas escolas, no triênio 2012-2014. O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em uma entrevista semiestruturada focalizada nos processos de ensino realizados, na formação docente e nas experiências profissionais. Os resultados revelam diferenças, quanto à ênfase na continuidade do processo de alfabetização no ensino em ciclos, favoráveis às escolas com os maiores desempenhos, apesar das semelhanças de nível socioeconômico dos alunos, tempo de experiência e formação, sobretudo contínua, das professoras.

PALAVRAS-CHAVE CICLO DE ALFABETIZAÇÃO • FORMAÇÃO DOCENTE • AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Se trata de una investigación cualitativa-descriptiva sobre la diversidad de resultados de cuatro escuelas públicas de una misma red de enseñanza – dos escuelas con las mayores y dos con las menores puntuaciones en la Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. En la investigación participaron docentes del ciclo de alfabetización que actuaron en esas escuelas, en el trienio 2012-2014. El instrumento utilizado para la recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada enfocada en los procesos de enseñanza realizados, en la formación docente y en las experiencias profesionales. Los resultados revelan diferencias, en cuanto al énfasis en la continuidad del proceso de alfabetización en la enseñanza en ciclos, favorables a las escuelas con los mayores desempeños, a pesar de las semejanzas de nivel socioeconómico de los alumnos, tiempo de experiencia y formación, sobre todo continua, de las profesoras.

PALABRAS CLAVE CICLO DE ALFABETIZACIÓN • FORMACIÓN DOCENTE • AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.

THE LITERACY PROCESS AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This is a qualitative-descriptive study on the diversity of the results of 4 public schools from the same teaching network: 2 schools with the highest and 2 with the lowest scores in the Avaliação Nacional da Alfabetização 2014 [Brazilian National Literacy Assessment]. The participants in the study were teachers from the literacy cycle that worked in these schools, in the 2012-2014 triennium. The instrument used for data collection consisted of a semi-structured interview focusing on their teaching processes, on teacher training and on their professional experiences. The results reveal differences regarding the emphasis on the continuity of the literacy process in cyclic education, favoring the schools with the highest performances, despite the similarities of the students' socioeconomic level and the teachers' experience and, above all, ongoing training.

KEYWORDS LITERACY CYCLE • TEACHER TRAINING • AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.

INTRODUÇÃO

No Brasil, políticas públicas têm sido instituídas visando à democratização da educação escolar. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, em 2014, 97,7% dos estudantes de 6 a 14 anos frequentavam ou concluíram o ensino fundamental (EF). Contudo, as avaliações em grande escala realizadas na última década de vigência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) revelam que, ainda hoje, parcelas consideráveis de crianças apresentam deficiências na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

O Pnaic, criado com a finalidade de assegurar a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passou a ser aplicada de forma censitária para os estudantes ao final do 3º ano do EF. Os resultados dessa avaliação revelam que, em 2013, 57% dos alunos apresentaram uma aprendizagem insuficiente em leitura e 54,73% em escrita. Em 2014, 56,17% foram assim classificados em leitura (apenas 22,21% decodificavam palavras isoladas); 11,64% não escreviam palavras alfabeticamente nem produziam textos (BRASIL, 2015). Em 2016, 54,73% dos desempenhos em leitura foram classificados como insuficientes, e, em escrita, cerca de 34% (BRASIL, 2018).

Assim, verifica-se que os desempenhos escolares continuam desafiando as políticas públicas instituídas no Brasil. Os problemas relativos à alfabetização provocam reflexões sobre os fatores do baixo desempenho dos estudantes na aquisição da linguagem escrita. No entender de Gatti (2010, p. 1359) concorrem para esse problema:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

A multiplicidade de fatores apontados na pesquisa expressa a complexidade desse processo cujos efeitos interagentes desafiam as políticas educacionais. Essa problemática assume maior relevância se considerarmos a inserção do ensino no contexto social atual, marcado por grandes mudanças nos vários aspectos da vida

humana e pelo desgaste do *status* atribuído à escola e aos professores. Contudo, os resultados das avaliações não revelam apenas insucessos.

O êxito de parte considerável dos estudantes justifica a realização de pesquisas sobre os fatores do sucesso e do insucesso no aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo com referência ao ensino.

Nesse contexto realçam-se as variações que o exercício do papel docente pode apresentar no ensino. No entender de Tardif e Moscoso (2018, p. 404),

[...] ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. Atualmente, o ensino se transformou em um problema, precisamente porque os professores devem enfrentar as múltiplas escolhas que não são estritamente determinadas pela instituição, a sociedade ou as tradições.

A vinculação do aprendizado ao ensino e as múltiplas e possíveis escolhas que os docentes realizam ao ensinar indicam a interferência da ação pedagógica nas diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações. Sobre esse assunto, Gauthier (2015, p. 1) assinala que, mesmo considerando os diversos fatores dos resultados de aprendizagem, “em condições semelhantes, há diferenças no desempenho dos alunos, influência que pode ser explicada pela intervenção do professor”. Essa atuação envolve, no entender de Gauthier *et al.* (2013), a gestão da matéria a ser ensinada e a gestão da classe, atividades que constituem a dimensão central do ensino.

O enfoque das diferenças entre os resultados do ANA à luz dessas afirmações reforça a questão das possíveis relações entre o trabalho pedagógico realizado e os desempenhos dos estudantes em alfabetização. Esse assunto envolve a formação dos professores e suas inter-relações com a problemática da alfabetização no Brasil, que tem resultado em políticas públicas voltadas para o ensino e para a formação docente.

A profissionalização docente é incluída na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas metas 15 e 16 do Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), as quais situam a formação de professores para a educação básica no ensino superior, nos cursos de licenciatura. Em decorrência, observa-se um aumento significativo da escolaridade dos professores. Em 2015, 76,4% dos docentes da educação básica, segundo o Censo Escolar, eram graduados nesse nível de ensino.

No Brasil, os currículos das licenciaturas têm sido orientados pelo “esquema 3+1” (três anos de estudo das disciplinas específicas de cada licenciatura e um ano dedicado à formação pedagógica).

A formação inicial dos professores é criticada por pesquisadores como Contreras (2002), Formosinho (2009), Pereira-Diniz (2014) e Nóvoa (2017), dentre outros, que apontam suas deficiências ou seus efeitos negativos para outros níveis de ensino. Críticas que de modo geral podem ser sintetizadas pelas diferenças do *status* atribuído aos saberes a ensinar, que são objeto do trabalho docente, e aos saberes para ensinar, que são as ferramentas para realizar esse trabalho (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 131-132).

As licenciaturas, ao atribuírem menor *status* aos conhecimentos para ensinar, restringem a aquisição das ferramentas necessárias à realização do trabalho docente. Assim, o deslocamento da formação inicial dos professores para o ensino superior não surtiu os efeitos esperados, considerando-se os desempenhos dos estudantes em leitura e escrita.

A respeito da profissionalização docente, Nóvoa (2017, p. 1114) afirma:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário constituir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação dos professores.

Essas afirmações e as restrições dos cursos de licenciatura, já apresentadas, frustram a expectativa de que a transferência da formação inicial para o ensino superior, por si só, resolva os problemas da educação básica.

A menor ênfase nos saberes para ensinar se agrava nos cursos de Pedagogia, como revela a pesquisa feita por Gatti (2010, p. 1357) com base em 71 propostas curriculares de licenciatura em diferentes regiões do Brasil. Os resultados apontam o tratamento superficial “do como” ensinar, além da apresentação de modo incipiente e genérico dos “saberes a ensinar”. Os conhecimentos dos conteúdos de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental também sofrem restrições e são incluídos em apenas 7,5% das disciplinas. Nesses resultados, que revelam uma ênfase curricular nos conteúdos mais gerais de fundamentos teóricos, pouco associados ao campo de ação docente, sobressai a frágil associação entre teorias e práticas pedagógicas.

As fragilidades da formação inicial impulsionam as demandas por formação continuada. Esta, por sua vez, não tem se mostrado suficiente para solucionar os problemas da alfabetização.

A investigação feita por Gatti (2010, p. 1357) propõe o enfoque dos saberes necessários ao trabalho docente.

No entender de Tardif (2002, p. 21-41), o ensino envolve diferentes saberes que o professor pode mobilizar para atender às necessidades impostas pelas situações reais que vivencia – saberes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes disciplinares e os curriculares são elaborados pela comunidade científica, e os da formação profissional são produzidos e legitimados pela universidade. Assim, a aquisição desses saberes requer a apropriação por parte do docente, ao passo que os saberes experienciais “não são saberes como os demais, ao contrário, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Shulman (2014, p. 207) reconhece a ocorrência de produção de conhecimentos na prática pedagógica por um processo de mobilização de saberes da formação acadêmica referentes aos currículos e materiais didáticos e derivados da própria prática. Pesquisas realizadas com professores brasileiros confirmam a valorização dos saberes da experiência no aprendizado do ensino do processo da alfabetização. Micotti (2012, p. 163) afirma que os alfabetizadores novatos tendem a se apropriar e reproduzir a orientação de colegas mais experientes. Assim, as práticas dos docentes mais antigos moldam a prática dos iniciantes. Contudo, a persistência da problemática da alfabetização no país permite questionar a amplitude, a profundidade e os fundamentos dos saberes da experiência.

Tardif e Lessard (2014, p. 51) consideram experiente o professor que conhece:

[...] as manhas da profissão, sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática de ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é, na maioria das vezes, a essa visão de experiência que se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

O cotejo dessas afirmações com as análises da formação docente anteriormente sintetizadas indica que a importância atribuída pelos professores aos saberes da experiência pode ser explicada pela defasagem entre os cursos de formação e a atuação docente – assunto que pressupõe a identificação dos saberes necessários para alfabetizar.

A diversidade das ações docentes dificulta a redução dos saberes necessários à realização dessas ações apenas na dimensão prática, uma vez que a própria prática envolve conhecimentos teóricos. Gauthier *et al.* (2013, p. 34) consideram

importantes os “saberes da ação pedagógica”, legitimados pelas pesquisas e necessários à fundamentação da identidade profissional docente. São eles que diferenciam os saberes dos professores dos conhecimentos do senso comum. Além dos conhecimentos gerados na prática, eles englobam os saberes curriculares que consistem na interpretação das políticas públicas para a educação escolar e o trabalho docente.

O entendimento de que os saberes envolvidos na atuação docente são produzidos na própria experiência coloca em pauta as relações das teorias com as práticas pedagógicas, sobre as quais Tardif e Moscoso (2018, p. 393-394) dizem:

Ao contrário do que os positivistas sustentam, os fatos sempre estão impregnados de teorias, isto é, de crenças prévias. Por outro lado, longe de constituir dados brutos e diretamente constatáveis, nossas sensações e percepções corporais são filtradas em todos os momentos, organizadas e interpretadas pela cognição. A relação entre o pensamento e o mundo (o da teoria e dos fatos) não tem nada de transparente; pelo contrário, esta constitui o problema central da epistemologia do conhecimento científico ou ordinário.

O enfoque da participação do sujeito (do professor com sua subjetividade, suas crenças, cognição e teorias) nas relações que estabelece com o meio ambiente (na leitura e interpretação dos dados da experiência) gera questões sobre a interferência das próprias perspectivas docentes no trabalho do alfabetizador.

Sobre o assunto, Gauthier *et al.* (2013, p. 34) pontuam o envolvimento de outros saberes nas ações docentes, não apenas os gerados na própria prática pedagógica, colocando-se em pauta também os saberes curriculares. Quanto à interferência dos saberes curriculares, cabe considerar que o Pnaic propõe a alfabetização em sentido amplo (desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita) e estrito (ensino/aprendizado do sistema de escrita alfabético), além da continuidade curricular do ensino em ciclo.

Desse modo, a ANA, ao mostrar resultados aquém dos previstos, revela a necessidade e importância da realização de investigações sobre os fatores dos desempenhos apresentados pelas crianças no final do ciclo de alfabetização, após três anos de estudos no EF.

Dentre as questões propostas destacam-se as seguintes: Como as professoras enfocam a alfabetização? Como focalizam sua formação? E o ensino que desenvolveram no início do Magistério? O que dizem sobre o ensino no ciclo de alfabetização? O que dizem sobre as dificuldades que encontram atualmente no trabalho docente? Como analisam a própria formação (inicial e continuada)? Como as professoras alfabetizam? Como essa atividade é desenvolvida no ciclo básico?

A busca de respostas para essas questões norteia a presente pesquisa, cuja realização se justifica pelos subsídios que podem proporcionar ao ensino e à formação de professores.

OBJETIVOS

Objetivo geral

A pesquisa visa a descrever os fatores da disparidade de desempenhos de alunos do ciclo de alfabetização de uma mesma rede pública de ensino, considerando a formação e os saberes docentes.

Objetivos específicos

- a) Identificar possíveis relações dos desempenhos discentes com os enfoques dados pelas professoras à alfabetização, às relações entre teorias e práticas pedagógicas, à sua formação profissional – inicial e contínua –, às experiências iniciais no Magistério, aos saberes que embasam o fazer docente.
- b) Identificar os procedimentos adotados nas escolas quanto à estruturação e ao trabalho no ciclo de alfabetização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada é a qualitativa-descritiva. São contrastados os resultados obtidos junto às professoras (cujos alunos apresentam desempenhos díspares na ANA/2014) quanto ao enfoque dado à alfabetização e quanto aos vários aspectos de suas experiências docentes contemplados nos objetivos propostos.

Participantes

Participaram da pesquisa dois grupos de professores de quatro escolas de uma mesma rede pública de ensino de cidade do interior paulista, cujos alunos apresentam nível socioeconômico (classificação apresentada pela ANA) equivalente. Um grupo de docentes, o G1, é formado por seis docentes (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6) das duas escolas que obtiveram as maiores pontuações da rede na ANA/2014, e o outro grupo, o G2, por quatro docentes (PB1, PB2, PB3, PB4) das duas escolas que obtiveram as menores pontuações nessa avaliação.

Os dados da ANA/2014 sobre os níveis de proficiência revelam que as escolas do G1 apresentam um desempenho médio de 76% de estudantes em faixa adequada de aprendizado em leitura e de 95% em escrita; já as escolas do G2 obtiveram resultados em leitura de 43% de alunos em nível adequado e de 75% em escrita.

Dessas quatro escolas, foram identificadas dez docentes (seis do G1 e quatro do G2) que lecionaram no ciclo de alfabetização da mesma unidade durante os três anos anteriores à avaliação ANA/2014.

Quanto à formação inicial, todas as professoras (do G1 e do G2) fizeram o curso de Magistério. As professoras do G1 também cursaram licenciatura e especialização em educação, sendo que três delas, PA1, PA4 e PA5, se licenciaram em Pedagogia, e duas, PA2 e PA6, em outras licenciaturas. Duas das quatro docentes do G2, PB1 e PB2, se licenciaram em Pedagogia; uma, PB3, no Normal Superior; e uma PB4, em Sociologia, tendo realizado, também, especialização. Assim, o G1 diferencia-se do G2 por incluir maior número de docentes que concluíram um curso de especialização.

Em alfabetização, o tempo de experiência das professoras varia, no G1, de 12 a 30 anos, e, no G2, de 9 a 29 anos. Assim, é possível considerar que o G1 e o G2 apresentam um tempo de serviço equivalente; suas integrantes atuam nas respectivas unidades escolares há mais de sete anos.

Instrumento para a coleta de dados

Entrevista

O roteiro semiestruturado da entrevista compõe-se de informações sobre os cursos realizados e o tempo de Magistério; a experiência inicial com a alfabetização; a formação docente inicial e continuada e os conhecimentos que embasam o fazer docente atual; o ensino no ciclo de alfabetização; e as dificuldades que encontraram e encontram em sua atividade docente.

O **tratamento dos dados** baseou-se na análise de conteúdo (BARDIN, 1979), segundo as indicações de Lüdke e André (1986).

RESULTADOS

Os sentidos da alfabetização

Os enfoques dados à alfabetização foram examinados com base nas respostas das professoras sobre o que significa, no ambiente escolar, afirmar: “Este aluno está alfabetizado”.

Os resultados revelam variações nos enfoques da alfabetização apresentados pelas professoras, cujo exame revela duas grandes categorias. Uma, a categoria A, é formada por respostas restritas ao acesso à leitura e à escrita na perspectiva de alfabetização apenas como trabalho escolar. Já a categoria B é formada por respostas que focalizam na alfabetização de modo mais amplo, mencionando o acesso a práticas sociais de comunicação.

Na categoria A, distinguem-se três subcategorias. A primeira (A1) enfoca na alfabetização em termos de leitura com compreensão. Nela situam-se afirmações como a de PA6: “Estar alfabetizado não é mais compreender o código, é que ele [o aluno] tenha leitura e compreensão do que ele está lendo”.

Esses dizeres, apesar de negarem a alfabetização como aquisição do código alfabético, restringem a leitura à compreensão. As respostas da subcategoria (A2) diferenciam-se pela inclusão da escrita. Segundo PA4: “Estar alfabetizado é estar lendo e escrevendo, compreendendo aquilo que ele está lendo”, e, segundo PB4, “Estar alfabetizado é quando já dominou a leitura e a escrita”.

A subcategoria (A3) compõe-se de respostas que acrescentam referências à leitura e à escrita de textos:

Escrever e ler corretamente. Então, tem que sair do terceiro ano escrevendo corretamente, lendo fluentemente, e tem que sair produzindo textos bons, porque, aí, quarto e quinto ano só vai estar dificultando e aprofundando os conteúdos. (PA5)

Pra mim, um aluno alfabetizado, ele tem condições de construir suas próprias hipóteses. Ele tem condições de ler um texto, compreender e interpretar o que ele tá lendo, que ele consiga produzir a escrita de algum texto. (PB1)

Assim, a alfabetização é considerada como acesso à leitura e à escrita de textos, porém, como atividades escolares.

A categoria B compõe-se de respostas que apontam para a realização da leitura e da escrita “fora dos muros da escola”, sinalizando de algum modo suas funções sociais. Esse é o caso das respostas de PA1, PA2, PA3 e PB2 e PB3 (destaques nossos):

*[...] alfabetizar é muito mais coisas do que só usar o código. Quando a criança, por exemplo, lê uma notícia, e ela entende aquela notícia. Ah! então ela vai adquirir isso com o passar dos anos. Quando a criança começa a entender o significado daquilo que ela está lendo ou fazendo, aí ela vai estar alfabetizada. **A compreensão é saber lidar no dia a dia, [...] ela sabe pegar o ônibus pra onde que ele vai, é uma leitura pra vida.** (PA1)*

*Estar alfabetizado é uma criança que ela consegue dominar a leitura e a escrita, fazer bons textos, **saber a função também dos textos, né, que ele vai usar.** (PA2)*

*Ele deve ter um completo domínio da leitura da escrita e **saber utilizar esse domínio na sociedade,** como um indivíduo dentro de uma sociedade. (PA3)*

*Além de saber ler e escrever, tem que também **reconhecer o que ele lê e pra que ele vai usar,** porque senão vira só funcional, se ele não souber por quê. (PB2)*

*Eu entendo assim, o aluno, ele tem que saber ler, saber escrever e interpretar textos. Fazer bons textos, **ele deve conseguir fazer ligação com a vida que ele tem, né, quando ele vai ler alguma coisa, ele vai no supermercado.*** (PB3)

Nota-se que, nas duas categorias, A e B, situam-se as respostas tanto das professoras das escolas do G1 (os mais altos escores) como das escolas do G2 (os mais baixos escores na ANA/2014). Essa distribuição não permite atribuir as diferenças entre desempenhos de alunos aos enfoques dados pelas professoras à alfabetização.

Vejamos as respostas relativas à formação inicial e ao trabalho docente, assinando que todas as docentes realizaram o curso Magistério exigido como formação necessária para o ingresso na profissão docente.

A formação docente e as experiências iniciais no Magistério

As respostas das integrantes do G1 sobre a própria formação e as experiências iniciais como alfabetizadoras variam.

PA6 (A1), graduada em Sociologia e com especialização em Psicopedagogia, diz:

Eu acho que, dos três cursos que eu fiz, talvez o mais prático tenha sido o Magistério.

[...] a Sociologia [curso] me deu um olhar diferente sobre a sala de aula [...]. Você acaba vendo o aluno como um todo, então eu acho que enriqueceu muito o meu trabalho.

[...]

Acho que é um pouco de cada coisa porque eu sou de uma linha de trabalho tradicional, já ficou claro, e eu gosto. Eu me sinto segura quando tem uma sequência de trabalho, eu não me sinto muito segura trabalhando projeto, por exemplo, pra mim é muito aberto e parece que no meio dessa atividade eu vou deixar algumas falhas, eu vou deixar conteúdo sem trabalhar. Então eu me baseio nessa forma de trabalho que me dá segurança, que é fruto da minha experiência, e vou completando.

Desse modo, PA6 estabelece correspondência entre a valorização do Magistério e o ensino tradicional.

A docente PA4, licenciada em Pedagogia, cujo enfoque de alfabetização insere-se em A2, também valoriza o Magistério, dizendo:

*[...] o que mais me deu suporte foi o **Magistério**; eu vou ser bem sincera porque a gente tinha bastante aula de didática, a gente fazia estágio e tinha os momentos de regência. Então era muito aplicável aquilo que a gente aprende. Eu acho que contribuiu muito, enquanto eu estava fazendo Magistério, eu*

já lecionava, eu pegava substituição, eu fui me aproximando daquilo que eu estava vendo na teoria e colocando em prática. (destaques nossos)

PA4 destaca o Magistério em sua formação, mas acrescenta a própria atuação docente como fator de integração de teorias e práticas pedagógicas, além do recurso aos conhecimentos da experiência das colegas:

Olha, no começo, eu não tive tanta dificuldade. Quando eu cheguei aqui, eu tinha as minhas colegas de trabalho que sempre falavam o conteúdo que elas estavam trabalhando e tive apoio das colegas assim no começo.

Sobre a formação profissional, PA5 (subcategoria A3), graduada em Pedagogia e com especialização diz:

O Magistério não ofereceu praticamente condições pra você alfabetizar, o Magistério não. *Agora, tanto a Pedagogia quanto História e Geografia deram bastante base. História e Geografia, a questão de você pesquisar, procurar. A Pedagogia, eu tive um curso bom, não foi excelente, mas foi bom. É claro que não deu conta de tudo, mas eu acho que é impossível dar conta de tudo. Acho que é o dia a dia que você vai trabalhando, eu percebo assim, que deu uma base boa. (destaques nossos)*

Em seus dizeres, PA5, ao avaliar os cursos realizados, não valoriza o Magistério e reconhece as restrições dos outros cursos realizados, além de apontar para o recurso dos conhecimentos da experiência alheia, assim explicado: “Eu era bem jovem e seguia as colegas mais velhas.”

As manifestações sobre o curso de Magistério feitas pelas docentes cujos enfoques de alfabetização se situam na categoria A diferem do que dizem as professoras cujos enfoques de alfabetização se situam na categoria B, ou seja, as que apontam para a realização da leitura e da escrita “fora dos muros da escola”.

Sobre a formação inicial e os conhecimentos necessários para alfabetizar, PA1 diz:

Houve um aprendizado necessário. É necessário a gente passar pela teoria, a gente tem que conhecer. Mas é importante também fazer a faculdade, você tem que gostar do que está fazendo para poder pegar e aprender, porque fazer por fazer não se leva a nada. No meu caso, era um sonho, então foi muito bom. Mas, uma coisa eu falo, é muito diferente a teoria da realidade, a nossa realidade é muito diferente daquilo que é explicado, trabalhado. Eles deviam... deviam ser diferentes,

nós, na época que estamos estudando... devíamos fazer mais estágio... sabe, porque é diferente, é no dia a dia que a gente aprende a alfabetizar.

Esses dizeres que destacam as restrições dos cursos realizados diferem dos apresentados pelas participantes cujos enfoques de alfabetização se situam na categoria A. Apontam falhas no curso de Magistério por envolverem estudos teóricos necessários, porém distantes da realidade; apesar de prescreverem mais estágios, ressaltam que é “no dia a dia que a gente aprende a alfabetizar”. Um enfoque análogo é apresentado por PA2:

Olha, realmente, a gente não tem muita base não... É mais com a reflexão do dia a dia, assim, com a experiência vem o aperfeiçoamento do professor através do estudo, refletindo o que você tá fazendo, procurando novos conhecimentos, novas formas de trabalho com os alunos, que você vai adquirindo essa experiência.

Mas, assim, só o Magistério eu acho que foi pouco, lá eu acho que é a experiência, é em sala de aula que a gente aprende. A gente aprende a parte da didática, o Magistério tem uma parte que é muito boa, mas eu acho que seria uma ótima a professora fazer Magistério pra depois concluir a parte de Pedagogia. Acho que sairia mais experiente. (PA2, destaques nossos)

Sobre as suas experiências iniciais PA2 diz:

No início é sempre uma experiência diferente. Então, lógico que nós temos dificuldades, e também eu tive apoio da parte pedagógica da escola, os professores mais especializados que trabalhavam com a sala de alfabetização. Era um método tradicional, nessa época era utilizada a cartilha.

Assim, a contribuição do curso de Magistério é admitida com restrições e assinala-se a falta de base para alfabetizar. O aprendizado do ensino é atribuído à experiência prática, aos estudos e às reflexões sobre a própria prática. A metodologia tradicional, vigente no início das atividades docentes, também é mencionada.

Nessa resposta destaca-se a indicação da reflexão e dos estudos na busca de conhecimentos, além do apoio dos colegas mais experientes. Tais procedimentos são apontados também por PA3, que diz:

A minha formação inicial foi com Magistério. Eu percebo que muitas coisas que eu aprendi foram boas e importantes para se dar aula, como o modo de usar uma lousa, as várias letras, as várias escritas das letras do alfabeto, procedimentos éticos

*foram importantes na **formação inicial. A minha graduação foi específica na área de Educação Artística.** Então, forneceu conhecimentos para as turmas maiores, pra alfabetização, o Magistério deu conhecimentos básicos. No início da carreira, esses conhecimentos foram importantes, mas houve a necessidade de buscar mais conhecimentos para poder atuar, não eram o suficiente. Então, seria um conhecimento que procurei em livros e trocas de experiências com colegas de trabalho e também especialização dentro dessa área pra poder atuar como professora. (destaques nossos)*

Assim, PA3 também reconhece a contribuição do Magistério por propiciar conhecimentos básicos, porém insuficientes para sua atuação como alfabetizadora, propondo a necessidade de leituras, de curso de especialização e trocas de experiência com as colegas.

Vejamos o que dizem as participantes do G2, cujo enfoque de alfabetização é classificado na categoria B, sobre a formação e as experiências iniciais como alfabetizadoras.

A docente PB4 valoriza o Magistério, mas argumenta o seguinte a respeito do ensino tradicional:

O Magistério deu uma base que eu fiquei mais segura daquilo que eu estava passando, então, assim, pra você dar aula, você tem que saber mais que todo mundo. Então, você se prepara muito.

*[...] a gente seguia aquilo que a gente aprendeu, **era bem tradicional, e as crianças, elas aprendiam por memorização, naquele sistema antigo.** (PB4, destaques nossos)*

Destaca-se aqui a opção pela didática tradicional – o ensino como transmissão de conhecimentos, a memorização –, confirmando outras declarações sobre a atuação docente inicial:

[...] Eu achei que eu não tive dificuldades, porque, assim, eu fiz Magistério. A parte de didática, eu acho que foi muito boa, a gente dava bastante aula, fazia bastante regência, e ela desafiava muito a gente, nós dávamos aula pra nós mesmas. Então, eu acho assim, eu sempre gostei, e eu não tive dificuldade, acho que nasci pra isso.

[...]

O começo eu achei que foi tranquilo, porque não tinha tantas linhas, tantos seguimentos, era a cartilha e o livro, e pronto, a gente seguia aquilo que a gente aprendeu, era bem tradicional,

e as crianças, elas aprendiam por memorização, naquele sistema antigo. O professor falou, e eles aceitavam, não tinha aquela coisa de pré-requisito de crianças, de estimular, você passava a lição, e eles aprendiam a ler, escrever e fazer contínuas. Eu achei que eu não tive dificuldades, porque, assim, eu fiz Magistério. (PB4)

Desse modo, a docente explica a valorização do Magistério, apresentando uma visão positiva do ensino tradicional e considerando a atuação e os saberes docentes como dons.

Sobre a formação inicial PB 1 (subcategoria A3) diz:

O meu Magistério contribuiu muito pra minha decisão e pro que eu sou hoje. [...] o jeito de repartir uma lousa, de escrever, até hoje eu lembro direitinho como a minha professora de didática me ensinou.

[...]

Era um curso que eu gostava muito e tinha muito desejo de ser professor. Então pra mim era tudo novidade, mas eu não encontrava dificuldades porque eu gostava, buscava soluções, era uma fase assim... eu encapava caderninho, era tudo muito padronizado as coisas que eu trabalhava.

Apesar de elogiar o Magistério, PB1 aponta para a necessidade dos conhecimentos da experiência, ao dizer:

Eu sempre tive sorte nas escolas que eu passei de ter uma colega de classe que a gente tava sempre trocando atividades, trabalhando juntos.

Logo que eu me formei, eu já comecei a trabalhar.

Sobre a própria formação e suas experiências iniciais no ensino, as docentes do G2, de enfoque de alfabetização da categoria B, apresentam outras manifestações.

PB2, que realizou também o Normal Superior e o curso de especialização, diz:

Eu acho que a nossa formação é muito falha, porque quando você vai enfrentar a turma é que você vê que teve uma lacuna muito grande. Você tem uma parte de teoria, mas mesmo você fazendo estágio, trabalhando para ver como funciona uma escola, uma escola nunca é igual todo dia. Então, quer dizer que para você manter a sua profissão, no Magistério, eu não aprendi como manter uma turma, manter a disciplina, começa aí, e também a parte de conteúdo [...]. (destaques nossos)

Sobre as próprias atuações iniciais, PB2 assinala:

No início eu encontrei muita dificuldade. Como substituta quando eu iniciei no Magistério, eu iniciei como estagiária [...].
Você vai no dia a dia, porque cada criança é de um jeito, cada uma tem a sua história. (destaques nossos)

Com essas palavras, PB2 destaca as falhas da formação no tocante à interação com os alunos – gestão da turma – e à gestão do conteúdo, e questiona os estágios.

Em contraposição, PB3, que também cursou Pedagogia, diz:

Agora, o que foi ensinado no Magistério, eu achei que tava bem distante da realidade, do que eu tive que trabalhar.
No Magistério, eu achei que foi importante, e a parte mais importante que eu achei foi do estágio. No estágio, eu via como a professora ia dar suas aulas, e foi o que eu utilizei no começo do meu trabalho, porque eu nunca tinha dado aula antes. Só o estágio mesmo que observei. (destaques nossos)

Em suas manifestações, PB3 destaca o estágio como observação de aulas e reprodução das atividades docentes rotineiras, acentuadas no ensino padronizado que desconsidera as interações dos alunos com o objeto de estudo e o papel dessas interações no aprendizado. Sobre a graduação realizada, afirma que:

Na Universidade, embora tenha sido um ano e meio, aquela do PEC [...], teve a nova lei, eu tive que fazer a faculdade, eles fizeram isso pra gente, adorei. Foi um ano e meio, e eu achei muito bom, porque a gente viu a teoria e conseguiu trabalhar com ela, né. Isso me ajudou bastante, parece que os olhos abriram mais.

Essas afirmações revelam a mudança do enfoque dado por PB3 às relações das teorias com as práticas pedagógicas, considerando o contexto das próprias vivências por ocasião dos estudos, realizados no Magistério, e, depois, no ensino superior, ao ter que voltar a estudar após vivenciar situações reais de ensino. Dentre essas afirmações destaca-se, além da observação nos estágios, o papel atribuído aos estudos teóricos. Estes são considerados como fatores de novos olhares, ou seja, do estabelecimento de relações entre teorias e práticas pedagógicas. Aqui encontra-se o enfoque da vivência do ensino como *background* para o entendimento da teoria: “agora já dispunha de práticas que davam sentido à teoria estudada” (PB3).

No que tange às experiências iniciais no ensino, PB3 diz:

Fui pra sala de aula como quem vai pra algum lugar que não conhece onde tá indo, eu não sabia o que ia fazer no primeiro dia de aula, pra ser bem sincera. Bom, minha aula, primeiro dia e segundo dia, eu procurei uma professora da escola que tivesse experiência, ela já era, assim, mais idosa, já trabalhava há muitos anos naquela escola. Aí, pedi pra ela ajudar, e a resposta dela foi a seguinte: “se você não for me atrapalhar muito, posso ajudar”. Eu morri de vergonha, fiquei constrangida e tentei me virar do meu jeito. Fui olhando atividades das amigas e fui me virando. (PB3)

Observa-se nesses dizeres a mudança do significado atribuído aos conhecimentos teóricos que ocorre com o retorno aos estudos e o desenvolvimento da própria experiência docente, isto é, após as vivências de práticas pedagógicas reais.

Mas o que dizem os resultados sobre as questões que norteiam a pesquisa? Como as alfabetizadoras focalizam sua formação inicial? E o ensino que desenvolveram no início do Magistério?

Dentre as três professoras do G1 que enfocam na alfabetização em termos escolarizados, PA5 critica o Magistério, mas PA4 e PA6 o valorizam em conexão com o ensino tradicional. As professoras PA1, PA2 e PA3, que mencionam as práticas sociais de comunicação no enfoque dado à alfabetização (categoria B), admitem com restrições a contribuição desse curso; sem registrar adesão ao ensino tradicional, mencionam a predominância desse ensino por ocasião do ingresso na docência.

Das quatro professoras do G2, duas (PB1 e PB4) restringem a alfabetização à leitura ou à escrita e leitura com compreensão, elogiam o curso de Magistério e valorizam o ensino tradicional. As professoras PB2 e PB3, que incluem as práticas sociais de comunicação, no enfoque de um aluno alfabetizado, criticam a formação inicial no curso Magistério; contudo, PB3 diz que, para ensinar, recorreu a práticas observadas em estágios feitos durante esse curso.

O exame desses resultados, considerando-se as categorias dos enfoques dados à alfabetização, mostra que as manifestações de PA4 e PA6, PB1 e PB4, que valorizam o curso Magistério e o ensino tradicional, se inserem na categoria A.

Os resultados referentes à formação docente e às experiências iniciais no ensino dos grupos de participantes da pesquisa G1 e G2 confirmam o que Gatti e Nunes (2009) identificaram em suas pesquisas sobre a precariedade da formação docente.

É interessante notar a ocorrência, nas manifestações das docentes, de contraposições do ensino atual ao ensino no passado. Contraposições que confirmam as afirmações de Tardif e Moscoso (2018, p. 404) sobre a problematização do ensino,

na atualidade, que impõem aos professores a realização de decisões não estritamente determinadas pela escola, pela sociedade ou pelas tradições.

A análise dos resultados da pesquisa, obtidos junto às docentes dos dois grupos de escolas participantes da pesquisa, revela que no G1 as indicações do recurso aos saberes da experiência dos colegas são mais frequentes que no G2. Entre as docentes do G2, apenas uma das quatro professoras afirma ter utilizado esse recurso.

As integrantes do G1 reconhecem a obtenção e a utilização dos conhecimentos da experiência de professores mais antigos, que consistem, sobretudo, em empréstimo de registro de aulas, atividades e exercícios didáticos, referentes ao conteúdo trabalhado. Isso sugere a transposição do enfoque pedagógico dado à leitura e à escrita, implícito no ensino realizado pelos mais antigos, adequado a seus alunos, para as aulas dos professores iniciantes, ministradas para outros alunos.

O recurso aos saberes da experiência alheia é mencionado com foco na gestão do conteúdo (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 345). Contudo, a mesma abordagem não é mencionada com a mesma frequência no tocante à gestão da turma, apesar de ser incluída entre as deficiências da formação docente por algumas participantes.

Uma explicação possível para isso é a de que essa diferença ocorra em consequência da complexidade dessa dimensão do ensino que envolve as dinâmicas e interações sociais nas aulas, dificultando a transferência de procedimentos de uma situação pedagógica para outra.

A valorização dos saberes da prática corresponde às afirmações de Tardif (2002, p. 63-86) sobre a ênfase dada pelos docentes à prática como fonte de seus conhecimentos.

A ênfase no papel da própria experiência docente para o desenvolvimento dos saberes profissionais, observada nos resultados da presente pesquisa, confirma as afirmações de Tardif e Lessard (2014, p. 51) sobre o fato de os professores atribuírem o “saber ensinar” a essa experiência, em contraposição à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

O aprendizado do ensino com a própria experiência conduz à questão do enfoque dado pelas professoras aos cursos de formação contínua; questão que se torna relevante, dada a intensificação desses cursos na atualidade.

Vejam se essa formação afeta o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita por parte das crianças e, em caso de resposta afirmativa, como isso aconteceria.

A formação contínua

Os resultados indicam que todas as participantes da pesquisa, por pertencerem à mesma rede de ensino, realizam os mesmos cursos. Desse modo, não são observadas diferenças entre os dois grupos – G1 e G2. Sobre o assunto, as

professoras mencionam cursos de curta duração, realizados em universidades públicas, e os oferecidos pela Secretaria de Educação. Mencionam, sobretudo, os ministrados no âmbito do Pnaic e Letra e Vida (formação destinada aos docentes da rede pública do estado de São Paulo, que teve início em 2003). Algumas respostas do G1 apresentam afirmações genéricas sobre a contribuição desses cursos para os saberes docentes:

Eu acho que os cursos que eu faço na parte de Língua Portuguesa ajudam a entender o processo de leitura e escrita da criança. Os cursos ajudam a entender esse processo cognitivo da criança, e acho que são importantes, eu gosto de aprender. Esse ano, eu fiz um curso sobre linguística, o qual foi muito bom e importante na prática. (PA3)

O Pacto, na verdade, eu aprendi coisas novas, mas ele veio a complementar o Letra e Vida e trazer, assim, um pouco mais a questão dos textos. (PA5)

Nota-se que o reconhecimento da importância desses cursos é apresentado de modo geral, sem especificar suas contribuições para o ensino.

Dentre as atividades de formação contínua, cabe lembrar as que ocorrem nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em reuniões com membros da equipe gestora e professores de cada escola. As manifestações sobre o HTPC revelam diferenças entre as escolas e as participantes da pesquisa.

A metade das professoras do G1 – PA1, PA2 e PA4 – reconhece o HTPC como espaço formativo, por envolver estudo e troca de experiência.

Agora, a gente tem o tempo da gente para estar trabalhando com nossa colega, preparando os conteúdos ou semanários uma semana antes, e depois tem o coletivo, é passado o recado, sim, mas tem momentos que ela [coordenadora] traz alguma coisa pra gente de estudo. (PA1)

O HTPC é um espaço relevante que a gente pode conversar entre os pares na sala, a troca de experiência [...]. No planejamento as professoras levam os conteúdos, as atividades, vamos trocando atividades e encaixando no planejamento semanal. (PA2)

Eu vejo que os nossos HTPC sempre discutem mudanças, o que está acontecendo, é um momento muito rico de troca com os nossos companheiros de trabalho. Eu vejo como um momento muito rico, e eu procuro aproveitar melhor. (PA4)

Assim, essas professoras do G1 valorizam o HTPC como espaço de socialização e de decisões compartilhadas. Quanto às demais docentes do G1 – PA5 e PA6 –, elas não manifestam essa percepção, e PA3 não citou o HTPC como espaço de formação.

Quanto às professoras do G2, apenas PB2 reconheceu, na entrevista, o papel do HTPC como espaço de formação.

Esses resultados são relevantes diante dos objetivos desta pesquisa, pois podem ajudar a esclarecer as diferenças entre desempenhos de alunos do EF em leitura e escrita. Isso ocorre porque a estrutura do trabalho pedagógico em ciclo pressupõe a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, e esta, por sua vez, o trabalho coletivo, sendo que o HTPC pode favorecer a realização desse trabalho, dependendo de sua organização.

O desempenho da função docente na atualidade

Ao serem questionadas sobre os recursos que, atualmente, utilizam para ensinar, as professoras do G1 afirmam (destaques nossos):

A gente vai guardando o que a gente vai recebendo, né. É a teoria dos cursos, os trabalhos dos amigos da gente no trabalho que comentam, a experiência da gente. É um bloco, [...] é um saber que foi constituído entre a faculdade, a experiência, o meu trabalho desenvolvido em sala de aula, é uma junção de tudo isso, né, o saber do professor que nos leva a montar, montar, preparar. (PA1)

*[...] a experiência, para elaborar as minhas atividades, né. Mas, assim, às vezes a gente recorre, sim, àquele livro do Pacto, àquelas atividades matemáticas. Essa semana já fiz uma lá do jogo matemático do Pacto. Às vezes é o do Ler e Escrever, às vezes **eu pego o livro lá que eu lembro: “olha, isso aqui encaixa”**. Eu tô sempre recorrendo à parte também teórica pra reflexão do dia a dia e ajudar na prática. (PA2)*

*[...] me baseio no currículo que nós temos. Procuo atividades no livro didático que estejam de acordo com o que o currículo pede, algumas atividades nós elaboramos entre os colegas de trabalho, trocamos ideias e, **se for uma atividade que eu vejo que vai surtir um bom resultado, eu utilizo, sim. A experiência também conta.** (PA3)*

*Olha, sendo bem sincera, minha fonte é a internet. Eu tenho lá um tema de Ciências, Geografia e História, então os textos eu retiro, sim, da internet, selecionando muito. **Eu transformo***

totalmente as atividades, eu pego e faço adequação pra idade deles, e, aí, eu mexo muito. Eu não pego atividades totalmente prontas, e eu transformo, pego o texto, seleciono imagens. Daquilo que foi válido que eu já fiz muitas coisas, eu guardo. Aí, eu utilizo, sim. (PA4)

Eu busco nos cursos que a gente vem fazendo, principalmente no decorrer dos mais atuais, a formação de faculdade é mais aquela base de você conhecer alguns teóricos. (PA5 e PA6)

As docentes do G1 mencionam os conhecimentos de sua própria experiência, além das experiências obtidas com as colegas. Mas, nas manifestações de algumas integrantes desse grupo, há menção à avaliação da validade de sua utilização com os próprios alunos, por ocasião do “empréstimo”, além da realização de adaptações, como é o caso de PA4.

As manifestações das docentes do G2 (destaques nossos) diferenciam-se por apontarem outros referenciais utilizados em seu trabalho, como revela a leitura das transcrições dessas manifestações, a seguir apresentadas:

*[...] **vivências, estudos, conversas com os colegas.** As minhas aulas são planejadas de acordo com o currículo que a gente tem que seguir. Então, a gente viu lá tudo que precisa ser trabalhado, aí eu busco em materiais. A gente sempre está lembrando que a gente já viveu, já estudou, conversa com os colegas, e daí a gente chega a um consenso do que é melhor a ser aplicado naquela área. (PB1)*

*Eu já englobo tudo porque você faz **as pesquisas** em junção com **livros didáticos**, mas às vezes você vai atrás de uma revista, de materiais que trazem novos recursos, você procura na internet, conversa com outro professor pra saber o que deu certo, o que não. [...] Então, são coisas assim que eu vou procurando, lendo. Tem uma formação que eu tive o Pacto, aí eu falo assim “é isso, daqui eu puxo”, então eu vou fazendo tudo, uma junção de cada coisa. (PB2)*

*Bom, pra planejar a aula, eu busco meus conhecimentos desses 23 anos, **desses cursos que eu fiz que foram muito importantes e também a experiência das colegas.** A gente conversa, né, mesmo no intervalo, todos os momentos. Às vezes, quando eu entro na sala de aula de alguma amiga, eu dou uma olhada na lousa, e eu vejo às vezes alguma coisa diferente [...]. (PB3)*

Eu acho que esse conhecimento é o fruto da minha experiência, eu acho nem se eu não planejar, já tá na minha cabeça, eu já tenho estruturado porque eu já consigo imaginar o que eu vou dar, a sequência do que eu vou dar, só que eu faço assim, eu faço um quadro mensal. (PB4)

As afirmações das docentes do G2 são marcadas pela ênfase dada à própria atuação ou aos saberes que desenvolveram com a experiência. Aliás, as avaliações feitas pelas colegas sobre o sucesso de atividades ou procedimentos são determinantes na seleção de procedimentos para o ensino, ainda que o êxito tomado como critério de validade desses procedimentos tenha sido obtido por outros alunos, possivelmente, diferentes dos seus.

A continuidade do ensino no ciclo de alfabetização

O exame dos resultados das entrevistas, feitas com as professoras mostra que o ensino nas escolas do G1 se diferencia daquele realizado nas escolas do G2 quanto à progressão dos conteúdos trabalhados no decorrer do ciclo de alfabetização.

A respeito dos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados do 1º ao 3º ano de escolaridade, as professoras do G1 explicitam o que os alunos devem aprender em cada ano do ciclo de alfabetização. A aquisição do sistema de escrita alfabético é mais acentuada nos primeiros anos. Gradativamente, os conteúdos tornam-se mais densos de um ano para o outro até chegar aos aspectos mais formais da língua, trabalhados, sobretudo, no 3º ano.

Essas professoras, de modo geral, destacam que cabe ao ensino, no 2º ano, consolidar o aprendizado do sistema de escrita alfabético e avançar o trabalho de produção textual. A professora PA4 diz: “o segundo ano vai aprofundar mais na parte da produção e vai retomar aquilo que ficou em defasagem, parte da acentuação, pontuação”.

No 3º ano, os conteúdos são mais complexos. No entender de PA6: “você tem que trabalhar com conteúdos difíceis, você sai de conteúdos concretos e tem que trabalhar com conteúdos conceituais”. A professora PA5 também diz: “um terceiro ano teria que chegar ao final escrevendo muito bem, um texto bem escrito, usando bem a gramática que faz parte do conteúdo, fazendo uma leitura com compreensão, com ortografia boa”.

Essa compreensão do que deve ser ensinado corresponde ao que Tardif (2002, p. 38) e Gauthier *et al.* (2013, p. 29-30) denominam de “saberes curriculares”, referindo-se aos objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar como modelo da cultura erudita para a formação dos alunos.

Dentre as docentes do G2, apenas PB4 faz alusão aos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização que devem ser alcançados, mas sem focalizá-los no

trabalho escolar. A professora PB2 diz que um esquema dos conteúdos que os alunos deveriam aprender foi elaborado pelo coletivo da escola, mas que, na prática, não funciona. As demais docentes desse grupo, que lecionam na mesma escola de PB2, apontam para a necessidade dessa discussão coletiva para a definição de objetivos claros de aprendizagem. PB1 diz:

A gente tem conversado bastante com os professores sobre essa questão, do que até onde cada um tem que chegar pra ver se a gente realmente diminui essa defasagem, que a gente percebe que ela existe. Mas, a gente não conseguiu ainda resolver tudo.

Sobre o assunto, PB3 assinala:

Durante todos esses 23 anos, eu fui tendo o esqueleto do que eu preciso dar, mas eu não vejo isso de forma muito clara nos outros anos. Eu não vejo, eu acho que teria que ter uma coisa assim simples, sabe, sem muita poluição visual, é um esqueleto mesmo, tópicos bem simples.

Verifica-se que as professoras do G2 apresentam a necessidade de disporem de parâmetros de aprendizagem com vistas à continuidade do ensino no ciclo de alfabetização. Mas que esses ainda não foram transformados em ação, prejudicando a continuidade do ensino em ciclo.

Sobre a definição desses parâmetros de aprendizagem para o ciclo de alfabetização, apenas PB4 do G2 apontou os objetivos a serem alcançados, afirmando: “O primeiro tem que fazer o papel dele que é aquele básico”.

Sobre as dificuldades atualmente encontradas no ensino, as professoras PA3, PA5 e PA6 do G1 apontaram as diferenças, cujo atendimento requer enfoque pedagógico diferenciado. Dizem encontrar dificuldades em atender todos de acordo com suas necessidades, como afirma a professora PA6: “a maior dificuldade é conseguir abraçar todos, dar um encaminhamento e garantir que todos estão aprendendo”. As docentes PA1 e PA4 mencionam, além dos comportamentos dos alunos, a falta de apoio familiar e os problemas particulares que interferem na aprendizagem.

Quanto às dificuldades referentes ao ensino, as docentes do G2 – PB2, PB3 e PB4 – destacam o esforço necessário para manter a atenção e disciplina na classe:

Dificuldades eu encontro principalmente na atenção, porque hoje eles vêm muito dispersos, e é muito difícil você manter a atenção deles por muito tempo. (PB2)

Eu tenho dificuldades em manter o foco deles, é a concentração. (PB3)

Estou tendo muita dificuldade em relação à disciplina e atenção. (PB4)

A comparação dos dois grupos de escolas, quanto às dificuldades para alfabetizar, revela que a metade do G1 (PA3, PA5 e PA6) ressalta os diferentes níveis de aprendizagem, e três das quatro docentes do G2 (PB2, PB3 e PB4) apontam aspectos ligados ao comportamento dos alunos. Por sua vez, a professora PB1 afirma não enfrentar dificuldades em função de sua experiência como alfabetizadora.

CONCLUSÕES

Os resultados da presente pesquisa revelam diferenças entre as ações pedagógicas dos dois grupos de escolas participantes da pesquisa – G1 com os maiores e G2 com os menores desempenhos na ANA/2014. Essa diferença ocorre apesar da semelhança entre a formação contínua das docentes, o tempo e a experiência de Magistério das professoras, além da equivalência do nível socioeconômico dos alunos.

Sobre a titulação das docentes do G1, cabe considerar a sua não incidência de modo significativo nas manifestações das professoras feitas em entrevista.

Nas escolas com maior desempenho na ANA/2014 (G1), os resultados da pesquisa indicam que as professoras manifestaram compreensão da estrutura curricular em ciclo e dos objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados em cada ano de escolaridade que compõe esse ciclo, proporcionando um trabalho necessário ao aprendizado da leitura e da escrita.

Apoiam essa conclusão as manifestações docentes referentes à especificação de objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade com vistas à continuidade da alfabetização. Assim, evita-se que o ensino em cada ano letivo fique estanque ou em constante recomeço da silabação.

Quanto à gestão da turma, as manifestações das professoras do G1 diferenciam-se pela maior ênfase em suas interações com as crianças nas aulas e no trabalho realizado em relação ao desenvolvimento de condutas sociais adequadas às convivências. As próprias docentes dessas escolas se reconhecem como responsáveis por seu papel nesse processo, conforme declaram em entrevista, sendo o par mais desenvolvido nessa relação o que sugere o reconhecimento da maturidade e do compromisso profissional.

As falas das docentes das escolas de maior desempenho revelam continuidade e progressão na aprendizagem da leitura e da escrita, demonstradas, especialmente, pelos conteúdos apontados como selecionados e desenvolvidos nos 2º e 3º anos de escolaridade.

Verificou-se, também, que, entre as escolas do G2, a menor evolução dos conteúdos de ensino reflete a dificuldade manifestada pelas docentes dessas escolas

em trabalhar com os níveis de aprendizagem diferentes, sobretudo em relação aos alunos não alfabetizados matriculados nos 2º e 3º anos do EF. Diante de alguns alunos que não compreendem o sistema de escrita, volta-se com todos para a realização de atividades já superadas por muitas crianças, gerando o movimento de repetição de conteúdos; isso pode constituir um fator de desinteresse e falta de atenção dos alunos, mencionados pelas docentes do G2.

Dessa forma, o ensino fragmentado acaba priorizando, ao longo dos três anos de escolaridade, o domínio do código escrito, sem progredir para as práticas de leitura e produção textual, como revelam os resultados da ANA/2014. Tais resultados indicam a apropriação rudimentar da leitura e escrita dos estudantes do G2, haja vista que 56% encontram-se em nível de proficiência incipiente de leitura, e 15%, de escrita – ao contrário do G2, que apresenta, em média, 24% de alunos em nível rudimentar de leitura, e 4%, em escrita.

Logo, o trabalho de três anos que compõe o ciclo de alfabetização acaba por concentrar-se no **sistema de escrita alfabético**; pouco avança para conteúdos e procedimentos referentes aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais dos gêneros textuais. Isso indica a interferência da reprodução dos saberes da experiência dos professores mais antigos no ensino atual diante das insuficiências da formação docente para alfabetizar.

A mobilização docente visando à aprendizagem dos alunos e à instauração na classe de uma ordem necessária para que essa aprendizagem ocorra envolve diferentes saberes. Esses saberes são provenientes de diferentes fontes, que saem de uma condição de exterioridade e vão se constituindo em saberes experienciais do professor à medida que são “retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Nesse processo, ressalta-se a importância da construção coletiva pelos professores e gestores das escolas dos meios para assegurar a continuidade da alfabetização, de modo a proporcionar unicidade às atuações docentes, interligando ações como expressão do compromisso da escola com a aprendizagem de todos os alunos com vistas à democratização do ensino.

O exposto conduz a reflexões sobre a formação docente. A propósito, ressalta-se a importância e a necessidade de repensar os objetivos e a estruturação curricular de cursos de formação inicial voltados para a alfabetização, considerando-se a problemática da aprendizagem da leitura e escrita pela população do país com vistas ao acesso aos saberes sistematizados, direito de todos.

Finalmente cabe considerar que esta pesquisa se refere apenas a uma rede de escolas públicas, o que coloca a necessidade e importância de realização de novas pesquisas em outras redes de ensino.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Educacional Brasileiro. Plano Nacional da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. v. 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015. 120 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. – Brasília, DF: Inep, 2018. 235 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>. Acesso em: 15 out. 2018.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (org.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009. p. 73-92.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (coord.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GAUTHIER, Clermont. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias Cavalcante et al. (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Inijui, 2013.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Introduction – Savoirs en (trans)formation – Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner R. (org.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MICOTTI, Maria Cecília O. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA-DINIZ, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução: Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

Recebido em: 29 JULHO 2019

Aprovado para publicação em: 30 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.7103>

DEFASAGEM IDADE-SÉRIE E LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PISA¹

 ANDRIELE FERREIRA MURI LEITE^I

 ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO^{II}

^I University of Montreal, Montreal, Quebec, Canadá; Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Rolim de Moura-RO, Brasil; andrielemuri@unir.br

^{II} Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; alicia@puc-rio.br

RESUMO

O artigo analisa a preparação científica de estudantes brasileiros participantes do Pisa (Programme for International Student Assessment – em português Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), considerando a defasagem idade-série. Foram realizadas uma análise exploratória dos resultados e uma regressão linear para investigar o efeito da variável repetência sobre o desempenho em ciências dos estudantes brasileiros. O estudo mostra que: os estudantes brasileiros estão em desvantagem em relação aos estudantes dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a maioria dos estudantes brasileiros não é capaz de realizar as tarefas mais simples estabelecidas pelo Pisa; a diferença entre estudantes brasileiros defasados e estudantes da OCDE alcança 150 pontos em algumas competências; apenas os estudantes brasileiros das séries finais do ensino médio atingem os níveis esperados pelo Pisa.

PALAVRAS-CHAVE PISA • BRASIL • LETRAMENTO CIENTÍFICO • DEFASAGEM IDADE-SÉRIE.

1 O presente artigo é adaptação de uma parte integrante da tese de doutorado da primeira autora sob a orientação da segunda e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

DISTORSIÓN DE GRADO Y EDAD Y LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN PISA

RESUMEN

El artículo analiza la preparación científica de los estudiantes brasileños que participan en el PISA (Programme for International Student Assessment – en español, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), teniendo en cuenta la distorsión de grado y edad. Se realizó un análisis exploratorio de los resultados y una regresión lineal para investigar el efecto de la variable de repetición en el rendimiento en ciencias de los estudiantes brasileños. El estudio muestra que: los estudiantes brasileños están en desventaja en comparación con los estudiantes de los países de la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); la mayoría de los estudiantes brasileños no puede realizar las tareas más simples establecidas por el PISA; la diferencia entre estudiantes brasileños que presentan distorsión de grado y edad y estudiantes de la OCDE alcanza a 150 puntos en algunas competencias; solo los estudiantes brasileños en los años finales de la escuela secundaria alcanzan los niveles esperados por el PISA.

PALABRAS CLAVE PISA • BRASIL • COMPETENCIA CIENTÍFICA • DISTORSIÓN DE GRADO Y EDAD.

AGE-GRADE DISTORTION AND SCIENTIFIC LITERACY IN PISA

ABSTRACT

The article analyzes the scientific preparation of Brazilian students participating in PISA (Programme for International Student Assessment), taking into account the age-grade distortion. An exploratory analysis of the results and a linear regression were carried out to investigate the effect of the grade repetition variable on Brazilian students' performance in Science. The study shows that: Brazilian students are at a disadvantage compared to students from Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries; the majority of Brazilian students are not able to perform the simplest tasks defined by PISA; the difference between Brazilian over-age students and OECD students reaches 150 points in some competencies; only Brazilian students in the final grades of secondary education reach the levels expected by PISA.

KEYWORDS PISA • BRAZIL • SCIENTIFIC LITERACY • AGE-GRADE DISTORTION.

INTRODUÇÃO

O Pisa (*Programme for International Student Assessment* – em português Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma avaliação internacional trienal que além de leitura e matemática também focaliza a área de ciências. O desempenho dos estudantes no Pisa é medido por testes e, em cada ciclo de avaliação, uma dessas três áreas cognitivas é o foco principal, com a maior parte dos itens avaliados centrada nessa área (aproximadamente dois terços do total do teste).

O Pisa avalia estudantes de 15 anos e três meses (completos) a 16 anos e dois meses (completos) no início do período de aplicação, idade esta que pressupõe tanto o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países como também que os estudantes estão, no mínimo, cursando o 7º ano escolar. O Programa é utilizado como uma ferramenta de avaliação em muitas regiões de todo o mundo. Ele foi implementado em 43 países na sua primeira edição (2000), 41 na segunda (2003), 57 na terceira (2006), 75 na quarta avaliação (2009), 65 na quinta (2012), 72 na penúltima (2015) e 79 na última edição realizada em 2018.

Nesse estudo, foram utilizados os dados do Pisa 2006 e 2015, que buscam evidenciar o letramento científico, possibilitando verificar o desempenho dos estudantes nas competências e conhecimentos avaliados em contextos específicos. A visão de letramento científico que constitui a base do Pisa pode ser resumida na seguinte pergunta: o que é importante que os jovens saibam, valorizem e sejam capazes de realizar em situações que envolvem a ciência e tecnologia? (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2006, 2008, 2013a, 2016).

O objetivo principal do presente estudo é entender quão cientificamente preparados estão os alunos brasileiros que participaram do Pisa 2006 e 2015. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: como os alunos brasileiros estão situados no contexto internacional em termos de letramento científico no Pisa? Que série os estudantes estão cursando? Como os alunos brasileiros, em fase e defasados, se saem nas competências e áreas avaliadas pelo Programa? Para dar continuidade à discussão e responder às questões postas, o artigo está organizado em cinco seções, além desta breve introdução. Na sequência, aborda-se a definição de letramento científico utilizada no Pisa desde a sua primeira edição e, em seguida, é descrita a abordagem metodológica. Com base nisso, são apresentados e discutidos os resultados e, finalmente, tecidas as considerações finais. Ressalta-se que, dada a natureza do trabalho, a discussão dos aspectos metodológicos também estará presente ao longo das subseções de resultados.

O LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PISA

Nas edições do Pisa de 2000 e 2003, cujos focos foram, respectivamente, domínio de leitura e matemática, o letramento científico foi definido de igual maneira:

Letramento Científico é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, a fim de compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças feitas a ele por meio da atividade humana.² (OECD, 1999, p. 60; OECD, 2003, p. 133, tradução nossa)

Em 2000 e 2003, a definição incorporou o conhecimento de ciências e entendimentos sobre a ciência dentro do termo “conhecimento científico”. A definição do Pisa 2006 separou e elaborou este termo a partir de seu desdobramento em dois componentes: “conhecimento de ciência” e “conhecimento sobre ciência” (OECD, 2006). Ambas as definições, no entanto, referem-se à aplicação do conhecimento científico para a compreensão e tomada de decisão sobre o mundo natural.

No Pisa 2006, à definição original foi acrescentado o conhecimento da relação entre ciência e tecnologia – um aspecto que foi assumido, mas não elaborado nas definições de 2000 e 2003 (OECD, 2013a). Nessa edição, o letramento em ciências de um indivíduo é definido em termos de:

- Conhecimento científico e utilização desse conhecimento para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e estabelecer conclusões sobre questões relacionadas a ciências baseadas em evidências. Por exemplo, quando os indivíduos leem sobre um assunto relacionado à saúde, são capazes de separar os aspectos científicos dos não científicos presentes no texto, e de aplicar conhecimento e justificar decisões pessoais?
- Compreensão dos aspectos característicos da ciência como uma forma de investigação e conhecimento humano. Por exemplo, as pessoas sabem a diferença entre explicações baseadas em evidências e opiniões pessoais?
- Conscientização quanto ao modo como a ciência e a tecnologia modelam nossos ambientes material, intelectual e cultural. Por exemplo, os indivíduos conseguem reconhecer e explicar o papel das tecnologias, na medida em que elas influenciam a economia, a organização social e a cultura de uma nação? As pessoas têm consciência das mudanças ambientais e dos efeitos dessas mudanças sobre a estabilidade econômica e social?

2 Do original: “*Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity*”.

- Disposição para envolver-se com questões relacionadas a ciências e com ideias científicas, como um cidadão reflexivo. Esse aspecto refere-se ao valor que os estudantes dão à ciência, tanto em termos de tópicos como em termos da abordagem científica para entender o mundo e resolver problemas. O fato de memorizar e reproduzir informações não significa necessariamente que os estudantes vão escolher carreiras científicas ou envolver-se em assuntos relacionados às ciências. O conhecimento sobre o interesse científico, o apoio à investigação científica e a responsabilidade na resolução de questões ambientais por parte dos jovens de 15 anos de idade fornecem aos formuladores de políticas indicadores antecipados sobre o apoio dos cidadãos às ciências como uma força para o progresso social (OECD, 2008, p. 39).

As competências avaliadas no Pisa 2006 são amplas e incluem aspectos relacionados à utilidade pessoal, à responsabilidade social e ao valor intrínseco e extrínseco do conhecimento científico (OECD, 2006). Assim, a perspectiva do Programa difere daquelas fundamentadas exclusivamente no currículo e na disciplina de Ciências, mas inclui problemas situados em contextos educacionais e também profissionais, reconhecendo o lugar essencial dos conhecimentos, métodos, atitudes e valores que definem as disciplinas científicas (OECD, 2006). O termo letramento científico foi escolhido pelo Pisa, de acordo com a OECD (2006), por representar os objetivos da educação científica que devem ser aplicados a todos os estudantes. Isso significa uma amplitude e uma natureza aplicadas aos propósitos da educação científica, representando um *continuum* de conhecimento científico e habilidades cognitivas associadas à investigação científica, que incorpora múltiplas dimensões e inclui as relações entre ciência e tecnologia. Em conjunto, as competências científicas no centro da definição caracterizam a base do letramento científico e o objetivo da avaliação científica do Pisa 2006: avaliar o grau de desenvolvimento das competências (BYBEE, 1997a, 1997b; FENSHAM, 2000; LAW, 2002; MAYER; KUMANO, 2002; GRABER; BOLTE, 1997; MAYER, 2002; ROBERTS, 1983; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 1993).

A definição do domínio letramento científico não sofreu alterações nas edições de 2009 e 2012, o que era de se esperar, pois nessas edições o foco recaiu, respectivamente, nas áreas de leitura e de matemática. A incorporação das ideias expressas na definição aparece na penúltima edição do Programa, em 2015, cujo foco foi novamente a área de ciências. A principal diferença é que a noção de “conhecimento sobre a ciência” foi especificada de forma mais clara e dividida em dois componentes – conhecimento procedimental e conhecimento epistemológico

(OECD, 2013a, 2016). O conhecimento procedimental está baseado em reconhecer e identificar os traços que caracterizam a pesquisa científica, ou seja, requer um conhecimento dos procedimentos padrão que embasam os diversos métodos e práticas utilizadas para estabelecer o conhecimento científico. Já o conhecimento epistemológico é uma compreensão da lógica das práticas comuns à investigação científica, o *status* das reivindicações de conhecimento que é gerado e o significado dos termos fundamentais, tais como teoria, hipótese e dados.

Segundo a OECD (2016), as pessoas precisam das três formas de conhecimento científico – conteúdo, procedimental e epistemológico – para executar as competências de letramento científico. Portanto, o Pisa 2015 buscou avaliar em que medida jovens de 15 anos são capazes de exibir essas competências de forma adequada, dentro de uma gama de contextos pessoais, locais, nacionais e globais. Essa perspectiva, assim como a de 2006, difere da de muitos programas escolares de ciências, que são, muitas vezes, dominados por conhecimento de conteúdo. Em vez disso, a matriz do Programa é baseada em uma visão mais ampla do tipo de conhecimento da ciência que seria exigido de membros participantes da sociedade contemporânea. Em resumo, a definição de 2015 se baseia e se desenvolve a partir da definição de 2006.

Letramento Científico é a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente, portanto, está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para:

1. explicar fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos;
2. avaliar e planejar investigações científicas: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente;
3. interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas. (BRASIL, 2016, p. 37)

Segundo o relatório do Pisa sobre os dados de 2015 (BRASIL, 2016), tornar-se letrado cientificamente envolve a ideia de que os propósitos da educação na ciência devem ser amplos e aplicados; portanto, o conceito de letramento científico refere-se ao conhecimento tanto da ciência como da tecnologia pautada na ciência. Essas duas áreas diferem em seus propósitos, processos e produtos: enquanto a tecnologia visa a soluções ótimas para problemas humanos, a ciência busca a resposta para questões específicas sobre o mundo natural. Contudo, ambas estão intimamente relacionadas.

O letramento científico requer não apenas o conhecimento de conceitos e teorias da ciência, mas também o dos procedimentos e práticas comuns associados à investigação científica e de como eles possibilitam o avanço da ciência. De acordo com o Pisa (OECD, 2016), indivíduos cientificamente letrados têm o conhecimento das principais concepções e ideias que formam a base do pensamento científico e tecnológico e de como tal conhecimento é obtido e justificado por evidências ou explicações teóricas. Portanto, em 2015, define-se o letramento científico em termos da capacidade de uso do conhecimento e da informação de maneira interativa.

Em suma, o Pisa, bem como as contribuições mais recentes na busca de uma definição consensual de letramento científico, reúne os dois grandes domínios centrados na compreensão do conteúdo científico e da função social da ciência e da tecnologia, incluindo atitudes, crenças e interesses que influenciam decisões e ações a partir de uma perspectiva pessoal, social e cultural. O entendimento de ciência e tecnologia é fundamental na formação de um jovem para a vida na sociedade moderna. Ao ampliar seus interesses no campo da avaliação educacional, e com o intuito de comparar os resultados brasileiros com os de outros países, o Brasil, voluntariamente, vem participando do Pisa desde sua primeira aplicação. A seguir mostramos a abordagem metodológica e, então, iniciamos a apresentação e discussão dos resultados desse trabalho.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para responder às questões dessa pesquisa, foi feita uma análise exploratória dos resultados do Brasil nas duas edições do Pisa cujo foco foi a área de ciências: 2006 e 2015. Foram explorados e comparados, também, os resultados dos estudantes brasileiros com a média dos países membros da OCDE.

A análise dos resultados utiliza estatística descritiva e compreende análises univariadas e bivariadas. A importância desse tipo de análise reside no fato de nenhuma modelagem estatística de dados poder prescindir de uma análise exploratória que possibilite ao pesquisador o conhecimento do comportamento das variáveis (BABBIE, 1999). As variáveis utilizadas³ nesta primeira parte do estudo foram selecionadas a partir das bases de estudantes do Pisa que se encontram disponíveis no *website* da OCDE.⁴

3 Proficiência em ciências (pv1scie); série (st01q01 e st001d01t); proficiência em “explicar fenômenos cientificamente” (pv1scpe) e (pv1scep); proficiência em “identificar questões científicas” (pv1lisi); proficiência em “usar evidência científica” (pv1luse); proficiência em “avaliar e planejar investigações científicas” (pv1sced); proficiência em “interpretar dados e evidências cientificamente” (pv1scid); proficiência em “conhecimento de conteúdo” (pv1skco); proficiência em “conhecimento procedimental e epistemológico” (pv1skpe); proficiência em “sistemas físicos” (pv1ssph); proficiência em “sistemas vivos” (pv1ssli); proficiência em “Terra e sistemas espaciais” (pv1sses); fase (st01q01.rec e st001d01t.rec); e níveis (pv1scie.rec).

4 <http://www.oecd.org/PISA/data/>. Acesso em: ago. 2020.

As variáveis correspondem a nossas unidades de análise dos resultados. Comparamos Brasil e OCDE quanto à média geral em ciências, aos níveis de proficiência, às competências em ciências e às áreas do conhecimento em ciências. Para o desempenho entre países, optou-se também por comparar estudantes defasados, em fase e adiantados no Brasil. Tal opção deve-se ao fato de a defasagem idade-série constituir uma das dimensões das desigualdades educacionais e, junto com o desempenho, um dos problemas mais visados pelas políticas públicas federais, estaduais e municipais do país. Além disso, a literatura especializada mostra que a reprovação não é a melhor solução para os problemas de ensino-aprendizagem no Brasil, sendo, ainda, uma medida negativa para o desempenho em ciências no Pisa, principalmente porque esses estudantes não teriam tido a oportunidade de aprender o que é tipicamente avaliado pelo Programa entre jovens de 15 anos de idade. Dados os problemas de fluxo escolar dos estudantes no Brasil, as médias gerais no Pisa foram analisadas em quatro dimensões: geral (todos os estudantes participantes do teste); estudantes defasados (aqueles matriculados no ensino fundamental); estudantes em fase (aqueles matriculados na primeira série do ensino médio); e estudantes adiantados (aqueles matriculados nas segunda e terceira séries do ensino médio).

Essas dimensões foram obtidas por meio da recodificação das variáveis “st01q01 – grade” e “st001d01t – *student international grade*” do questionário do estudante do Pisa 2006 e 2015, respectivamente, com a criação de uma nova variável categorizada em “defasados”, “em fase” e “adiantados”, o que permitiu observar os resultados dos estudantes brasileiros em cada situação. Para fins de discussão dos resultados, nos baseamos na literatura sobre os efeitos negativos da reprovação como estratégia pedagógica de enfrentamento dos problemas de ensino-aprendizagem no Brasil (FREITAS, 1947; BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983; COSTA-RIBEIRO, 1991; ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CRAHAY, 2002; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014). Estabelecemos também um diálogo com achados prévios de trabalhos que analisam o desempenho dos alunos brasileiros no Pisa e, principalmente, discutem a relação entre reprovação e desempenho no Programa (DALTON, 2012; IKEDA; GARCÍA, 2014; GARCÍA-PÉREZ *et al.*, 2014; MATOS; FERRÃO, 2016; FERRÃO *et al.*, 2017; DIRIS, 2017; SASSAKI *et al.*, 2018; ALVARADO *et al.*, 2018) e utilizamos um modelo de regressão linear para investigar o efeito da variável repetência sobre o desempenho em ciências dos estudantes brasileiros no Pisa.

A seguir, são apresentados e discutidos os resultados do trabalho. Num primeiro momento, tratamos dos alunos elegíveis e da série em curso dos estudantes participantes das duas edições do Programa aqui consideradas. Na sequência, focalizamos a média em ciências, os níveis de proficiência, as competências e, por fim, as áreas do conhecimento dos alunos brasileiros nas edições de 2006 e 2015 do Pisa.

A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE

Somente na década de 1990 o Brasil conseguiu completar o processo de universalização do ensino fundamental. Ao lado dos recentes progressos reais, tanto na multiplicação quanto no acesso aos bens educacionais, um olhar retrospectivo revela o caráter discriminatório do desenvolvimento da escola de massa no Brasil. A alta taxa de reprovação, por exemplo, é um problema que há muito tempo assola a educação brasileira (FREITAS, 1947; BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983; COSTA-RIBEIRO, 1991; ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014). Ainda que esse problema tenha diminuído no Brasil, em especial durante parte da década de 1990, a não aprovação (reprovação e abandono) tem persistido com patamares extremamente elevados.

O Pisa tem se revelado um bom instrumento para estudar aspectos relativos à reprovação e diversos autores vêm discutindo essa questão a partir dos resultados dessa avaliação. Percebemos, no entanto, que tais estudos apontam para três perspectivas. A primeira correlaciona a repetência a características demográficas do estudante e da escola. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Matos e Ferrão (2016), por exemplo, que analisam o fenômeno da repetência escolar no Brasil e em Portugal, por meio dos dados da edição de 2012, procurando identificar características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência para estimar a variabilidade entre escolas. Nessa mesma linha, Ferrão *et al.* (2017), também a partir dos dados de 2012, avaliam os efeitos da composição socioeconômica da escola e da proporção de estudantes repetentes na probabilidade de repetência.

A segunda perspectiva se relaciona com estudos que analisam os determinantes da reprovação nas etapas de escolarização e seu impacto no desempenho dos estudantes (GOOS *et al.*, 2012; PEREIRA; REIS, 2014; DIRIS, 2017). Ikeda e García (2014), por exemplo, usando o conjunto de dados do Pisa 2009 e uma amostra de 30 países e economias com mais de 10% de estudantes de 15 anos repetindo uma série pelo menos uma vez, analisam as relações entre repetência e desempenho em leitura. Os autores agruparam os estudantes de acordo com os níveis de ensino (fundamental ou médio) nos quais repetiram uma série. Os resultados mostram que essa distinção entre os estudantes que repetiram séries no ensino fundamental ou no ensino médio é importante, pois a extensão da relação entre repetência e resultados educacionais difere de acordo com o fato de os alunos terem repetido uma série numa ou outra etapa de escolaridade. Na maioria dos países examinados, os alunos que repetiram uma série no ensino médio tendem a ter um desempenho superior ao daqueles que repetiram uma série na escola primária, e os não repetentes tendem a ter um desempenho ainda melhor do que os repetentes da escola secundária.

A terceira perspectiva é transversal às duas anteriores e analisa os impactos da reprovação nos resultados do Pisa. Dalton (2012), por exemplo, examina como a distribuição idade-série e a série, propriamente dita, dos estudantes de 15 anos contribui para o desempenho em ciências de 27 países participantes do Pisa 2006. O autor percebe grandes variações na distribuição dos estudantes pelos anos escolares avaliados e constata que o custo de estar numa série mais baixa do que a dos colegas da mesma idade é mais alto em determinados países como, por exemplo, Grécia e Espanha. Inversamente, os benefícios de estar numa série mais avançada são maiores em outros países como Austrália e Luxemburgo. Em suma, mesmo controlando suas análises por características demográficas no nível do aluno e da escola, Dalton (2012) mostra que o fato de o estudante estar defasado ou avançado tem uma forte influência no desempenho em ciências de muitos países da OCDE. Alvarado *et al.* (2018) avaliam o impacto da repetência no desempenho em leitura, matemática e ciências dos estudantes colombianos no Pisa 2015. Os resultados desses autores, assim como os dos estudos anteriormente citados, também mostram que os estudantes que não foram retidos têm pontuações acima da média geral do seu país no Pisa. Os autores verificam, a partir de um teste t, diferenças significativas entre as pontuações médias dos estudantes colombianos repetentes e não repetentes nos três domínios avaliados pelo Programa.

Os resultados do Pisa 2009 colocaram o Brasil em forte evidência, ao revelarem que 40% dos estudantes brasileiros repetem ao menos uma vez ao longo da educação básica (OECD, 2010). Relatórios mais atuais do Pisa sugerem que a repetência é uma política dispendiosa, que às vezes é usada como uma forma de punição para sancionar o mau comportamento na escola, podendo reforçar as desigualdades na educação, porque afeta mais frequentemente estudantes socioeconomicamente desfavorecidos (OECD, 2013b, 2013c, 2015). Apesar de ter diminuído durante a última década, ainda é alto o percentual de estudantes que relataram ter repetido um ano letivo. Em 2003, na média dos países da OCDE, 20% dos estudantes avaliados declararam ter repetido um ano escolar pelo menos uma vez, enquanto em 2012 a porcentagem de repetentes autorrelatados caiu para 12% (OECD, 2013b).

A edição de 2012 revelou que mais de um em cada três estudantes brasileiros de 15 anos de idade (36%) tinha repetido uma série pelo menos uma vez, registrando, assim, uma das mais altas taxas de repetência entre os países que participam do Pisa (OECD, 2012). Entre as edições de 2003 e 2012, a proporção de estudantes brasileiros de 15 anos de idade que haviam repetido uma série no ensino fundamental diminuiu, mas a prevalência de repetência aumentou no ensino médio, mantendo, assim, a média geral estável.

Na edição de 2006 do Pisa, 40,9% dos estudantes brasileiros participantes da avaliação estavam matriculados na série correspondente à sua faixa etária, ou seja,

no 1º ano do ensino médio. No entanto, quase o mesmo percentual (40,6%) ainda estava matriculado nos dois últimos anos do ensino fundamental.⁵ Estudantes defasados em mais de dois anos, isto é, retidos nos anos escolares anteriores ao 8º do ensino fundamental, não foram, portanto, contemplados pelo Pisa nessa edição.⁶ Em 2015, os estudantes em fase somavam 37,7% dos 23.141 participantes e os defasados correspondiam a 22,6%, percentual ainda muito alto, mas bem menor ou quase a metade do observado em 2006, incluindo-se o 7º ano do ensino fundamental (Tabela 1).

TABELA 1 – Distribuição percentual dos estudantes brasileiros nos anos escolares avaliados no Pisa 2006 e 2015

EDIÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2006	-	14,3	26,3	40,9	17,7	0,8
2015	3,7	6,5	12,4	37,7	37,2	3,3

Fonte: Resultados do Pisa 2006 e 2015. 2020 (Elaboração própria).

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a amostra do Pisa em 2015 incluiu estudantes com idade elegível a partir do 7º ano do ensino fundamental. A transição do ensino fundamental de oito para nove anos abrangeu três ciclos do Pisa, mas não se observam diferenças expressivas na distribuição de estudantes nesses ciclos mesmo com a inclusão do 7º ano na amostra de 2015 (BRASIL, 2016).

De fato, o percentual de matrículas de jovens de 15 anos nas séries avaliadas pelo Pisa e a taxa de cobertura, isto é, o número de estudantes participantes na avaliação dividido pelo número total estimado de brasileiros com 15 anos aumentou consideravelmente em cada edição do Pisa no Brasil (BRASIL, 2016). “Enquanto, em 2003, um total de 2.359.854 jovens de 15 anos estavam matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, em 2015, mais de 2,8 milhões cursavam as séries elegíveis para a avaliação” (BRASIL, 2016, p. 28).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2016) afirma que, ao longo dos 15 anos passados desde a primeira

5 A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar. Atualmente, no Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos seis anos de idade, permanecendo até o 9º ano, com a expectativa de que conclua esse nível de ensino até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles.

6 Dados do Censo Escolar mostram que 29% dos jovens de 15 anos estavam fora da escola e cerca de 50% encontravam-se defasados na época (BRASIL, 2006).

aplicação do Pisa no Brasil, o país tem melhorado significativamente a qualidade das estatísticas oficiais em educação. “Até 2006, por exemplo, a unidade básica da coleta de dados do Censo Escolar era a escola” (BRASIL, 2016, p. 27). Segundo o Inep (BRASIL, 2016), com a adoção do Educacenso,⁷ que estabelece como unidades de investigação, além da escola, o estudante e o professor, passaram a ser utilizadas informações mais precisas sobre os alunos de 15 anos elegíveis para o Pisa.

Ainda de acordo com os dados da Tabela 1, é possível perceber um aumento considerável de estudantes brasileiros matriculados nas séries finais do ensino médio: eram 18,5% em 2006 e 40,5% em 2015; mais do que o dobro. Essa diferença, no entanto, pode ser explicada pela mudança no mês de aplicação do teste do Pisa, que implica uma alteração da composição dos alunos em relação às diversas séries. A primeira edição do Pisa (2000) no país foi aplicada em outubro, as duas seguintes (2003 e 2006) em agosto e, desde 2009, o Brasil tem aplicado o Pisa no mesmo mês, em maio. Essa mudança teria feito com que mais alunos na faixa etária de 15 anos estivessem matriculados em séries mais avançadas. Como destacado por Klein (2011), a estabilidade das datas de aplicação da avaliação é importante para uma melhor comparabilidade dos resultados e um fiel diagnóstico da composição do alunado entre as séries avaliadas no Pisa. Segundo o autor, “o mais apropriado seria selecionar os alunos pela idade escolar de 15 anos do país considerado e realizar a aplicação em um número fixo de meses após o início do ano letivo. Essa regra deveria valer para todos os países e para todos os anos” (KLEIN, 2011, p. 719).

Apesar do “avanço”, de acordo com o Inep (BRASIL, 2016), os números também refletem que o trabalho educacional de inclusão de jovens de 15 anos no sistema escolar ainda é um desafio ao país. “Com base nos dados de 2015, em torno de 17% deles estavam fora da escola ou matriculados no 6º ano ou em séries inferiores” (BRASIL, 2016, p. 28). De fato, numa perspectiva internacional (OECD, 2008, 2016), em termos de reprovação, o Brasil ocupava a segunda posição entre todos os países avaliados pelo Pisa 2006 e a terceira entre os países avaliados na edição de 2015.

De maneira geral, os países que apresentam menor média em avaliações internacionais são, justamente, aqueles que registram os maiores índices de defasagem escolar. Os altos índices de atraso para países como o Brasil implicam custos pessoais e sociais; um ano escolar adicional para o estudante representa um atraso na finalização da escolaridade básica e no acesso ao mundo do trabalho.

Nas seções a seguir apresentam-se os resultados do Pisa 2006 e 2015 e as médias gerais da OCDE e as do Brasil nas quatro dimensões descritas na abordagem metodológica.

7 Portaria MEC n. 316, de 4 de abril de 2007.

A MÉDIA GERAL EM CIÊNCIAS

Durante a maior parte do século XX, o Brasil apresentou indicadores educacionais bastante desfavoráveis em comparação não só com países europeus, mas também com a maior parte dos países latino-americanos (FRANCO *et al.*, 2007). A comparação dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros coloca o país em situação de desvantagem em relação a quase todos os países que participam do Pisa. Os resultados dos desempenhos no Programa em cada domínio do conhecimento são fornecidos em uma escala na qual a média das médias dos países da OCDE é padronizada em 500, com 100 de desvio padrão. Isso significa que aproximadamente dois terços dos alunos participantes obtiveram uma pontuação entre 400 e 600 pontos.

Ao compararmos a média obtida pelo Brasil (390) com a dos demais países participantes do Pisa 2006, percebe-se que o desempenho geral do país em ciências não é bom. O Brasil está entre os países com desempenho mais baixo, ocupando o 52º lugar entre os 57 países submetidos ao exame nessa edição, estando à frente apenas da Colômbia (53º colocado) quando contraposto aos nossos vizinhos sul-americanos, que apresentam realidades socioeconômicas análogas às nossas.

A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006. Houve uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas, que passaram de 390 para 401 pontos, entre 2006 e 2015, mas isso não representa uma mudança estatisticamente significativa (OECD, 2016). Esses resultados são semelhantes à evolução histórica observada entre os países da OCDE onde um leve declínio na média (de 498 para 493 pontos, no mesmo período) também não representa uma mudança estatisticamente significativa.

O relatório nacional produzido pelo Inep para tratar os dados do Pisa 2006 indica, com base em indicadores de nível socioeconômico e cultural, que não seria razoável esperar que o desempenho dos alunos brasileiros fosse similar à média de todos os alunos da OCDE, mas que em ciências deveria ser cerca de 30 pontos (30% do desvio padrão) maior para ficar dentro do esperado para seu nível médio. Segundo o Inep (BRASIL, 2008), a associação positiva entre os indicadores de nível socioeconômico e cultural dos alunos mostra que muitos sistemas educacionais têm dificuldades para superar os determinantes da origem socioeconômica dos alunos. O grande desafio dos sistemas educacionais é garantir bons desempenhos para os estudantes mais pobres. O Brasil é o país participante da América Latina com o valor mais baixo: cerca de 20 pontos abaixo do esperado.

Com base exclusivamente na condição idade-série ajustada, ou seja, considerando somente os estudantes brasileiros em fase na edição de 2006, a marca esperada para o nível socioeconômico e cultural do Brasil ainda não consegue ser atingida. A média dos estudantes brasileiros em fase é de 408 pontos e, portanto,

ainda distante em 12 pontos do esperado. Tais estimativas são encontradas apenas no desempenho dos alunos considerados adiantados. Ou seja, com uma média de 447 pontos, os alunos brasileiros com pelo menos um ano de escolaridade a mais do que os estudantes da OCDE conseguem atingir uma pontuação média que, na visão da OCDE, corresponde ao patamar necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania (Tabela 2).

TABELA 2 – Média e desvio padrão do desempenho do Brasil e OCDE, em ciências – Pisa 2006 e 2015

EDIÇÃO	PAÍSES		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
2006	Brasil	Geral	390	89,3
		Defasado	333	69,7
		Em fase	408	82,2
		Adiantado	447	85,5
	OCDE		498	104,1
2015	Brasil	Geral	401	89,2
		Defasado	335	63,6
		Em fase	393	78,0
		Adiantado	438	81,9
	OCDE		493	94,1

Fonte: Resultados do Pisa 2006 e 2015. 2019 (Elaboração própria).

Em 2015 a diferença entre os alunos brasileiros em relação a 2006 permaneceu praticamente estável. No entanto, os estudantes em fase apresentaram uma média em ciências menor do que aquela da amostra geral e também inferior à média de 2006. Os estudantes adiantados, apesar de em maior proporção nessa edição do Programa, também alcançaram uma média em ciências menor do que a de 2006. Em suma, na edição de 2015, bem como na de 2006, somente os alunos brasileiros matriculados nas séries finais do ensino médio, ou seja, com escolaridade maior do que a esperada, conseguiram atingir os patamares iniciais considerados pela OCDE essenciais para uma participação ativa na sociedade (Tabela 2).

Não poderíamos encerrar esta seção sem deixar de olhar para o desempenho dos estudantes brasileiros defasados. O fato de ter passado pela experiência da reprovação joga a média dos estudantes brasileiros pelo menos meio desvio padrão para baixo em relação à média geral. Interessados na intensidade da associação entre a proficiência em ciências e a situação dos estudantes brasileiros defasados, implementamos o seguinte modelo por meio de regressão linear:

$$\text{Proficiência} = \beta_0 + \beta_1(\text{defasado}) + e \quad (1)$$

Onde: β_0 é a média dos estudantes que não passaram pela experiência da reprovação; e β_1 indica o quanto os resultados de ciências de estudantes defasados diferem daqueles ditos não defasados.

Assim, a Tabela 3 mostra em até quantos pontos a média de um estudante brasileiro avaliado no Pisa, em 2006 e 2015, pode ser reduzida quando se considera sua reprovação.

TABELA 3 - Coeficientes de regressão e R² referentes ao modelo proficiência = $\beta_0 + \beta_1(\text{defasado}) + e$ para o Brasil no Pisa 2006 e 2015

EDIÇÃO	MODELO	COEFICIENTE DE REGRESSÃO	ERRO PADRÃO	R ²
2006	Constante	420,98	1,066	0,227
	Defasado	-87,475	1,674	
2015	Constante	417,077	0,592	0,155
	Defasado	-81,388	1,248	

Fonte: Resultados do Pisa 2006 e 2015. 2019 (Elaboração própria).

De acordo com os dados da Tabela 3, o R² do modelo de regressão é de 0,22 em 2006 e 0,15 em 2015. Isso significa que a variável defasados explica cerca de 22% e 15% da proficiência média, respectivamente, em 2006 e 2015. Assim, essa variável se ajusta melhor ao modelo rodado para 2006, pois seu poder explicativo é maior em 2006 do que em 2015. Importa ressaltar que se trata de um modelo de regressão linear simples, sem a inclusão de variáveis que podem controlar o efeito de ser defasado na proficiência média. De qualquer forma, os dados informam que essa variável explica melhor a proficiência média em 2006 do que em 2015. Resultados semelhantes são encontrados por Ikeda e Garcia (2014), em que a repetência sozinha explica a variância do desempenho médio dos estudantes brasileiros em leitura em 21% (R² = 0,21), na edição de 2009.

Na Tabela 3, verifica-se também que, em 2006, os alunos defasados possuíam cerca de 87 pontos a menos do que os não defasados no teste de ciências do Pisa, indicando que esses alunos tinham, em média, 333,15 pontos. Em 2015, a média dos alunos defasados é cerca de 3 pontos maior do que a média desses alunos em 2006, e possuem, em média, 81 pontos a menos que os não defasados.

Comparando as médias de 2006 com 2015, podemos perceber que os alunos não defasados tiveram média um pouco menor (cerca de 417 pontos) em 2015 do que em 2006 (cerca de 420 pontos). Já os alunos defasados tiveram em 2015 média um pouco maior (cerca de 336 pontos) do que em 2006 (cerca de 333 pontos). Nesse sentido, a variação das médias entre esses dois grupos de estudantes diminuiu no período analisado. A boa notícia é que os alunos defasados estão conseguindo

reduzir, mesmo que timidamente, a diferença em relação aos não defasados. Futuras edições do Pisa poderão informar se a diminuição da desigualdade entre grupos de alunos defasados e não defasados é uma tendência ou um evento pontual nos resultados de 2015. Apesar disso, a notícia ruim é que os estudantes não defasados não estão conseguindo melhorar suas médias de desempenho nos testes de ciências do Pisa.

A comparação do desempenho individual de estudantes defasados e não defasados é uma questão central principalmente para fins de elaboração de novas políticas (FERRÃO *et al.*, 2017). Os resultados apresentados aqui colocam os estudantes brasileiros não apenas em situação de extrema desvantagem em relação a outros estudantes no contexto internacional, mas também abaixo do que seria o menor nível de desempenho estabelecido pelo Pisa, como será visto na subseção a seguir.

OS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO PISA

Para facilitar a interpretação dos resultados, o Pisa estabeleceu, em cada domínio ou área de avaliação, vários níveis de desempenho baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente. Segundo a própria OCDE, a classificação possui dois objetivos: catalogar o desempenho dos estudantes e descrever o que são capazes de fazer.

A escala de ciências no Pisa 2015 foi dividida em oito níveis de proficiência, seis deles alinhados com os níveis definidos em 2006. A descrição de cada nível define os conhecimentos e habilidades necessários para completar as tarefas propostas na prova e foi feita com base nas demandas cognitivas exigidas. Os estudantes com proficiência abaixo do nível 1, em 2006, e do nível 1a, em 2015, provavelmente conseguem resolver as tarefas desse nível, mas têm baixa probabilidade de completar as dos níveis superiores da escala. O nível 6 inclui as tarefas mais desafiadoras em termos de conhecimentos e habilidades. Os estudantes com valores de proficiência localizados nesse nível têm alta probabilidade de realizar as tarefas desse e dos outros níveis da escala.

A Tabela 4 mostra a distribuição dos estudantes brasileiros e da OCDE nos níveis de proficiência do Pisa. A escala do Pisa, como já mencionado, apresentava seis níveis em 2006 – do nível 1 ao 6 – e oito em 2015 – do nível abaixo de 1b ao nível 6. Para o presente estudo, criamos o nível 0, que representa o grupo de alunos que não atingiram o nível 1 de proficiência estabelecido pelo Pisa (média em ciências de, no mínimo, 334,9 pontos) nas duas edições.

TABELA 4 - Distribuição percentual dos estudantes brasileiros e da OCDE nos níveis de desempenho de ciências no Pisa 2006 e 2015

EDIÇÃO	PAÍSES		NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA						
			NÍVEL 0 (abaixo de 334,9)	NÍVEL 1 (de 334,9 a 409,5)	NÍVEL 2 (de 409,5 a 484,1)	NÍVEL 3 (de 484,1 a 558,7)	NÍVEL 4 (de 558,7 a 633,3)	NÍVEL 5 (de 633,3 a 707,9)	NÍVEL 6 (acima de 707,9)
2006	Brasil	Geral	27,9	33,3	23,7	11,2	3,4	0,5	0,0
		Defasado	51,8	34,7	11,7	1,6	0,2	0,0	0,0
		Em fase	18,6	34,6	28,3	13,7	4,4	0,4	0,0
		Adiantado	8,2	26,2	32,4	23,3	8,2	1,6	0,1
	OCDE		5,1	14,0	24,0	27,7	20,3	7,7	1,2
2015	Brasil	Geral	24,3	32,4	25,4	13,1	4,2	0,6	0,0
		Defasado	51,6	35,2	11,8	1,3	0,1	0,0	0,0
		Em fase	22,6	39,0	25,9	9,7	2,5	0,3	0,0
		Adiantado	9,8	28,1	33,6	20,7	6,6	1,1	0,1
	OCDE		5,5	15,7	24,8	27,2	19,0	6,7	1,1

Fonte: Resultados do Pisa 2006 e 2015. 2019 (Elaboração própria).

Observa-se, na Tabela 4, que os maiores percentuais de estudantes brasileiros na amostra geral, que considera todos os alunos participantes do país, encontram-se nos níveis mais baixos da escala (27,9% no nível 0 e 33,3% no nível 1 em 2006 e 24,3% no nível 0 e 32,4% no nível 1 em 2015), o que significa um total de, aproximadamente, 60% dos estudantes brasileiros alocados nos níveis mais básicos do Programa nas duas edições consideradas.

Em avaliações de larga escala, como é o caso do Pisa, é previsível que poucos alunos atinjam os níveis mais altos. O esperado é que a maioria consiga alcançar os níveis 2 ou 3 da escala de proficiência. Isso pode ser observado entre os países membros da OCDE, entre os quais mais da metade dos alunos (51,7% em 2006 e 52% em 2015) estão alocados nos níveis intermediários 2 e 3. Infelizmente essa não é a realidade da amostra geral brasileira, como já vimos, e tampouco dos estudantes em fase no país: os alunos nos níveis 2 e 3 representavam 42% em 2006 e apenas 35,6% em 2015. Ou seja, bem menos da metade dos alunos em fase no Brasil conseguiram atingir o patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Apenas os alunos brasileiros matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio foram capazes de atingir o patamar estabelecido pela OCDE (55,7% em 2006 e 54,3% em 2015).

Os resultados da edição de 2006 colocam o Brasil no nível 1 e a OCDE no nível 3 de proficiência do Pisa. Segundo a OECD (2008), no nível 1, os estudantes têm limitado conhecimento científico, de forma tal que só conseguem aplicá-lo em

algumas poucas situações familiares. Eles são capazes de apresentar explicações científicas óbvias e tirar conclusões de evidências explicitamente apresentadas. Já no nível 3, os estudantes são capazes de identificar questões científicas claramente definidas em uma série de contextos: selecionar fatos e conhecimentos para explicar fenômenos e aplicar modelos simples e estratégias de pesquisa; interpretar e usar conceitos científicos de diferentes disciplinas e aplicá-los diretamente; e, ainda, dissertar sobre os fatos e tomar decisões baseadas em conhecimento científico.

O Brasil consegue ascender um nível no Pisa em 2006 e em 2015, mas isso exige pelo menos um ou dois anos a mais de escolaridade. Nossos alunos adiantados, matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio, alcançaram o nível 2 em ambas as edições do Programa e, assim, de acordo com a OCDE, conseguem recorrer a conhecimentos cotidiano e procedimental básico para identificar uma explicação científica adequada, interpretar dados e constatar a questão abordada em um projeto experimental simples. Eles são capazes de usar conhecimento científico básico ou cotidiano para identificar uma conclusão válida em um conjunto simples de dados e demonstram ter conhecimento epistemológico básico ao conseguirem reconhecer questões que podem ser investigadas cientificamente.

A situação dos alunos defasados no Brasil, ou seja, daqueles matriculados no ensino fundamental é muito complexa e converge com os achados de Muri (2015), que sugerem que a defasagem escolar inviabiliza a obtenção de melhores resultados em ciências. Mais de 50% dos alunos brasileiros que já passaram pela experiência da reprovação não conseguem atingir o nível mais básico estabelecido pelo Pisa. Eles representavam 51,8% dos alunos brasileiros no nível 0 em 2006 e 51,6% em 2015. Os estudantes defasados não conseguem avançar na escala de proficiência. Em ambas as edições do Programa, eles ficaram retidos nos níveis 0 e 1 e pouco mais de 10% conseguiram atingir o nível 2.

Apenas uma pequena proporção de alunos atinge os níveis mais altos de proficiência do Pisa – níveis 5 e 6. Nesses dois níveis os alunos são capazes de identificar, explicar e aplicar o conhecimento científico e sobre a ciência em uma variedade de situações de vida complexas. Os dados mais atuais do Pisa, de 2015 (OECD, 2016), revelam que mais da metade de todos os estudantes de alto desempenho no Pisa vivem em apenas quatro países: Estados Unidos, Japão, China e Alemanha. A seguir, analisam-se os resultados dos alunos brasileiros de acordo com as competências em ciências no Pisa.

AS COMPETÊNCIAS EM CIÊNCIAS

Os estudantes de cada país tiveram resultados mais altos ou mais baixos em determinadas competências medidas pelo Pisa. Em 2006, o Programa avaliou a

capacidade dos estudantes nas seguintes competências: “identificar questões científicas”; “explicar fenômenos cientificamente”; e “usar evidência científica”.

A competência “identificar questões científicas” envolve reconhecer e comunicar questões que podem ser investigadas cientificamente e saber o que está envolvido nessas investigações. Inclui reconhecer questões de cunho científico como, por exemplo, o que deve ser comparado, quais variáveis devem ser alteradas ou controladas, quais informações adicionais são necessárias, ou que ações devem ser realizadas para que dados relevantes sejam coletados. Também envolve o reconhecimento de características relevantes da investigação científica e a identificação de palavras-chave para pesquisar questões científicas.

Na competência “explicar fenômenos cientificamente”, os estudantes demonstram sua compreensão aplicando conhecimentos científicos adequados em uma situação determinada. Essa competência inclui a descrição ou a explicação científica para fenômenos e a previsão de mudanças, podendo envolver, também, reconhecimento ou identificação de descrições, explicações e previsões apropriadas.

Por fim, “usar evidência científica” significa entender descobertas científicas como evidências para demandas ou conclusões. Implica a capacidade para avaliar a informação científica e chegar a conclusões baseadas em provas científicas e sua futura comunicação. Além disso, inclui: habilidade de selecionar conclusões alternativas em relação a evidências e informá-las; exposição de razões contra ou a favor de determinada conclusão, com base nos dados fornecidos; identificação de suposições feitas para se chegar a uma conclusão; e reflexão sobre as implicações sociais da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Como já mencionado, a definição de letramento científico em 2015 se baseia na definição de 2006. Em 2015, os estudantes participantes do Pisa também foram avaliados em três competências, mas a terminologia de duas das três competências mudou em relação à edição de 2006. Apenas a competência “explicar fenômenos cientificamente” se manteve inalterada. Os relatórios técnicos da OCDE não trazem nenhum registro sobre a mudança nos títulos das competências, no entanto, registram que outras alterações, como, por exemplo, a elaboração dos conceitos de conhecimento procedimental e epistêmico, representam uma especificação mais detalhada de aspectos particulares que foram incorporados ou assumidos em definições anteriores (OECD, 2013c). As competências avaliadas em 2015 foram: explicar fenômenos cientificamente (reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos); avaliar e planejar investigações científicas (descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente); e interpretar dados e evidências cientificamente (analisar e avaliar os dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas).

Obviamente, assim como na média geral em ciências, Brasil e OCDE também mostraram desempenhos distintos nas diferentes competências avaliadas pelo Programa. A Tabela 5 apresenta as médias do país e da OCDE, nas diferentes competências avaliadas em 2006.

TABELA 5 – Média e desvio padrão do desempenho do Brasil e OCDE nas competências de ciências avaliadas no Pisa 2006

		COMPETÊNCIAS					
		EXPLICAR FENÔMENOS CIENTIFICAMENTE		IDENTIFICAR QUESTÕES CIENTÍFICAS		USAR EVIDÊNCIA CIENTÍFICA	
		MÉDIA	D. PADRÃO	MÉDIA	D. PADRÃO	MÉDIA	D. PADRÃO
Brasil	Geral	390	93,8	398	94,6	378	107,9
	Defasado	338	71,7	343	78,5	308	83,5
	Em fase	406	85,6	415	85,8	401	94,5
	Adiantado	446	90,2	450	86,6	447	95,5
OCDE		500	101,9	498	97,8	499	110,2

Fonte: Resultados do Pisa 2006. 2019 (Elaboração própria).

A competência em que o Brasil apresentou melhores resultados em 2006, seja na amostra geral ou nos grupos de estudantes defasados, em fase e adiantados, é a de “identificar questões científicas”. No entanto, os resultados brasileiros ficaram aquém da média dos países da OCDE. “Identificar questões científicas” é a competência na qual a OCDE registrou a menor média. Contudo, essa média chega a ser até 100 pontos maior do que as do Brasil, mesmo quando considerado apenas o grupo de estudantes em fase no país.

Na competência “explicar fenômenos cientificamente”, o desempenho médio do Brasil foi idêntico à média geral do país em ciências (390). Essa é a competência na qual, via de regra, os estudantes dos países da OCDE se saem melhor, em média. Os menores resultados obtidos pelos estudantes brasileiros relacionam-se com o uso prático das evidências que a ciência oferece. Nessa competência, o Brasil apresentou seu pior desempenho, com 12 pontos abaixo de sua média geral. Mesmo os estudantes brasileiros adiantados ficaram atrás dos alunos da OCDE em mais de 50 pontos, ou seja, meio desvio padrão.

A realidade dos estudantes brasileiros defasados se repete ao longo das competências, como ocorreu entre os níveis de proficiência estabelecidos pelo Pisa. As médias foram também mais baixas do que as da amostra geral, bem como inferiores àquelas dos grupos dos estudantes em fase e adiantados. O fato de ter sido reprovado diminui a competência de um estudante brasileiro de “explicar fenômenos cientificamente”, “identificar questões científicas” e “usar evidência científica” em pelo menos 52, 55 e 70 pontos, respectivamente.

Em 2015, os estudantes brasileiros, de maneira geral, se saíram melhor na competência “explicar fenômenos cientificamente” (Tabela 6), o mesmo ocorrendo entre os estudantes que compõem os grupos de defasados, em fase e adiantados. Ou seja, em todas as dimensões, os estudantes brasileiros tiveram um desempenho levemente maior na competência “explicar fenômenos cientificamente”. As médias da OCDE foram as mesmas nas três competências avaliadas.

TABELA 6 - Média e desvio padrão do desempenho do Brasil e OCDE nas competências de ciências avaliadas no Pisa 2015

		COMPETÊNCIAS					
		EXPLICAR FENÔMENOS CIENTIFICAMENTE		AVALIAR E PLANEJAR INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS		INTERPRETAR DADOS E EVIDÊNCIAS CIENTIFICAMENTE	
		MÉDIA	D. PADRÃO	MÉDIA	D. PADRÃO	MÉDIA	D. PADRÃO
Brasil	Geral	403	92,3	398	91,5	398	90,0
	Defasado	337	68,4	335	70,8	332	66,9
	Em fase	395	84,3	386	84,5	386	81,4
	Adiantado	441	89,4	432	89,9	437	85,8
OCDE		493	99,9	493	103,1	493	101,4

Fonte: Resultados do Pisa 2015. 2019 (Elaboração própria).

Novamente, mesmo quando comparamos o grupo brasileiro de estudantes de maior proficiência – os alunos adiantados – na sua melhor competência – “explicar fenômenos cientificamente” com 441 pontos –, os nossos estudantes ficam meio desvio padrão aquém dos alunos da OCDE, com uma diferença de 52 pontos e uma média de 493 pontos.

Nas demais competências, as diferenças se aproximam de 60 pontos e, entre os estudantes defasados, chegam a mais de 150 pontos em relação aos alunos da OCDE (um e meio desvio padrão). Mesmo o grupo brasileiro de estudantes em fase, iguais em anos de escolaridade aos membros da OCDE, fica pelo menos um desvio padrão abaixo dos alunos da OCDE em qualquer das competências avaliadas pelo Pisa 2015. Além das competências, foi possível analisar, também, o desempenho dos estudantes no conhecimento das diferentes áreas de ciências. Esse aspecto é abordado na seção seguinte.

O CONHECIMENTO DAS DIFERENTES ÁREAS DE CIÊNCIAS

O conteúdo a ser avaliado no Pisa é selecionado a partir dos campos principais da física, química, ciências biológicas e ciências da Terra e do espaço, de acordo com três critérios: “utilidade do conhecimento científico na vida diária”; “relevância das ciências e da política educacional durante os próximos anos”; e “necessidade de combinar o conhecimento com alguns processos científicos”.

As tarefas previstas no teste do Pisa em 2006 envolviam conhecimentos científicos de dois tipos: conhecimento sobre ciências, que foi dividido em investigação científica e explicações científicas; e conhecimento de ciências, que focaliza o conhecimento do mundo natural em áreas de conteúdo, tais como: sistemas físicos, sistemas vivos, Terra e sistemas espaciais e sistemas tecnológicos.

Como já mencionado, a principal diferença entre o Pisa 2006 e o 2015 é que a noção de “conhecimento sobre ciências” foi explicitada com base em sua divisão em dois componentes: “conhecimento procedimental” e “conhecimento epistemológico”. Assim, as três competências requeridas para o letramento científico em 2015 exigem, também, três formas de conhecimento: “conhecimento de conteúdo”, que se refere ao conhecimento dos fatos, conceitos, ideias e teorias sobre o mundo natural estabelecido pela ciência, equivalendo ao “conhecimento de ciências” da edição de 2006; “conhecimento procedimental”, que é o entendimento dos procedimentos padrão que os cientistas usam para obter dados confiáveis e válidos; e “conhecimento epistemológico”, que é aquele que define as características essenciais para o processo de construção do conhecimento científico.

Alguns países, como o Brasil, obtiveram desempenho substancialmente mais alto em “conhecimento sobre ciências”, ou seja, conhecimento sobre os propósitos e a natureza da investigação científica e das explicações científicas, do que em “conhecimento de ciências”, conhecimento do mundo natural e da forma como este se articula com diferentes disciplinas científicas (Tabela 7).

TABELA 7 - Média do desempenho de Brasil e OCDE nos conhecimentos científicos requeridos no Pisa 2006 e 2015

			CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS REQUERIDOS NO PISA			
			PROCEDIMENTAL E EPISTEMOLÓGICO	CONTEÚDO		
				SISTEMAS FÍSICOS	SISTEMAS VIVOS	TERRA E SISTEMAS ESPACIAIS
2006	Brasil	Geral	394	385	403	375
	OCDE		500	500	502	500
2015	Brasil	Geral	401	396	404	395
		Defasado	339	332	341	324
		Em fase	392	387	396	387
		Adiantado	438	438	443	437
	OCDE		493	493	492	494

Fonte: Dados disponíveis em <http://PISAcountry.acer.edu.au/> e da base de dados de 2015. 2020 (Elaboração própria).

Ainda que não tenha conseguido atingir a média dos países da OCDE, o Brasil, na amostra geral, conseguiu ultrapassar a barreira dos 400 pontos no tocante ao “conhecimento de ciências”, mas especificamente no conhecimento dos “sistemas vivos” tanto em 2006 quanto em 2015. Nas médias da OCDE, os resultados tendem, ainda que muito sutilmente, a ser melhores nas questões que demandam o “conhecimento de ciências” e, assim como no Brasil, o conteúdo de maior aproveitamento reside nas categorias “sistemas vivos” (502), em 2006, e “Terra e sistemas espaciais” (494), em 2015. O relatório do Pisa (OECD, 2008) reporta que um melhor desempenho em “conhecimento de ciências” sugere que o currículo tem dado ênfase à transmissão de conhecimento científico específico. No entanto, se compararmos as médias das subescalas “conhecimento de ciências” e “conhecimento sobre ciências”, podemos observar, a partir da Tabela 7, que o Brasil, diferentemente da OCDE, obteve um melhor desempenho geral nas questões ligadas ao segundo tipo de conhecimento avaliado. Conhecimento esse que abrangia, em 2006, questões relacionadas à compreensão da natureza, do trabalho científico e da reflexão científica e, em 2015, o conhecimento dos procedimentos padrão que os cientistas usam para obter dados confiáveis e válidos que definem as características essenciais para o processo de construção do conhecimento científico.

Infelizmente, nessa subseção, só foi possível apresentar dados dos estudantes brasileiros defasados, em fase e adiantados para a edição de 2015. Os dados de 2006 foram extraídos do *website* do principal consórcio organizador do Pisa – o *Australian Council for Educational Research* (Acer) – já que os valores plausíveis dos conhecimentos científicos não estão disponíveis na base de dados. As limitações da ferramenta supracitada não permitiram calcular as médias para os grupos de estudantes. Do mesmo modo, não estão disponíveis na base de dados do Acer, e tampouco na base de dados do Programa, as médias referentes aos sistemas tecnológicos que também compunham o “conhecimento de ciências” em 2006.

Assim como nas demais categorias analisadas aqui, o conhecimento das diferentes áreas de ciências também é impactado pela situação do aluno. Nesse caso, em especial, tanto no “conhecimento de ciências” como no “conhecimento sobre ciências”, estudantes defasados ficaram um e meio desvio padrão abaixo da média da OCDE; os em fase um desvio padrão; e os avançados meio desvio padrão (salvas duas exceções apenas: a diferença entre as médias em sistemas vivos dos alunos em fase e dos adiantados foi de 96 e 49 pontos, respectivamente).

CONCLUSÕES

O conceito de letramento que embasa o Pisa está intimamente relacionado ao que é importante no dia a dia do indivíduo, sendo que seu objetivo mais global é

avaliar a capacidade de jovens para usar seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios da vida na sociedade contemporânea. Assim, a adoção pelo Pisa do termo “letramento científico”, em vez de “ciência”, ressalta a importância que a avaliação de ciências dá para a aplicação do conhecimento científico no contexto de situações de vida.

Interpretados sob a perspectiva da avaliação da capacidade dos estudantes de usar o conhecimento científico para identificar questões e tomar decisões sobre o mundo natural e social, os resultados deste estudo expõem um cenário de fragilidade e desigualdade no letramento científico dos estudantes brasileiros, que é agravado pela prática recorrente da repetência nas escolas.

A comparação dos resultados em ciências nas edições do Pisa 2006 e 2015 coloca o Brasil em situação de desvantagem diante de quase todos os países participantes e não apenas em relação à OCDE. O Brasil foi o 52º país em competência científica dentre os 57 participantes do Pisa em 2006 e o 63º entre os cerca de 70 países do Programa em 2015.

Os resultados mostram que, na escala de desempenho do Pisa, o Brasil permanece alocado no nível 1, enquanto a média dos países da OCDE se manteve no nível 3. Isso quer dizer que a maioria dos estudantes brasileiros participantes do Pisa tem limitado conhecimento científico, só conseguindo aplicá-lo em algumas poucas situações familiares. Eles são capazes de apresentar explicações científicas óbvias e tirar conclusões de evidências explicitamente apresentadas. Já a maioria dos estudantes dos países membros da OCDE participantes do Pisa em 2006 é capaz de identificar questões científicas claramente definidas em uma série de contextos. Eles podem selecionar fatos e conhecimentos para explicar fenômenos e aplicar modelos simples e estratégias de pesquisa. Podem interpretar e usar conceitos científicos de diferentes disciplinas e aplicá-los diretamente e, ainda, dissertar sobre os fatos e tomar decisões baseadas em conhecimento científico.

Complementarmente, o artigo aborda os resultados dos estudantes brasileiros com defasagem idade-série em ciências, o que permite iluminar aspectos do processo educacional que as medidas brasileiras em larga escala não alcançam.

A comparação dos resultados do Pisa obtidos por estudantes brasileiros deixou claro que a defasagem idade-série continua a constituir uma das dimensões mais importantes das desigualdades educacionais, apesar de ser um dos problemas mais visados pelas políticas públicas federais, estaduais e municipais. Conduzimos nossas análises a partir das médias gerais da OCDE e nas do Brasil em quatro dimensões: geral, incluindo todos os estudantes participantes do teste; estudantes defasados (matriculados no ensino fundamental); estudantes em fase (matriculados no 1º ano do ensino médio); e estudantes adiantados (matriculados nos 2º e 3º anos do ensino médio).

Somente os estudantes brasileiros matriculados nos anos finais do ensino médio e, portanto, com escolaridade maior do que os alunos dos países membros da OCDE conseguiram atingir os patamares iniciais considerados pela organização essenciais para uma participação ativa na sociedade. Os estudantes brasileiros defasados apresentaram um desempenho em ciências inferior ao da amostra geral do Brasil. No entanto, a diferença entre os estudantes brasileiros defasados e os estudantes da OCDE chegou a alcançar significativos 150 pontos em algumas competências, confirmando achados da literatura especializada que mostram que a reprovação não é a melhor solução para os problemas de ensino-aprendizagem no Brasil, além de ser uma medida pedagógica que incide negativamente no desempenho em ciências no Pisa, porque priva esses estudantes da oportunidade de aprender o que é tipicamente avaliado pelo Programa entre jovens de 15 anos de idade que deveriam estar frequentando o último ano do ensino fundamental ou o primeiro do ensino médio.

De maneira geral, os países que apresentam menor média em avaliações internacionais são justamente aqueles que registram os maiores índices de defasagem escolar. Os altos índices de não aprovação escolar saem caro para países como o Brasil, por implicar expressivos custos educacionais e sociais decorrentes do prolongamento do tempo de frequência à escola motivado pela repetência, com o conseqüente adiamento da conclusão da escolaridade básica e do acesso ao mundo do trabalho.

Este estudo não abarcou outros aspectos relevantes para a compreensão da desigualdade de conhecimento, mas identificou resultados de práticas escolares associadas à desigualdade de aprendizagem em ciências que merecem atenção por parte de professores e gestores de unidades e sistemas escolares. A Base Nacional Comum Curricular, enquanto política nacional focada no que os alunos devem aprender, será capaz de alinhar outras políticas de formação de professores, de produção de materiais didáticos e de avaliações a ponto de contribuir, a um só tempo, para melhorar o ensino e para reduzir as desigualdades de aprendizagem na área de ciências? Essa é uma tarefa urgente em todas as áreas do conhecimento escolar.

O momento de encerramento da elaboração deste artigo coincide com a pandemia provocada pela Covid-19 e materializa, ainda mais significativamente, os problemas e desafios decorrentes do frágil letramento científico dos nossos estudantes, em um contexto em que a política científica brasileira está aquém do necessário, enquanto o avanço da manipulação e da politização da ciência está muito além do tolerável.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO, L. K. A. *et al.* Does grade retention affect students' achievement in Colombia? *Vniversitas Económica*, Bogotá, v. 18, n. 8, p. 1-37, 26 jul. 2018.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, M. I. R.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação entre raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. Brasília: Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. Brasília: Inep, 2016.
- BYBEE, R. W. *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997a.
- BYBEE, R. W. Toward an understanding of scientific literacy. In: GRABER, W.; BOLTE, C. *Scientific literacy*. Kiel, Germany: Institute for Science Education, 1997b. p. 37-68.
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- COSTA-RIBEIRO, S. A Pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- DALTON, B. Grade level and science achievement: US performance in cross-national perspective. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 56, n. 1, p. 125-154, Feb. 2012.
- DIRIS, R. Don't hold back? The effect of grade retention on student achievement. *Education Finance and Policy*, New York, v. 12, n. 3, p. 312-341, summer 2017.
- FENSHAM, P. J. Time to change drivers for scientific literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, Toronto, v. 2, n. 1, p. 9-24, Jan. 2000.
- FERRÃO, M. E. *et al.* The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-scale Assessments in Education*, v. 5, n. 1, p. 7, Dec. 2017.

- FRANCO, C. *et al.* Eficácia escolar en Brasil: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. In: CUETO, S. *Educación y brechas de equidad em América Latina*. Santiago: Preal, 2007. t. 1, p. 223-249.
- FREITAS, M. A. T. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30-31, p. 395-474, 1947.
- GARCÍA-PÉREZ, J. I. *et al.* Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, London, v. 46, n. 12, p. 1373-1392, Feb. 2014.
- GOOS, M. *et al.* How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 57, n. 1, p. 54-84, Feb. 2012.
- GRABER, W.; BOLTE, C. *Scientific literacy*. Kiel, Germany: Institute for Science Education, 1997.
- IKEDA, M.; GARCÍA, E. Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, Paris, v. 2013/1, p. 269-315, Jan./Dec. 2014.
- KLEIN, R. Uma re-análise dos resultados do Pisa: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-768, out./dez. 2011.
- LAW, N. Scientific literacy: charting the terrains of a multifaceted enterprise. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, Toronto, v. 2, n. 2, p. 151-176, Jan. 2002.
- MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016.
- MAYER, V. J. (ed.). *Global science literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- MAYER, V. J.; KUMANO, Y. The philosophy of science and global science literacy. In: MAYER, V. J. (ed.). *Global science literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- MURI, A. F. *A formação científica no Brasil e o Pisa: um estudo a partir do PISA 2006*. Letônia: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD Publishing, 1999.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publishing, 2003.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The PISA 2006 assessment framework for science, reading and mathematics*. Paris: OECD Publishing, 2006.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Competências em ciências para o mundo de amanhã*. Volume 1: Análise. São Paulo: Moderna, 2008.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD Publishing, 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publishing, 2012.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2015 draft science framework*. Paris: OECD Publishing, 2013a.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2012 results: what makes schools successful – Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing, 2013b. v. 4.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2012 results: excellence through equity – Giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD Publishing, 2013c. v. 2.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education policy outlook 2015: making reforms happen*. Paris: OECD Publishing, 2015.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2015 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing, 2016.

PEREIRA, M. C.; REIS, H. Grade retention during basic education in Portugal: determinants and impact on student achievement. *Economic Bulletin and Financial Stability Report Articles*, Lisbon, v. 1, n. 1, p. 61-83, Jun. 2014.

ROBERTS, D. A. *Scientific literacy*. Towards a balance for setting goals for school science programs. Ottawa: Minister of Supply and Services, 1983.

SASSAKI, A. H. *et al.* *Por que o Brasil vai mal no PISA? Uma análise dos determinantes do desempenho no exame*. São Paulo: Insper, 2018. (Policy Paper, 31).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Project 2000+: International Forum on Scientific and Technological Literacy for All. Final Report*. Paris, 1993.

Recebido em: 30 JANEIRO 2020

Aprovado para publicação em: 26 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i77.7667>

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA: FORMAÇÃO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE¹

 ANA RITA GORGULHO^I

 NILZA COSTA^{II}

 LEONOR SANTOS^{III}

^I Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; ana.gorgulho@ua.pt

^{II} Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; nilzacosta@ua.pt

^{III} Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), Lisboa, Portugal; mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Neste artigo analisam-se concepções e práticas relatadas de 19 professores de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, como ponto de partida de uma oficina de formação. Numa abordagem qualitativa, privilegiou-se a análise de conteúdo dos dados de diversas fontes (questionário, reflexões em diário de bordo e registos da investigadora). Os principais resultados revelam que o ensino e a avaliação da produção escrita não estão totalmente ausentes das práticas destes professores, mas esta é ocasional e frequentemente não programada, resultando em constrangimentos. Credo que lacunas de formação dos professores sobre avaliação têm influência nas concepções e práticas, defende-se que a formação contínua, partindo das necessidades dos professores, contribuirá para o seu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ESCRITA • SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE • AVALIAÇÃO CONTÍNUA.

1 Trabalho desenvolvido no contexto do estudo de doutoramento *A avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa*: para uma cooperação internacional para o desenvolvimento na formação de professores, financiado por fundos nacionais por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), I.P. (Referência: FRH/BD/118163/2016).

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE REDACCIÓN: FORMACIÓN EN SANTO TOMÉ Y PRÍNCIPE

RESUMEN

En este artículo, se analizan las concepciones y prácticas reportadas de 19 profesores de Portugués en Santo Tomé, como punto de partida para un taller de capacitación. En un enfoque cualitativo, el análisis del contenido de datos de diferentes fuentes (cuestionario, reflexiones en el cuaderno de anotaciones diarias y registros de la investigadora) fue privilegiado. Los principales resultados revelan que la enseñanza y la evaluación de la producción escrita no están completamente ausentes de las prácticas de estos profesores, pero son ocasionales y, a menudo, no están programadas, lo que genera limitaciones. Pensando que las lagunas en la formación del profesorado cuanto a la evaluación influyen en las concepciones y prácticas, se argumenta que la formación continuada, basada en las necesidades de los profesores, contribuirá a su desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • REDACCIÓN • SANTO TOMÉ Y PRÍNCIPE • EVALUACIÓN CONTINUA.

CONCEPTS AND PRACTICES OF WRITING ASSESSMENT: TRAINING WORKSHOP IN SAO TOME AND PRINCIPE

ABSTRACT

In this article, the concepts and reported practices of 19 Portuguese Language teachers in Sao Tome and Principe are analyzed as a starting point for a training workshop. A qualitative approach favored the content analysis of data from different sources (questionnaire, reflections in the logbook and researcher records). The main results reveal that the teaching and assessment of writing are not totally absent from the practices of these teachers. However, they are occasional and often not planned, resulting in constraints. As we believe that gaps in teacher training on evaluation influence concepts and practices, we argue that ongoing training, based on teachers' needs, will contribute to their professional development.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • WRITING • SAO TOME AND PRINCIPE • CONTINUOUS EVALUATION.

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se num projeto de doutoramento em desenvolvimento, que tem como principal objetivo compreender de que modo a formação contínua (FC) de professores potencia o seu desenvolvimento profissional sobre ensino, aprendizagem e avaliação (EAA) da escrita, concretamente por meio de uma oficina de formação (OF). Neste artigo, pretende-se apresentar e discutir resultados da investigação sobre conceções e práticas relatadas de avaliação da produção escrita dos professores que participaram na OF, reveladas no seu início, com o intuito de, posteriormente, compreenderem-se eventuais mudanças que tenham ocorrido e refletir sobre os fatores que as poderiam ter potenciado ou dificultado.

Os participantes são 19 professores são-tomenses² que lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa (LP) no 2º ciclo do ensino básico (CEB). Sendo um trabalho de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), seguiu-se uma abordagem metodológica de estudo de caso, em que o caso consiste no processo de construção de conhecimento profissional sobre EAA da produção escrita desse grupo de professores. Para tratamento dos dados, privilegiou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Nas secções seguintes, faz-se um breve enquadramento da OF desenvolvida (GORGULHO *et al.*, 2020), cuja conceção teve em consideração o perfil geral da população de professores são-tomenses de LP do 2º CEB, traçado num momento anterior deste estudo de doutoramento (GORGULHO *et al.*, 2018), bem como o referencial teórico enquadrador do estudo. Apresenta-se, depois, uma caracterização genérica do grupo de participantes da OF, para seguidamente se demonstrarem e discutirem os principais resultados emergentes relativos às conceções e práticas relatadas identificadas nesses professores no início da OF. Por fim, tecem-se considerações finais sobre os resultados e sobre as implicações do estudo para a formação e investigação.

BREVE ENQUADRAMENTO DA OFICINA DE FORMAÇÃO

A OF desenvolvida teve por base o conhecimento das necessidades e interesses formativos de professores de LP do 2º CEB de São Tomé e Príncipe (STP) (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2012; COSTA *et al.*, 2017), bem como as metas de desenvolvimento definidas pelos sucessivos ministérios da educação (ME) do país, que objetivam uma melhoria do sistema de avaliação das aprendizagens e, também, a valorização e profissionalização docente (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, [s.d.]). As características de uma OF pressupõem que se desenvolvam metodologias e recursos pedagógico-didáticos

2 Referidos ao longo do texto com o código Px, em que x varia de 1 a 19.

que sejam relevantes para a sala de aula e que potenciem a melhoria da ação docente, razão pela qual foi essa a modalidade formativa implementada, já que se pretendia uma relação dialógica entre teoria e prática, isto é, entre a sala de formação e a sala de aula. No mesmo sentido, a OF ancorou-se no conhecimento científico em torno de três eixos teóricos estruturais do estudo: (i) avaliação dos alunos (ao nível de princípios gerais e conceptuais); (ii) Didática da Escrita; e (iii) desenvolvimento profissional docente.

REFERENCIAL TEÓRICO ENQUADRADOR

Avaliação dos alunos

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem (EA), não podendo, por isso, dissociar-se desse processo. Nessa perspectiva, um dos eixos estruturais do estudo é a avaliação *para a e como* aprendizagem. A investigação tem evidenciado que a avaliação é uma fase fundamental do desenvolvimento curricular, sendo simultaneamente um processo e um produto, e assumindo-se como uma entidade autónoma, com princípios próprios.

De acordo com Bennett (2011), uma definição básica de avaliação em educação aponta para o desenvolvimento de quatro atividades essenciais: planejar as situações para recolher evidências, recolher evidências, interpretá-las e atuar sobre as interpretações. É, portanto, um processo que consiste em estabelecer uma comparação entre o que foi alcançado e aquilo que se pretendia atingir, ou seja, entre o *referido* e o *referente* (HADJI, 1994).

De modo geral e mais frequente, o trabalho escolar organiza-se, tendencialmente, em torno de dois eixos, que se concretizam em dois tempos aparentemente distintos: um primeiro que se prende com o desenvolvimento dos conteúdos – “dar a matéria” – e que ocupa a maior parte do tempo; e um segundo destinado às tarefas de avaliação sumativa, geralmente configurado em testes no final do período (ROLDÃO; FERRO, 2015). Nesse sentido, muitas vezes a avaliação surge como um exercício isolado, dando-se destaque à ideia de educação como transmissão de conhecimentos que são classificados num teste igual para todos, que se encarregará de selecionar os alunos que estiverem aptos.

Não obstante essa realidade, estudos no campo do desenvolvimento curricular constituem um gerador relevante de articulação entre avaliação e EA, situando a avaliação como elemento integrador de regulação do processo de desenvolvimento curricular (BARREIRA, 2019). A avaliação, no sentido formativo, deve ser considerada uma atividade de regulação permanente, na qual o *feedback* conduza à melhoria da prática educativa.

Didática da Escrita

Não é possível pensar em avaliação sem aludir à didática. Do mesmo modo, não faz sentido falar de didática sem se referir a avaliação. Nessa linha de pensamento, o segundo eixo teórico-estrutural relaciona-se com princípios didáticos inerentes ao EA da produção escrita. A Didática da Escrita pode ser vista como uma das subáreas da Didática do Português enquanto disciplina que procura focar dimensões específicas do uso da língua (CARVALHO, 2019).

A escrita é uma competência fundamental na vida de qualquer indivíduo, competência que é complexa e que necessita de aprendizado formal e prática o longo da escolaridade. De facto, para a produção de um texto é necessário mobilizar diferentes competências, como a competência compositiva, relativa à forma de combinar expressões linguísticas para elaborar um texto; a competência ortográfica, relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras; a competência gráfica, referente à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita (SOUSA, 2011). Essa complexidade caracteriza-se, também, pelo facto de ser um processo diferido, em que o destinatário não está na presença do escrevente quando descodifica o texto, pelo que, para que este possa funcionar autonomamente, o momento da produção envolve o domínio de competências que garantam a coesão e a coerência textual.

A Didática da Escrita surge, pois, como resposta às dificuldades de aprendizagem da escrita que se foram presenciando. A constatação de que “não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18) dá sentido à utilização de ferramentas pedagógico-didáticas que auxiliem o EAA da produção escrita, de que é exemplo a sequência didática (SD). Nesse contexto, as SD correspondem a conjuntos de aulas organizadas com o propósito de trabalhar a escrita de um determinado género textual, articulando naturalmente outros domínios da língua – comunicação oral, leitura, conhecimento explícito da língua (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010) – com situações comunicativas definidas.

A SD é um dispositivo didático que possibilita o EAA da produção escrita e que tem uma estrutura base que contempla quatro fases fundamentais: apresentação da situação; elaboração da produção inicial; desenvolvimento dos módulos de ensino, em quantidade variável; reescrita da produção inicial, em que a escrita é claramente assumida como um processo e não somente como um produto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; PEREIRA; GRAÇA, 2015). No decorrer desse processo, a avaliação adquire importância crescente pelo seu carácter regulador, que possibilita aos alunos a consciencialização das suas aprendizagens e aos professores o acompanhamento próximo desse processo, permitindo-lhes fazer as

adaptações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos (BARREIRA, 2019; FERNANDES, 2019).

Desenvolvimento profissional docente

A FC assume-se como espaço de excelência do (e para o) desenvolvimento profissional por ser um suporte potenciador de oportunidades de aprendizagem, sobretudo pela centralidade que a experiência docente adquire nos processos de transformação profissional, de construção de conhecimento e, inclusivamente, de mudança de práticas (GONÇALVES, 2011; VIEIRA, 2011). A importância da FC é reconhecida na Lei de Bases do Sistema Educativo de STP (Lei n. 4/2018), em que se afirma que essa formação “complementa e actualiza a formação de base numa perspectiva de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2019, p. 130).

Além do mais, o próprio processo de aprender a ensinar conduz a uma construção de conhecimento profissional, com todos os saberes, de diferentes fontes e dimensões, que lhe são inerentes. O desenvolvimento profissional envolve saberes de nível “teórico (declarativo) e prático (processual), normativo e reflexivo, capaz de transformar o conhecimento existente em conhecimento relevante para ensinar e educar”, sendo, por isso, atualizado em situações de prática educativa (LOURENÇO; ANDRADE; MARTINS, 2017, p. 80).

DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

A OF foi dinamizada por duas formadoras, entre 16 de abril e 20 de maio de 2019. A formadora principal (e primeira autora deste artigo) é professora do ensino básico e doutoranda de uma universidade pública portuguesa, e a segunda formadora era, à data, supervisora pedagógica de LP para o ensino básico do ME de São Tomé e Príncipe. O envolvimento da segunda formadora foi fundamental, quer pelo conhecimento profundo do contexto em que o estudo se desenvolveu, quer pela legitimação da intervenção das formadoras junto dos professores, nomeadamente em suas salas de aula.

A OF teve como objetivos principais: (i) incrementar os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos de professores são-tomenses de LP do 2º CEB, nomeadamente sobre avaliação dos alunos; (ii) desenvolver competências de avaliação dos alunos, em particular no domínio da produção escrita; e (iii) promover competências de planificação e construção de materiais pedagógico-didáticos que auxiliem o processo de EAA da escrita.

Essa OF contemplou sete sessões presenciais (num total de 28 horas) de natureza teórico-prática, em que foram apresentados e discutidos conteúdos sobre princípios gerais e conceptuais da avaliação dos alunos, sobre o EA da produção escrita

e sobre a avaliação da produção escrita. Nas sessões exploraram-se, também, propostas de tarefas para o EAA da produção escrita no 2º CEB e procurou-se que os professores construíssem, em grupo, SD nesse domínio, para conteúdos programáticos de LP para o 2º CEB. Para além de as formadoras terem monitorizado o trabalho desenvolvido pelos formandos no decorrer da OF, gerou-se uma dinâmica de partilha de experiências e de reflexão sobre o trabalho realizado.

A OF estruturou-se em três fases. Na fase 1 (sessões I a III) procurou-se contribuir para um aprofundamento de conhecimentos acerca da avaliação da produção escrita em LP, momento em que foi aplicado um questionário (Q) de caracterização dos participantes; a fase 2 (sessões IV a VI) destinou-se à mobilização de aprendizagens e conhecimentos para o contexto profissional; e a fase 3 (sessão VII) reservou-se à apresentação dos trabalhos desenvolvidos sobre as SD e à discussão das aprendizagens realizadas.³ O trabalho teórico-prático foi acompanhado de uma reflexão em diário de bordo (DB), realizada pelos professores após cada sessão presencial, com base no assunto principal da sessão, conforme se ilustra no Quadro 1. Essas reflexões foram discutidas no início da sessão seguinte, através da partilha dialogada do que cada um tinha escrito. No final da OF, foi-lhes solicitado um relatório individual.

3 As sessões presenciais realizaram-se, respetivamente, em 16 de abril, 17 de abril, 18 de abril, 22 de abril, 29 de abril, 6 de maio e 14 de maio de 2019. De 14 a 20 de maio, o trabalho autónomo dos formandos foi acompanhado, a distância, pela formadora principal. Mais detalhes sobre o plano da OF estão disponíveis em Gorgulho *et al.* (2020).

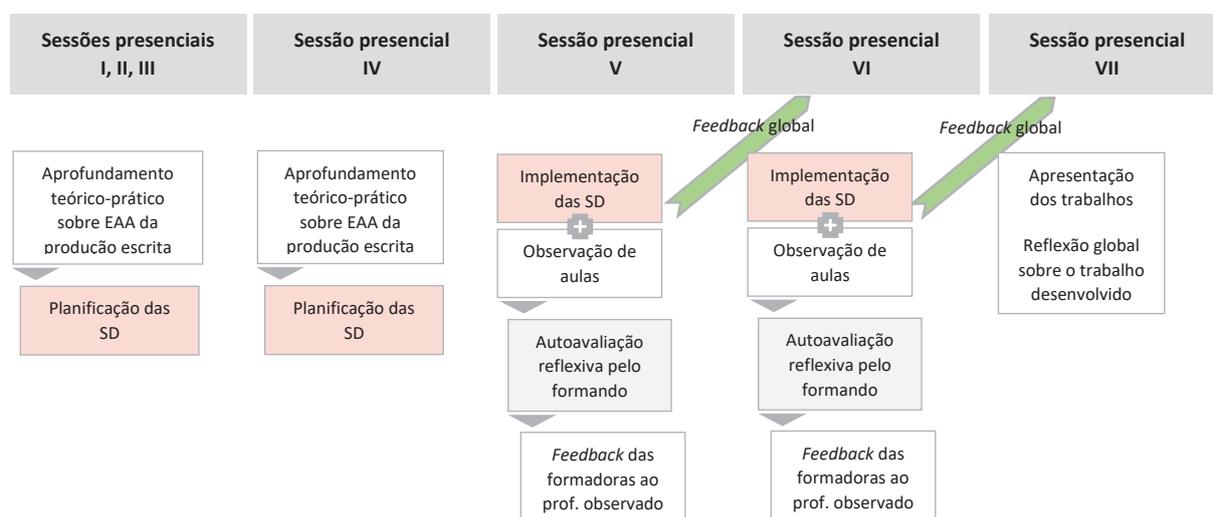
QUADRO 1 - Plano geral das sessões presenciais, com referência ao tópico para reflexão, em diário de bordo e no relatório individual

SESSÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS E OPERACIONALIZAÇÃO	TÓPICO PARA REFLEXÃO
I	1. Partilhar experiências de sala de aula no que diz respeito à avaliação; 2. Aprofundar conhecimentos sobre avaliação; 3. Refletir em torno de princípios gerais e conceptuais sobre avaliação.	- Apresentação e contextualização do trabalho a desenvolver na OF e da metodologia de avaliação dos formandos; - Resposta a um questionário de caracterização dos formandos; - Princípios gerais e conceptuais sobre avaliação dos alunos.	O que pensava, antes desta sessão, e o que penso agora, sobre avaliação? O que é e para que serve?
II	1. Refletir em torno de questões sobre o ensino da escrita; 2. Aprofundar conhecimentos sobre sequências didáticas (SD); 3. Refletir sobre propostas de SD apresentadas; 4. Planificar SD para trabalho em torno de géneros textuais.	- O ensino da escrita; - Sequência didática - trabalho em torno dos géneros textuais; - Exploração de propostas para a sala de aula - trabalho em grupos; - Discussão coletiva sobre as propostas exploradas; - Planificação do trabalho a desenvolver na fase 2.	Relato de um episódio de ensino da escrita ocorrido no 2º período, por exemplo, o que planificou, como correu a aula, dificuldades dos alunos, como avaliou.
III	1. Aprofundar conhecimentos sobre a avaliação da produção escrita dos alunos em LP; 2. Explorar o programa do 2º CEB para a disciplina de LP, Domínio da Escrita; 3. Refletir sobre propostas apresentadas; 4. Planificar SD para trabalho em torno de géneros textuais.	- Avaliação da produção escrita dos alunos do 2º CEB em LP; - Continuação da planificação do trabalho a desenvolver na fase 2.	Que papel assume a avaliação no dia a dia da minha sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita? Que avaliação é que faço?
IV	1. Aprofundar conhecimentos sobre o processo de construção de instrumentos de avaliação; 2. Explorar propostas de instrumentos de avaliação para a disciplina de LP (preferencialmente para a escrita); 3. Ultime as planificações das SD.	- Procedimentos e instrumentos de avaliação; - Monitorização do trabalho em desenvolvimento (SD).	Que instrumentos de avaliação (da escrita) costumo usar? Que uso faço das informações que registo nesses instrumentos? De que modo são úteis? (exemplos concretos)
V	1. Definir critérios de avaliação, tendo em conta os objetivos de aprendizagem; 2. Definir indicadores para os critérios estabelecidos; 3. Refletir sobre propostas apresentadas.	- Definição de critérios de avaliação; - Monitorização do trabalho em desenvolvimento (SD).	A forma como os critérios de avaliação são construídos influencia o processo de avaliação? Por quê?
VI	1. Discutir a articulação entre avaliação formativa e avaliação sumativa; 2. Refletir sobre propostas apresentadas.	- Avaliação formativa e sumativa: integradas no processo de ensino e aprendizagem; - Monitorização do trabalho em desenvolvimento (SD).	Tenho preparado os meus alunos para produzirem textos? Como? Se não, o que me "falta" fazer/modificar nas minhas práticas/estratégias de ensino e de avaliação?
VII	1. Partilhar o resultado do trabalho de grupo desenvolvido ao longo do período de formação; 2. Refletir sobre a mobilização das propostas apresentadas para a sala de aula; 3. Avaliar a OF, fazendo um balanço global.	- Apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos pelos professores-formandos, no decorrer da OF; - Reflexão sobre as propostas pedagógico-didáticas desenvolvidas e sua mobilização em sala de aula; - Avaliação global da OF.	Relatório final individual, descritivo e reflexivo sobre o trabalho desenvolvido ao longo da OF.

Fonte: Elaboração das autoras com dados do estudo.

De notar que houve um acompanhamento *in loco* pelas formadoras, mediante a observação de uma ou duas aulas de cada professor. Após cada semana de observação, as formadoras deram *feedback* global na sessão presencial seguinte, de modo a discutirem-se aspetos considerados mais relevantes para o grupo. Além desse *feedback* global, após a observação de cada aula solicitou-se que cada professor fizesse uma autoavaliação reflexiva, por escrito, e procurou-se dar um retorno individualizado. No final da OF, os formandos apresentaram o trabalho de grupo desenvolvido e entregaram um relatório individual, descritivo e reflexivo, em que foi feito um balanço do seu percurso na OF. Na Figura 1 ilustra-se como ocorreu a articulação sala de aula vs. sala de formação ao longo da OF.

FIGURA 1 - Organização geral da articulação entre a sala de formação e a sala de aula, durante a OF



Fonte: Elaboração das autoras com dados do estudo.

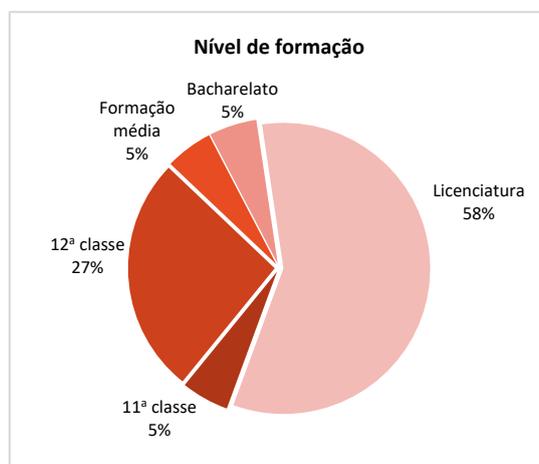
CARACTERIZAÇÃO DOS FORMANDOS

Para a caracterização dos formandos que participaram na OF, recorreu-se a um questionário⁴ que foi respondido pelos professores no início da formação. O grupo era constituído por seis professores do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 61 anos, sendo a mediana os 32 anos e o desvio padrão de 8,8 anos. No Gráfico 1 apresenta-se a caracterização desses professores no que respeita ao seu nível de formação. No Gráfico 2, observa-se a

⁴ Estruturado em quatro secções - habilitações literárias, atuação enquanto delegado de disciplina, práticas de avaliação da produção escrita dos alunos e realização de formação sobre avaliação da produção escrita. Com ligeiras alterações no questionário referido em Gorgulho *et al.* (2018).

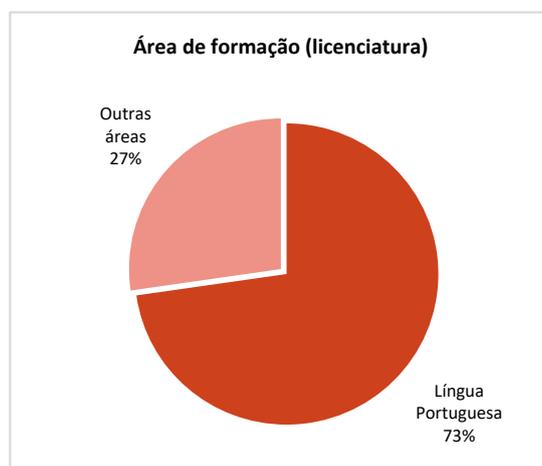
percentagem de professores que detinha o grau de licenciatura, quer na área de LP, quer noutras, que se referem adiante.

GRÁFICO 1 - Nível de formação dos participantes da OF



Fonte: Elaboração das autoras com dados do estudo.

GRÁFICO 2 - Área de formação dos detentores de diploma do grau de licenciatura



Fonte: Elaboração das autoras com dados do estudo.

Verifica-se que a maioria dos professores (N = 11) tinha o grau de licenciatura, embora nem todos tenham realizado essa formação na área em que lecionam. Com efeito, apenas oito do total de professores licenciados fez a licenciatura em LP (Gráfico 2). Os outros três professores concluíram as suas licenciaturas em Direito, Relações Públicas e Geografia. Registou-se, ainda, que um dos professores tinha

bacharelato em História, um tinha concluído formação média⁵ e seis tinham apenas o ensino secundário. Embora não seja pretendido, nem possível, fazer generalizações estatísticas para todos os professores são-tomenses que lecionam LP no 2º CEB, esses resultados poderão constituir um indicador de que a situação da não habilitação docente em STP está a mudar, uma vez que, de entre os professores que não tinham formação específica para lecionar LP (11 em 19), à data da realização da OF, sete estavam a frequentar licenciaturas nessa área.

Uma das perguntas do Q destinou-se a conhecer qual formação os formandos teriam realizado, anteriormente, sobre avaliação da escrita dos alunos. Registou-se que dez professores afirmaram ter feito formação sobre essa temática no âmbito de disciplinas da sua formação inicial (Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Introdução às Ciências de Educação, Técnica de Expressão Oral e Escrita e Organização do Desenvolvimento Curricular), cinco professores referiram ações de FC, promovidas no âmbito do projeto Escola+, tendo apresentado as designações “Formação modular em Língua Portuguesa” e “Oficina de Escrita”. Destacam-se, ainda, cinco professores que afirmaram não ter feito qualquer formação nesse âmbito.

SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS EMERGENTES

Para se conhecerem as conceções e práticas relatadas desse grupo de professores, procedeu-se, primeiramente, à sistematização, por participante, dos dados provenientes: (i) das respostas ao Q de caracterização do perfil dos participantes da OF; (ii) das reflexões em DB dos professores, relativas às sessões I a IV, já que se considerou que a partir da sessão V as conceções e práticas inicialmente identificadas estariam a mudar; e (iii) das notas de campo da investigadora (NC), relativamente às primeiras quatro sessões presenciais. Para este texto, focam-se os aspetos considerados mais relevantes para compreensão das conceções e práticas relatadas desses professores, destacando-se e discutindo-se os principais resultados emergentes, com base na triangulação efetuada.

A triangulação de resultados semelhantes provenientes do *corpus* em análise permitiu operacionalizar a categorização. Esse processo incluiu a definição de categorias, subcategorias e indicadores de análise, que pretendem dar sentido às subcategorias e contribuir para garantir a validade interna da análise. A contabilização dos elementos do *corpus* ocorreu por professor e não por ocorrência. De

5 Contempla “3 anos de formação profissional, iniciada a partir da 9ª classe, que em alguns casos conferiu certificado de conclusão do ensino secundário”. Disponível em: Escola+, Fase II (2017). *Caracterização do Corpo Docente do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe, 2016/17*. Anexo ao Relatório Final de Execução do Projeto. Lx/STP: Instituto Marquês de Valle Flôr, 2017. p. 3.

notar que se verificou que existem diferentes tendências nos resultados encontrados, isto é, professores com concepções e práticas relatadas diferenciadas. Em alguns casos, não se pode falar apenas de uma tendência num mesmo professor, no sentido de ter sido possível identificar uma associação com um único modo de pensar e fazer a avaliação da produção escrita antes da OF, na medida em que parecem existir aspetos incoerentes entre si, que apontam para concepções opostas. No entanto a intenção foi chegar a resultados com base na análise do grupo de professores e não de cada professor individualmente.

As categorias emergentes são as seguintes: (i) concepções sobre o objeto de avaliação; (ii) entendimentos da relação entre EA e avaliação da produção escrita; (iii) concepções sobre as funções da avaliação da escrita; e (iv) concepções e práticas relatadas sobre instrumentos e critérios de avaliação da produção escrita. No Quadro 2 sistematizam-se, por categoria, os principais resultados, com indicação da sua representatividade (N) dentro do grupo. A discussão desses resultados, que se segue, realiza-se em função da categorização concretizada.⁶

QUADRO 2 – Sistematização, por categoria e subcategoria, dos principais resultados emergentes, relativos a concepções e práticas iniciais relatadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Concepções sobre o objeto de avaliação (produção escrita)	- Concepções inadequadas sobre o que é produzir textos escritos (N = 6) - Desvalorização da produção escrita (N = 19)
2. Entendimentos da relação entre EA e avaliação da produção escrita	- Práticas relatadas de EA da escrita desfasadas da sua avaliação (N = 19) - Ausência de <i>feedback</i> aos alunos no processo de avaliação da escrita (N = 17)
3. Concepções sobre as funções da avaliação da escrita	- Função reguladora (N = 9) - Função classificatória (N = 12)
4. Concepções e práticas relatadas sobre instrumentos e critérios de avaliação da produção escrita	- Concepções aproximadas do que é um instrumento de avaliação (N = 9) - Concepções erróneas do que é um instrumento de avaliação (N = 5) - Dificuldade de construção e utilização de instrumentos de avaliação da escrita (N = 18) - Dificuldade de construção de critérios para a avaliação da escrita (N = 8)

Fonte: Elaboração das autoras com dados do estudo.

Concepções sobre o objeto de avaliação

Destacam-se algumas *concepções sobre o que é produzir textos que se podem considerar inadequadas*, por referência ao defendido na literatura, que foram possíveis de

⁶ Ao longo do texto são referidos alguns exemplos, nomeadamente de reflexões em DB, sendo utilizado o código Px_DB_y, em que Px identifica o participante (x varia de 1 a 19) e DB_y identifica a reflexão do DB, correspondente ao tópico das sessões presenciais (y varia de I a IV).

identificar em cerca de um terço do grupo (6 em 19), quer em respostas ao Q, quer nas reflexões em DB, como também nas sessões presenciais (NC). As concepções que se elencam estão algo desfasadas dos pressupostos atuais da Didática da Escrita (CARVALHO, 2019; PEREIRA; GRAÇA, 2015).

Escrever um texto é *reproduzir outros textos*, por exemplo, um texto que foi escrito no quadro e que os alunos copiam para os seus cadernos. Não negando que exercícios de reprodução sejam necessários para praticar determinados aspetos da escrita, como a ortografia, por exemplo, parece ser inquestionável que reproduzir um texto não é o mesmo que produzi-lo. É necessário que existam momentos de produção escrita como modo de apropriação e de construção do saber (CARDOSO, 2009).

Produzir textos é *formar um conjunto de palavras ou um conjunto de frases*. Sendo a produção escrita um exercício de reconhecida complexidade, não pode ser reduzido à aglutinação de palavras, ou mesmo de frases, sem referência a aspetos como coesão e coerência entre essas frases, ou seja, sem referência ao conceito de “texto”. Além do mais, são características sem as quais um texto escrito dificilmente se torna compreensível pelo recetor e, portanto, não serve o propósito da sua realização – o de ser lido por um recetor, após a sua produção, pelo emissor, num momento diferente ao da sua produção (CARVALHO, 2019).

Produzir textos é um meio para outro fim, por exemplo, para *responder por escrito a perguntas de interpretação* de um texto lido, em que a avaliação (dessa escrita) passa pela verificação do conhecimento demonstrado, em relação ao texto estudado. É evidente que é preciso (saber) escrever para responder, por escrito, a perguntas, e que, de algum modo, ao responder a essas perguntas também se está a praticar a competência de escrita. Contudo o que ressalta deste estudo é que a noção de produção textual parece remeter para a escrita como um meio e não como um objetivo em si mesmo, quando a literatura evidencia que é preciso ensinar explicitamente a escrever determinados géneros textuais (CARVALHO, 2019; PEREIRA; GRAÇA, 2015).

Percecionámos uma *desvalorização generalizada do ensino da produção escrita*, o que permite, também, uma compreensão dos entendimentos que esses professores têm sobre o objeto de avaliação em causa e sobre o lugar e a importância que lhe atribuem, nas suas práticas.

A *ausência de intencionalidade pedagógica* é perceptível pela escassa referência (de apenas quatro professores), nas reflexões em DB, à planificação de aulas de produção escrita, de que se infere que os exercícios ou atividades de produção escrita surgem como consequência de outros objetivos. A formadora local, com vasta experiência de supervisão de aulas de LP, confirmou, numa das sessões presenciais, a ausência de hábitos de planificação de aulas de escrita. Das NC da investigadora

também ressalta essa dificuldade em planificar o EAA da escrita, como resposta ao trabalho que foi proposto desenvolver no âmbito da OF, que se entende poder estar relacionada com o facto de não ser uma prática comum, uma vez que não se verificou a mesma dificuldade para a leitura e a interpretação textual, por exemplo, que naturalmente foram pensadas em articulação com o ensino da escrita.

As *atividades de produção escrita são deixadas para o final da aula*, sem se fazer referência, na maioria das vezes, a nenhuma orientação dada aos alunos para além da indicação do tema do texto a escrever que, por norma, está relacionado com o assunto do texto lido previamente. Esse hábito de deixar a produção escrita para o fim parece não lhe atribuir lugar de destaque na aula, o que foi notório em relatos de aulas nos DB e também confirmado nas discussões que se geraram nas sessões presenciais (NC).

A *ausência de planificação e estruturação dos textos*, nas práticas relatadas, conduz à percepção de que parece não existir hábito de uma organização prévia das ideias e informações a escrever pelas várias partes que compõem o texto. O exercício de fazer a “chuva de ideias” foi o mais referido pelos professores (5 em 19, nos DB) e corresponde a um levantamento de ideias do tema sobre o qual se vai escrever, assumindo uma grande importância, pois efetivamente “ninguém pode escrever sobre um tema de que não sabe nada ou em que nunca pensou” (LUCIANO; SÁ, 2019, p. 11). Não obstante há outros aspetos a considerar na planificação, nomeadamente predefinir o que escrever em cada parte do texto e a ordem pela qual as ideias são apresentadas, prática que não parece ser habitual nesse grupo de professores.

A *sobrevalorização da escrita de textos escolares*, como narrativas e poemas, por uma maioria de professores (11 em 19), no Q e nos DB, parece estar de acordo com o que estudos nesse campo têm demonstrado, de que se assiste a uma maior incidência de textos narrativos, em detrimento de outros tipos de textos. Essas práticas de escrita são maioritariamente artificiais, sem consideração das diferentes intenções discursivas, cujos produtos não têm outro propósito se não serem corrigidos (quando o são) pelo professor (CARVALHO, 2019). Além disso emerge um entendimento que parece ser pouco centrado num ensino que atenda ao contexto e às individualidades dos alunos, mas que antes parece procurar “receitas”, evidenciado em perguntas que os professores iam fazendo ao longo das sessões, de que é exemplificativa a seguinte: “Quantas aulas são precisas para aprender a escrever, em média?” (NC_SP_iv).

Vejamos os exemplos do Quadro 3, que são ilustrativos das situações acima descritas.

QUADRO 3 – Exemplos ilustrativos que evidenciam concepções sobre a produção escrita e o seu ensino

“No segundo período, planejamos a produção escrita de um pequeno texto sobre as tartarugas marinhas como atividade de pré-leitura do texto *As ilhas das tartarugas*. [...] Em primeiro lugar fizemos uma chuva de ideias, ou seja, do conhecimento que os alunos já têm sobre as tartarugas. Foi um trabalho muito rico. [...] Alguns trouxeram livro sobre as tartarugas. Aproveitei para ler o livro e enriquecer o conhecimento dos outros alunos. E a partir da história do livro eles produziram belos textos. [...] A maior dificuldade e que não tive tempo suficiente para corrigir todos os cadernos e dar retorno aos meus alunos. [...] O tempo também não foi suficiente para fazermos a revisão do trabalho de melhorar o texto. [...] Quanto à avaliação fiz avaliação formativa: a correção do trabalho na sala de aula. [...] Essa atividade permitiu-me replanificar as atividades para superar algumas dificuldades encontradas bem como a reestruturar parâmetros.” (P3_DB_ii)

“Fiz uma aula de produção escrita sobre o texto *O roubo do anel* e avaliei os cadernos dos alunos no geral e especifiquei as palavras que houveram muitos erros.” (P10_Q)

Fonte: *Corpus* de análise do estudo.

Legenda: P3_DB_ii = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão II, do formando P3; P10_Q = Resposta a um item do questionário pelo formando P10.

Entendimentos da relação entre EA e avaliação da escrita

Emergiram concepções iniciais, generalizadas nesse grupo de professores, segundo as quais o EAA parece não ser visto como um processo único, mas que aponta antes para uma *separação dos momentos de ensinar e aprender dos momentos de avaliar*.

Parece haver inconsistência entre a valorização, ao nível do discurso escrito (DB), da dimensão da avaliação contínua da escrita, em contraste com a *ausência de referência à avaliação nos relatos de aulas de produção escrita*, o que demonstra, desde logo, esse desfasamento. Se na primeira sessão presencial transpareceram concepções que pareciam apontar para a compreensão da necessidade de planificar a avaliação juntamente com a planificação do EA, no âmbito das práticas a situação é diferente, já que se comprovou, nas sessões seguintes, a dificuldade que os professores tiveram em planificar a avaliação da escrita, no seio das SD.

Essa contradição parece estar de acordo com a mesma dificuldade que se verificou aquando da análise de respostas do Q e das reflexões em DB, em que os professores afirmaram adotar determinadas práticas de avaliação, mas tiveram dificuldade em explicitá-las, por escrito, quando solicitado. A ausência de práticas relatadas de avaliação contínua da escrita aparece também relacionada com diferentes entendimentos do que é fazer avaliação contínua. Se, por um lado, se registaram referências a uma noção de avaliação contínua que aponta para um apoio continuado durante o EA, pelo que inferimos que terá sentido formativo e que, portanto, corresponderá à noção de avaliação contínua que se defende na literatura (por exemplo BARREIRA, 2019), por outro, há referências que remetem para práticas de verificação contínua, isto é, verificação da realização (e não do seu conteúdo) de trabalhos na sala de aula, de trabalhos de casa e de outras atividades que, talvez por se realizarem de modo contínuo ao longo do ano, são confundidas com práticas de avaliação contínua.

Transpareceu a ideia de que os professores não trabalhavam efetivamente a produção escrita e, conseqüentemente, não a avaliavam sistematicamente, porque consideravam que os alunos não tinham competências – designadas muitas vezes como “pré-requisitos” – que lhes permitissem aprender a fazer algo mais complexo do que escrever frases, como é o caso de escrever um texto. Vários professores afirmaram, inclusive, algo como “Alguns, na 5^a/6^a classe, não conseguem sequer escrever uma frase, quanto mais um texto [...]” (NC_SP_ii). Essas considerações indiciam, porém, que de alguma forma fizeram uma avaliação da escrita dos alunos, ainda que informal.

A ausência de práticas relatadas de revisão e reescrita dos textos, com os alunos, verificada nos DB e confirmada nas sessões presenciais, remete para uma noção de produto acabado e evidencia o desfasamento entre o EA da produção escrita e a sua avaliação, já que essa prática é determinante para ser possível rever e reescrever um texto, melhorando-o. Essa noção que transparece não está de acordo com uma Didática da Escrita, segundo a qual se reforça que o texto não é um produto acabado à primeira tentativa e que é preciso voltar ao que foi escrito, avaliá-lo e melhorá-lo (BRANDÃO, 2007). O indicador anteriormente referido, de ausência de práticas relatadas de planificação e estruturação dos textos, permitia antever, como consequência, a não existência de práticas constantes de revisão e reescrita. Na verdade, se houvesse práticas de planificação do texto, a revisão, por referência àquilo que se planejou num momento inicial, faria certamente mais sentido.

Percecionámos, sobretudo nas reflexões em DB, uma ausência de feedback aos alunos, por parte da maioria dos professores (17 em 19), no processo de avaliação da escrita, que contribuiu para perceber o lugar que esses professores atribuíam à avaliação no processo de EA da produção escrita. Com efeito, apenas nas reflexões de dois professores se identificou a referência explícita à importância de dar retorno, sobretudo aos alunos com mais dificuldades, e à sua utilização como prática regular.

O desconhecimento da necessidade de dar feedback aos alunos é uma das razões que parece justificar a ausência dessa prática. Na verdade, também a literatura informa que as observações dos professores, tendencialmente, recaem sobre a primeira (e única) versão do texto, não havendo lugar para esse retorno durante o EA, nem oportunidade para revisão, avaliação e reescrita (SUASSUNA, 2012).

A dificuldade assumida de dar retorno aos alunos, inerente ao número de alunos por turma e conseqüente “falta de tempo” para o fazer, sobretudo de forma individual, é consistente com a manifestação, logo no Q, de que o número de alunos da turma influencia o processo de avaliação. Esse resultado conduz à reflexão de que, embora os professores possam reconhecer a função reguladora da avaliação, apresentam dificuldades em operacionalizá-la.

Adicionalmente, através de práticas relatadas (embora pouco frequentes) do *feedback* que é dado aos alunos, transparece que as informações disponibilizadas podem não ser verdadeiramente úteis. Comentários como “fuga ao tema” ou “muitas palavras repetidas”, por serem vagos, não constituem informações úteis para os alunos reescreverem e melhorarem os seus textos. Essa situação poderá estar relacionada, ainda, com o tipo de registo de avaliação dita formativa que os professores fazem, em que a utilização dos sinais + (mais) ou – (menos) não serve o propósito de conduzir os alunos à compreensão do que precisam de melhorar nos seus textos (BRANDÃO, 2007), ainda que seja uma indicação “superior” (PORTUGAL, 2016).

QUADRO 4 – Exemplos ilustrativos que evidenciam concepções sobre o EA da produção escrita e a sua avaliação

“Durante o processo e aprendizagem da escrita a avaliação assumia um papel secundário, na medida que o fazia de forma desapaixonada, prendia muito com critérios avaliativos como a lógica, coerência, entre outros aspectos. Não dava a devida importância porque ficava em dúvida de como avaliar as produção escrita tendo uma turma de 49 alunos. Não sabia que era necessário dar retorno aos meus alunos de forma individual.” (P3_DB_iii)

“Depois da interpretação oral e escrita de um texto, peço que os alunos façam um resumo do texto que acabaram de ler, produzir uma redacção, concluir uma história se for uma narrativa aberta.” (P6_Q)

Fonte: *Corpus* de análise do estudo.

Legenda: P3_DB_iii = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão III, do formando P3; P6_Q = Resposta a um item do questionário pelo formando P6.

Concepções sobre as funções da avaliação da escrita

Quase metade dos professores (9 em 19) evidenciou reconhecer a *função reguladora da avaliação*, pelo menos no âmbito do discurso escrito, em relatos no Q e em reflexões nos DB, associando-a à modalidade formativa da avaliação. Essa concepção inicial, ilustrada no Quadro 5, assume grande importância na medida em que se aproxima das concepções de avaliação defendidas na literatura de especialidade.

Essa função reguladora da avaliação foi reconhecida por quatro professores como tendo efeitos *no decorrer da aula*, através da recolha de evidências para a atuação no momento, situação que é referida por Hadji (1994, p. 188) ao definir regulação como a “operação de condução de uma acção que se apoia em informações de retorno (*feedback*) para ajustar a acção realizada ao fim perseguido”.

A mesma função reguladora reconheceu-se *na planificação das aulas e das opções pedagógico-didáticas do professor*, de acordo com a informação que essa avaliação lhe dá e que lhe permite ajustar ou replanificar a sua ação, mediante uma reflexão sobre a informação obtida. Nesse caso, está-se perante uma regulação retroativa (HADJI, 1994), que pode conduzir, por exemplo, à planificação de atividades de remediação que permitam reincidir nos objetivos que não foram atingidos.

Contudo esse reconhecimento, ao nível do discurso escrito, parece ser incoerente com o anterior resultado de ausência de *feedback* aos alunos no processo de avaliação e também com o que aponta para a dificuldade de construção e utilização de critérios de avaliação, que se verá adiante, pois uma avaliação formativa, informativa e reguladora tem de se regular necessária e primeiramente por um referente e, a partir daí, recolher um conjunto de dados que possam ser interpretados relativamente a esse referente (HADJI, 2001).

QUADRO 5 – Exemplos ilustrativos que evidenciam o reconhecimento da função reguladora da avaliação

“O papel da avaliação no dia-a-dia é ajudar o docente e avaliar a si mesmo e também a aprendizagem do aluno; a avaliação facilita o Processo de escrita; a avaliação ajuda o Professor a melhorar na aprendizagem dos alunos na Produção escrita dos textos.” (P14_DB_iii)

“Antes desta sessão eu pensava que a avaliação tinha o seu peso e que ajudava o professor a analisar e a fazer uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas [...]” (P15_DB_i)

Fonte: *Corpus* de análise do estudo.

Legenda: P14_DB_iii = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão III, do formando P14; P15_DB_i = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão I, do formando P15.

Por contraste, então, com o reconhecimento da função reguladora, prevalece uma *noção classificatória e sumativa da avaliação*. Mais de metade dos professores (12 em 19) apresentou evidências, no Q, em diferentes reflexões no DB e também confirmadas pelas NC, que permitem perceber o reconhecimento de que a avaliação sumativa era aquela que privilegiavam.

Essa conceção revelou-se na descrição dos professores de que a avaliação age na “*medição*” e *verificação do nível de aprendizagens e conhecimentos*, que está de acordo com o defendido em Hadji (2001), de que a conceção de que a avaliação corresponde a uma medida do desempenho dos alunos está enraizada no entendimento dos professores.

Identificou-se a noção de que avaliar serve para *atribuição de um resultado*, o que de alguma forma está relacionado com a ideia de que avaliar é medir, pois essa medida corresponderá à atribuição de um número (HADJI, 1994). Esse resultado, por referência à discussão apresentada anteriormente, não surpreende. Com efeito, a avaliação de um determinado objeto relaciona-se intimamente com as conceções que o professor tem do EA do objeto dessa avaliação. Se a conceção de produção textual corresponde ao que se tem vindo a referir nesta discussão sobre os resultados emergentes, sobretudo à noção de texto como um produto acabado, não se conhecendo a importância da revisão e da reescrita, então é natural que se verifique uma prevalência de noção classificatória ou sumativa da avaliação da produção escrita, em que o que importa é revelar se o aluno “merece” ou não ser “aprovado” e qual a classificação que lhe deve ser atribuída. Os exemplos do Quadro 6 são ilustrativos dessas noções.

QUADRO 6 – Exemplos ilustrativos que evidenciam a concepção de uma função sobretudo sumativa da avaliação

“Antes desta sessão eu pensava que a avaliação só servia para medir o grau de aprendizagem do aluno ou seja, era visto como algo que se avalia no final e era para cumprir a burocracia.” (P7_DB_i).

“No dia-a-dia na minha sala de aula, durante o processo de ensino aprendizagem da escrita a avaliação tem o papel de controlar a turma ou seja de saber quem tem mais aptidão na área de escrita. E quem tem mais dificuldade na mesma área para depois ajuda-los a superar. Que seja trabalhar bem esses mesmos alunos. [...] Dou essa avaliação importância porque é essa avaliação que vai me ajudar a trabalhar na sala de aula e vai-me por a perceber se o aluno está a compreender a matéria dada. [...] Na minha sala de aula faço avaliação formativa porque, depois de eu dar uma determinada matéria faço algumas perguntas orais para saber se o alunos estavam atentos na aula ministrados por mim.” (P18_DB_iii)

Fonte: *Corpus* de análise do estudo.

Legenda: P7_DB_i = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão I, do formando P7; P18_DB_iii = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão III, do formando P18.

Concepções e práticas relatadas sobre instrumentos e critérios para avaliação da escrita

Destacam-se *concepções sobre o que são instrumentos de avaliação*, em quase metade do grupo (9 em 19), que se aproximam do que é aceite na literatura de especialidade.

Surge a referência a *ferramentas de apoio para fazer a avaliação*, de que são exemplo as listas de verificação e as grelhas de correção, o que está de acordo com o defendido na literatura, se considerarmos, como Hadji (1994, p. 161), por exemplo, que “o instrumento é um utensílio que facilita uma práxis, que permite apreender as coisas [...] ou agir sobre elas”. Nesse caso, os exemplos referidos pelos professores correspondem a instrumentos de observação direta, já que possibilitam “levantar informações sobre a actividade do aprendente” (HADJI, 1994, p. 165).

Referiram-se também *materiais ou instrumentos para registo de informações* recolhidas, surgindo o exemplo do caderno do professor, que se entende ser o local em que os professores anotam as informações que recolhem no decorrer das aulas. A afirmação, por parte de quatro professores, de que utilizavam o “caderno do professor” como instrumento de avaliação da produção escrita dos alunos poderá estar relacionada com as diretrizes da Direcção do Ensino Básico (DEB) (PORTUGAL, 2016, p. 2), de que “o registo [da avaliação formativa] deve ser feito no caderno do professor e apresentado sempre que for solicitado”.

A respeito dos registos que os professores fazem nos seus cadernos, verifica-se, nesse documento da DEB (PORTUGAL, 2016, p. 2), que embora se afirme que a avaliação formativa se destina “a informar os professores sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem”, consta a informação de que essa avaliação formativa deve ser registada “qualitativamente, mediante a utilização dos sinais + (mais) ou – (menos)” (PORTUGAL, 2016, p. 3). Infere-se, daqui, que se considera esse tipo de “avaliação” como qualitativa (e formativa) pelo facto de não utilizar números. No entanto o registo que se sugere fazer não traz informações úteis para o apoio ao EA, quer para o aluno, que fica sem perceber o que aquele “menos” pode

significar, quer para o professor, pois não é informação detalhada, e a sua leitura, num momento futuro, pode não permitir o entendimento do que, à altura do registo, se pretendeu registar com essa sinalética.

Surgiram também *concepções erróneas do que é um instrumento de avaliação*, por contraste com o identificado anteriormente.

Concepções de instrumentos de avaliação apontam para *produtos de aprendizagem sobre os quais incide a avaliação* (de quatro professores), de que são exemplos resumos, exercícios, provas, trabalhos de grupo. Esses produtos são exercícios apresentados aos alunos, que vão “desencadear um comportamento, que será objecto de observação e de análise” (HADJI, 1994, p. 161). Sendo certo que a avaliação corresponde ao processo de “observação-análise-interpretação” (HADJI, 1994, p. 161) desse comportamento do aluno, do seu desempenho naquele exercício, tais produtos não correspondem a um instrumento de ou para avaliação, mas poderão conduzir, isso sim, à utilização de instrumentos que auxiliem a sua análise.

Registou-se ainda a referência a *materiais de apoio* ao processo de EAA, por um professor, como se de instrumentos de avaliação se tratassem, como é o caso de dicionários e gramáticas.

Foi perceptível, em quase todos os professores (18 em 19), a *dificuldade de construir e utilizar instrumentos que auxiliem a avaliação da produção escrita*, identificada tanto nas reflexões em DB como nas sessões presenciais, durante o trabalho de construção das SD.

Por um lado, a *ausência de práticas relatadas de utilização desses instrumentos* deixa transparecer que, na prática, não serão utilizados instrumentos que auxiliem essa avaliação, pois, com efeito, é difícil relatar aquilo que não se faz. Os relatos vagos que dizem respeito a esse assunto não explicitam que instrumentos são utilizados, nem como e com que intenção são construídos ou adaptados pelos professores. Verificou-se que somente três professores fizeram referência a instrumentos que poderiam auxiliar a avaliação da produção escrita (listas de verificação e grelhas de correção), mas, ainda assim, com dificuldade na explicação da sua utilidade.

Por outro lado, a *ausência de exemplos concretos de instrumentos utilizados*, nos casos em que os professores afirmaram utilizá-los, conduz à reflexão de que tal ausência pode estar associada à dificuldade da sua construção. De notar que apenas uma professora exemplificou um dos instrumentos que afirmou utilizar, desenhando o que se assemelha a uma lista de verificação de determinados aspetos nos textos dos alunos, conforme se ilustra no Quadro 7.

QUADRO 7 – Exemplos ilustrativos relativos a concepções e práticas relatadas sobre construção de instrumentos de avaliação

“Eram muito pouco, para não dizer inexistente os instrumentos de avaliação que usava, a não ser o de avaliação final em que tinha como obrigação de corrigir com exaustão a produção escrita e nele atribuir um resultado. [...] O que as vezes fazia era tentar corrigir aplicando um critério, onde tentava de carteira em carteira e de aluno à aluno ir verificar o que fizeram, bem como o que ainda faltava fazer, para depois, voltamos a fazê-lo ou individual ou no colectivo. [...] Mas muitas das vezes sem grande sucesso, porque por um lado o número de alunos por turma não facilitava e por outro, porque não tinha assim de antemão, uma grelha, um instrumento que possibilitasse e facilitasse nesta avaliação.” (P2_DB_iv)

“Para avaliar a produção escrita, costumo usar uma ficha improvisada nas páginas finais do meu caderno de plano de aula, onde coloco o número de aluno, a referência da turma, a classificação (+; -; +/-) em que os itens avaliados são: não fugir ao tema, organização lógica das ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão, a ortografia e, observação. [...] Ex:

Nº	FUGA DO TEMA	ORGANIZAÇÃO DAS IDEIAS	ORTOGR.	OBS.
1	+	+	+-	
2				
.				
.				

Na posse das informações, ao longo das aulas revejo com os alunos de uma maneira global as situações da ortografia em que se verificou as dificuldades. [...] Para casos especiais dou atenção individual. [...] Num outro dia replanifico a aula de produção do texto com o mesmo tema debatendo o item que constituiu maior dificuldade (trabalho no quadro colhendo as ideias dos alunos).” (P16_DB_iv)

Fonte: *Corpus* de análise do estudo.

Legenda: P2_DB_iv = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão IV, do formando P2; P16_DB_iv = Reflexão em diário de bordo, relativa à sessão IV, do formando P16.

Associada à dificuldade de construção e utilização de instrumentos para avaliação da escrita, surgiu a *dificuldade de definir os critérios que orientam essa avaliação*, isto é, de clarificar que critérios são utilizados para conduzir esse processo, que foi percebida em quase metade dos professores (11 em 19), tanto no Q, como nos DB e nas NC.

Por um lado, a *afirmação explícita dessa dificuldade*, nas reflexões em DB, de que o facto de seguirem um conjunto de critérios para avaliar dificulta esse processo, o que desde logo conduz à inferência de que podem não compreender verdadeiramente esses critérios (que aparentam não ser construídos pelos próprios), pelo que, consequentemente, o processo avaliativo estará comprometido. Também se registou que grande parte dos professores afirmou, aquando da resposta ao Q, que a definição de critérios de avaliação é um dos fatores que influencia o processo de avaliação, de que se infere, face aos resultados, que essa influência se pode materializar na dificuldade de o fazer. Com efeito, a definição de critérios para avaliação de textos é um aspeto que torna o processo complexo, pela dificuldade de se explicitar quais os aspetos a avaliar em cada dimensão que constitui o objeto texto (PINTO; PEREIRA, 2016).

Por outro, a *dificuldade na explicitação dos critérios que são definidos e/ou de que modo são utilizados* deixa transparecer a dificuldade que os professores podem sentir no dia a dia, para construir e utilizar critérios de avaliação que orientem o processo de EAA. Essa dificuldade parece estar naturalmente associada à dificuldade de

construção e utilização de instrumentos de avaliação, já que a definição de critérios deve acompanhar o processo de avaliação, desde que se definam os objetivos a alcançar e que os instrumentos que permitam fazer a avaliação sejam coerentes com os critérios definidos.

A *sobrevalorização e repetição dos mesmos focos de avaliação*, como o respeito pelo tema do texto e das regras de ortografia, indicia essa dificuldade. Esses são os aspectos a que se deu maior relevo na avaliação/correção dos textos produzidos pelos alunos, o que pode revelar dificuldade de avaliar outras dimensões mais complexas do texto. Não obstante se tenham referido, com muito menor frequência, outros aspectos a avaliar, como a caligrafia, a pontuação, a diversidade lexical, a organização das ideias, a coesão e coerência e a estruturação do texto, não se explicita o modo como são usados. Nas reflexões desses professores também se verificou a referência a “critérios” como o “empenho”, que estão de acordo com o preconizado no documento *Critérios de avaliação do ensino básico* (PORTUGAL, 2016, p. 4),⁷ em que se consideram elementos de avaliação do empenho, “a pontualidade, assiduidade, participação na aula, realização de trabalho de casa, do grupo, a Higiene corporal e apresentação”. Note-se, contudo, que esses aspectos não dizem respeito à avaliação da produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados emergentes quanto a concepções e práticas relatadas de avaliação da produção escrita indicam que o EAA da escrita não está totalmente ausente das aulas desse grupo de professores, mas a sua presença é ocasional e, muitas vezes, não programada. Os estudos nesse campo têm demonstrado que para avaliar a produção escrita é preciso, antes de mais, ensinar a produzir textos. Ora, de acordo com o que foi possível inferir, as práticas de ensino da escrita parecem não conduzir a uma aprendizagem bem-sucedida dessa competência, por razões de ordem diversa.

A ausência de avaliação ou a dificuldade de avaliar (d)a produção escrita estará, por certo, diretamente relacionada com o tipo de estratégias pedagógico-didáticas adotadas para ensinar os alunos a escrever. Porém algum déficit de saberes dos professores sobre avaliação em geral (por exemplo, quanto às suas funções, à importância de dar *feedback* aos alunos, à falta de compreensão sobre o que são critérios e instrumentos de avaliação) também tem o seu papel nas concepções e práticas relatadas, no início da OF, sobre o objeto em estudo.

Por sua vez, as concepções de escrita que se identificaram têm implicações, inevitavelmente, no modo como os professores avaliam os textos dos alunos,

⁷ Documento policopiado não publicado, cedido pela Direcção do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe. Esse documento pretende estabelecer parâmetros de avaliação dos alunos do 1º e 2º CEB, do curso diurno.

pois quando existir avaliação ela incidirá sobretudo em aspetos como a ortografia, em detrimento de outros, que parecem ser ignorados, também no que respeita ao seu ensino.

Sendo a FC um espaço de excelência para o desenvolvimento profissional docente, defende-se que a aprendizagem continuada sobre possibilidades e estratégias de EAA da produção escrita, trabalhadas de modo contextualizado e atendendo às características dos intervenientes nesse processo, será potenciadora das mudanças positivas que se pretende alcançar. A análise de mudanças de concepções e práticas desse grupo de professores no que respeita ao EAA da produção escrita, numa fase seguinte, permitirá identificar os fatores potenciadores dessa mudança, que se crê estarem diretamente relacionados com estratégias adotadas no decorrer da OF, mas também com características individuais dos professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Carlos. Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In: ORTIGÃO, Maria Isabel; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita; SANTOS, Leonor (ed.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 192-218.

BENNETT, Randy Elliot. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 18, n. 1, p. 5-25, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana Carolina (ed.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

CARDOSO, Maria Inês. *A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no ensino básico*. 2009. Tese (Doutorado em Didática) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

CARVALHO, José Brandão. E agora... já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em didática da escrita nas práticas pedagógicas. In: TEIXEIRA, Madalena (ed.). *Estudos da Língua Portuguesa: a união na diversidade*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, 2019. p. 183-208.

COSTA, Nilza; LOPES, Betina; LUCAS, Margarida; CABRITA, Isabel; GONÇALVES, Manuela; DIOGO, Sara. *Estudo de avaliação externa à reforma do ensino secundário de São Tomé e Príncipe (2009-2016): Relatório final*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, Maria Isabel; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita; SANTOS, Leonor (ed.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

GONÇALVES, Maria de Lurdes. *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

GORGULHO, Ana Rita; COSTA, Nilza; TEIXEIRA, Madalena; SANTOS, Leonor. Ensino e avaliação da escrita no 2º ciclo do ensino básico em São Tomé e Príncipe: enquadramento para uma oficina de formação. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 10, n. 5, p. 87-109, 2018.

GORGULHO, Ana Rita; SANTOS, Leonor; COSTA, Nilza; SOUSA, Antónia Luísa. Formação contínua de professores de Português do ensino básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 99-117, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>. Acesso em: 29 out. 2020.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1994.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURENÇO, Mónica; ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, SP, v. 2, n. 2, p. 76-99, abr./jun. 2017.

LUCIANO, Dilma; SÁ, Cristina. *Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita*. Aveiro: UA Editora, 2019.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra*, Aveiro, p. 195-208, 2015.

PINTO, Mariana; PEREIRA, Luísa Álvares. Escrever para aprender no ensino básico: das conceções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 29, n. 2, p. 109-139, 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção do Ensino Básico – DEB. *Critérios de avaliação do ensino básico*. Ano lectivo 2016/2017. São Tomé e Príncipe: Documento policopiado, não publicado, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SÃO TOMÉ E PRINCÍPE. Ministério da Educação e Cultura – MEC. *Proposta curricular do ensino (1ª a 4ª classe)*. Revisão curricular dos programas para a 5ª e a 6ª classes do ensino básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. São Tomé: MEC/Unicef, 2010.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação – MECF. *Carta de política educativa de São Tomé e Príncipe, Visão 2022*. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Formação, 2012.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Lei n. 4/2018. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, n. 14, I série, de 18 de fevereiro de 2019, p. 115-137.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Ciência – MECC. *Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018*, [s.d.].

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Governo. *Programa do XVII Governo Constitucional 2018 (documento policopiado)*. São Tomé, São Tomé e Príncipe, [s.d.].

SOUSA, Otília Costa e. Do trabalho de texto à reflexão linguística. In: SOUSA, Otília Costa e; CARDOSO, Adriana. (ed.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2011. p. 111-143.

SUASSUNA, Livia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1125-1151, set./dez. 2012.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm Arena*, Porto, v. 2, p. 9-26, 2011.

Recebido em: 29 JULHO 2020

Aprovado para publicação em: 14 AGOSTO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.6816>

A FACE OCULTA DA AVALIAÇÃO EM ANGOLA

 MIGUEL BOA ISABEL^I

 LUCÍOLA LICÍNIO SANTOS^{II}

 ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC^{III}

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; miguelboa@yahoo.com.br

^{II} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; luciolaufmg@yahoo.com.br

^{III} Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa-MG, Brasil; avalenteferenc@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar e compreender as práticas presentes nos processos da avaliação da aprendizagem em Angola. A pesquisa foi realizada com professores e alunos de duas escolas secundárias da província de Cabinda. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas, observações e análise de documentos. A pesquisa evidencia que, apesar de os professores adotarem conceitos mais contemporâneos sobre avaliação, predominam na prática cotidiana as avaliações somativas em que as provas são também utilizadas como forma de controle da disciplina. Os dados mostram a permanência, nas escolas pesquisadas, de práticas de avaliação que envolvem a troca de notas por dinheiro, embora, por diferentes razões, essas práticas estejam diminuindo.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ANGOLA • AVALIAÇÃO SOMATIVA.

LA CARA OCULTA DE LA EVALUACIÓN EN ANGOLA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar y comprender las prácticas presentes en los procesos de evaluación del aprendizaje en Angola. La encuesta se realizó con maestros y estudiantes de dos escuelas secundarias en la provincia de Cabinda. Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis de documentos. La investigación muestra que, aunque los maestros adoptan conceptos más contemporáneos sobre la evaluación, en la práctica diaria predominan las evaluaciones sumativas, en las que las pruebas también se utilizan como una forma de control de la materia. Los datos muestran que las prácticas de evaluación, que implican el intercambio de calificaciones por dinero, permanecen en las escuelas encuestadas, aunque estas prácticas, por diferentes razones, están disminuyendo.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ANGOLA • EVALUACIÓN SUMATIVA.

THE HIDDEN FACE OF ASSESSMENT IN ANGOLA

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze and understand the practices present in the learning assessment processes in Angola. The research was conducted with teachers and students from two secondary schools in the Cabinda province. Questionnaires, interviews, observations and document analysis were used for data collection. The research shows that, although teachers adopt more contemporary assessment concepts, summative assessments in which tests are also used as a form of discipline control predominate in their daily practice. The data show the continuity of assessment practices involving the exchange of grades for money in the surveyed schools, although these practices are on decline for different reasons.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • ANGOLA • SUMMATIVE ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar e compreender as práticas presentes nos processos da avaliação da aprendizagem na província de Cabinda, em Angola,¹ buscando identificar mudanças e permanências de antigas práticas consideradas perniciosas – práticas que envolviam, entre outras coisas, o pagamento em dinheiro para obtenção de boas notas, como será visto mais adiante. Para isso, foram utilizados os dados de uma pesquisa sobre essa temática, realizada em 2015, com professores e alunos de duas escolas secundárias. Algumas questões consideradas orientadoras conduziram a reflexão: quais são as práticas de avaliação predominantes entre os professores e estudantes do ensino secundário público de Cabinda, seu papel e objetivos atribuídos? Quando são realizadas as avaliações, com quais propósitos e instrumentos? Qual o valor pedagógico, ético e político conferido a esse processo no sistema de ensino em Angola? Que transformações ocorreram nos processos avaliativos de Cabinda e quais as razões dessas mudanças?

Para compreender e responder a tais questões, a literatura brasileira e portuguesa serviu de suporte teórico. Dessa forma, autores como Hoffmann (2011, 2012), Luckesi (2011), Villas Boas (2009, 2012), Carvalho (2010), Fernandes (2008, 2011), Sant’Anna (2010), Depresbiteris (2009) e, ainda, Raphael e Carrara (2002), dentre outros, auxiliaram a compreender o processo da avaliação e explicar as características da prática avaliativa presentes na atuação dos professores na escola angolana.

A avaliação da aprendizagem dos discentes em sala de aula é o assunto mais discutido dentro das várias temáticas do campo da avaliação, segundo autores como Calderón e Poltronieri (2013) e Franco (1990). Porém, de modo geral, e em Angola em particular, os profissionais da educação têm pouco acesso à produção científica sobre a referida temática. Apesar de sua importância, observa-se que, hoje, em Angola, os estudos nesse campo são insuficientes, justificando-se a efetivação de um trabalho cujo foco é a avaliação dos alunos em sala de aula.

O artigo traz, além desta introdução, uma discussão sobre a importância, os conceitos e as características da avaliação da aprendizagem. Em seguida, apresentam-se o local de desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de investigação, o tratamento dado à avaliação nos documentos das reformas educacionais e, ainda, são analisados dados coletados nas observações. Posteriormente, são feitas as análises dos dados dos questionários e entrevistas relativos aos conceitos, formas e significados da avaliação nas escolas pesquisadas, com destaque para os desvios

1 Angola é um país da costa ocidental da África, situado na região austral do continente, ocupando uma área de 1.246.700 km². Tem uma população estimada em 25.789.024 habitantes. O país é composto por 18 províncias: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando Cubango, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uige e Zaire.

morais que ainda perduram nessas práticas. Por último, busca-se explicar a razão de mudanças e permanências que estão ocorrendo nessa área.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - IMPORTÂNCIA, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Tem sido destacado pela mídia o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala realizadas por governos e organismos locais, nacionais e internacionais.² O bom desempenho nos testes nesse tipo de avaliação está relacionado a vários fatores internos e externos à escola. As condições econômicas, sociais e culturais das crianças e jovens que frequentam a escola são fatores externos que têm grande peso no desempenho dos alunos. Os fatores internos incluem desde as condições dos prédios escolares e do material e equipamento de que a escola dispõe até o currículo e as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino. O trabalho docente, assim como o processo de aprendizagem dos alunos, tem na avaliação um importante aliado. Quando o professor sabe avaliar, utilizando diferentes tipos e formas de avaliação, ele pode diagnosticar dificuldades e também identificar o que realmente foi aprendido por seus alunos. Isso possibilita rever conteúdos, ou seja, voltar atrás para superar problemas ou seguir adiante. Assim, a avaliação da aprendizagem, se bem conduzida, contribui para o planejamento e replanejamento do ensino e, conseqüentemente, para o bom desempenho dos alunos. Mas o que a literatura define como avaliação da aprendizagem?

Segundo Hoffmann (2011), a avaliação é essencial à educação, sendo uma prática inerente e indissociável desta, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. Para essa autora:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2011, p. 17)

2 São feitas reflexões gerais, neste parágrafo, sem se reportar a um país em específico. Ao longo do artigo, com base em documentos, depoimentos de professores e de estudantes, são exploradas as diferentes avaliações realizadas no país. “O Decreto Presidencial n. 203/18, de 30 de Agosto, [...] surge com o objectivo de conferir credibilidade ao subsistema de ensino superior e assegurar a qualidade nos serviços prestados” (BUZA; TOMÉ, 2019, p. 61-63).

Na mesma perspectiva de Hoffman, Peterson (2003) argumenta que a avaliação é um processo de aprendizagem do próprio educador sobre a realidade escolar. Para ele, “a avaliação constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento” (PETERSON, 2003, p. 88).

Pedro Demo destaca a dimensão reflexiva da avaliação. Afirma o autor que:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc. [...] Avaliação pode constituir um exercício autoritário do poder, ou ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (1991, p. 1)

De acordo com o autor, é nesta segunda ideia da avaliação que podemos encontrar a concepção dialética da avaliação.

Um aspecto essencial na avaliação é o seu lugar como estratégia a serviço da aprendizagem, do conhecimento. Nesse sentido, para Sant’Anna (2010), a avaliação é compreendida como “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático” (SANT’ANNA, 2010, p. 30).

Por sua vez, Libâneo (1994) considera a avaliação:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. [...] A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

[...] é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

Para Villas Boas (2012) a avaliação deve promover a aprendizagem, eliminando a prática da reprovação e o “passar de ano”, comprometendo-se com todos os alunos, sem exceção, preparando-os para a inclusão social crítica. Desse modo, ela é vista como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, mas para promover o conhecimento dos diferentes sujeitos que participam desse processo. De acordo com a autora: “a avaliação serve ainda para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos seus estudos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

A avaliação exige uma tomada de decisão. Assim, autores na área da avaliação ressaltam que a avaliação é um processo por meio do qual o professor acompanha o rendimento acadêmico de seus educandos, procurando, por meio dos resultados constatados, replanejar a sua prática docente. Entendida assim, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2011, p. 19).

Considerada como processo, a avaliação busca a construção de saberes, tanto pelo professor que no percurso da sua prática docente avalia e (re)avalia a sua postura em sala de aulas, como para o aluno, que diante do processo expõe seus acertos e/ou desacertos, que demandam a planificação do trabalho docente.

Para Both (2012), a avaliação tem como objetivo primordial favorecer a melhoria da aprendizagem, não sendo apenas um privilégio dos meios educacionais e podendo existir em diferentes esferas. Na visão do autor, um dos maiores problemas da avaliação é precisamente o fato de que grande parte dos objetivos da avaliação geralmente é mal interpretada, mal concebida e mal-empregada. A avaliação deveria patentear-se em objetivos claros e previamente discutidos entre avaliador e avaliados.

Diferentes são os tipos de avaliação, e cada um deles apresenta características e finalidades distintas. A avaliação diagnóstica ou inicial proporciona informação ao professor sobre a presença ou ausência de conhecimentos ou habilidades, buscando identificar nos alunos condições prévias ou pré-requisitos no início do processo de ensino-aprendizagem ou no começo de uma das suas etapas.

A avaliação formativa ou de controle é realizada com o propósito de informar ao professor e ao aluno o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares e localizar deficiências na organização do processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações e assegurar o alcance dos objetivos.

Por sua vez, a avaliação somativa tem a função de classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. De acordo com Morales (2003), avaliação somativa é mais ou menos convencional. É constituída pelas provas escritas e outros instrumentos que são aplicados aos alunos com o intuito de verificar a situação de aprendizagem de cada um e a nota merecida.

Na avaliação, as técnicas abarcam um conjunto de procedimentos conhecidos pelo nome de instrumentos. Os autores Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 264) advertem que a técnica é o método operativo de caráter geral, que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos. O instrumento, porém, é uma ferramenta específica,

um recurso específico ou um material estruturado que se aplica para recolher dados de uma forma sistematizada e objetiva acerca de algum aspecto claramente delimitado.

Segundo Luckesi (2011), ao se elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, devem ser levadas em conta algumas variáveis, como a *adequação dos instrumentos às finalidades as quais se destinam*, pois o instrumento deverá ser aplicado para perceber a evolução do aluno em relação ao objeto da avaliação.

Para Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), as técnicas e instrumentos da avaliação incluem: a) observação sistemática, que pode ser utilizada na avaliação em sala mediante a utilização de instrumentos, como registro de incidentes significativos, listas de cotejo ou controle, escalas de classificação e questionários; b) trabalhos de classe, que podem ser desenvolvidos recorrendo a instrumentos como caderno de classe, debates, apresentações, idas à lousa, trabalhos dos alunos, gravações em vídeo ou em áudio e qualquer atividade de ensino e/ou aprendizagem; c) exames escritos, que comportem instrumentos como perguntas de desenvolvimento de um tema e perguntas de breve resposta; d) provas objetivas, que têm como instrumentos as provas de resposta única e de completar, de verdadeiro/falso, sim/não, etc., de múltipla escolha, de ordenação, de agrupamento e duplas; e) exames orais, caracterizados pelo uso de instrumentos como exposição de um tema, exposição e debate, entrevista e portfólio.

De acordo com Alves (2004), a escolha do instrumento varia em função do objeto a avaliar, o que nos permite dizer que o professor precisa ter o domínio de vários deles, pois, na prática, a precisão dos instrumentos modifica-se em função do *cenário* da aula, do tipo de aluno e até mesmo do conteúdo a ser avaliado.

Bourdieu e Saint-Martin (1998), no famoso artigo sobre as categorias do juízo professoral, baseados em pesquisa, argumentam que o julgamento dos professores é perpassado por critérios e valores decorrentes de seu próprio ofício, reproduzindo estruturas de classe que contribuem para a reprodução social. Assim, no julgamento dos professores, na forma como avaliam os alunos, estão presentes critérios em que predominam elementos de uma cultura imbuída de valores relacionados com a estrutura de classe social. Para Bourdieu e Saint-Martin (1998, p. 198), os professores fazem isso bem “porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem”. Os professores, segundo os autores, pensam estar operando com critérios puramente escolares e não percebem que seus critérios de julgamento estão perpassados por outros valores e crenças. Dessa forma, o professor, que diante do bom desempenho do aluno das camadas populares o considera “esforçado”, ao passo que esse mesmo desempenho o leva a classificar o aluno das elites como “inteligente”, evidencia, segundo os autores, como o docente está operando com critérios decorrentes da estrutura social. O importante para os autores é que os professores

não percebem essa alquimia que transforma “a verdade social em verdade escolar” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998, p. 199).

Nesse sentido, é importante considerar a dimensão ética da avaliação da aprendizagem, à medida que envolve seres humanos, pertencentes e provenientes de diferentes culturas e com influências econômica, social e psicológica também diferentes. Daí a necessidade de o professorado ter uma visão crítica sobre seus critérios de julgamento, analisando constantemente os valores e crenças que os perpassam nas avaliações de seus alunos. Nesse contexto, o professor deve ser aquele em cujo comportamento ético os estudantes se espelhem.

Em síntese, pode-se dizer que na literatura da área são destacadas como características de um processo avaliativo que contribui para a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem as avaliações que: estão integradas à configuração e ao desenvolvimento do currículo; são formativas, de modo que sirvam para aperfeiçoar o processo; são continuadas, ao longo de todo o processo; são recorrentes, na medida em que constituem um recurso didático de utilização sistemática; são referentes aos critérios estabelecidos para cada aluno; e são cooperativas, de modo que permitam a participação de todos os intervenientes (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009).

O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Como já foi dito, a pesquisa realizou-se na província de Cabinda, em Angola, que, após ter sido uma colônia portuguesa por 500 anos, torna-se independente em 1975. O país só adquire estabilidade política a partir de 2002, quando cessa a guerra civil que teve início logo após a independência e que foi travada entre grupos que disputavam a hegemonia do poder.

De acordo com Boa Isabel (2016), apesar da proposta da erradicação de todos os vestígios da cultura e da educação colonial, com base na reformulação de todo o sistema de ensino, nos primeiros dois anos de independência o país viveu uma continuidade do antigo sistema. Em 1977, contudo, realizou-se o I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), cabendo ao Ministério da Educação (MED) a competência de implementar a política educativa definida e aprovada nesse mesmo congresso. Foi aprovado um sistema nacional de educação e ensino que viria a ser implementado no ano seguinte, em 1978, e que tinha como principais propósitos: a) igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; b) gratuidade do ensino em todos os níveis; e c) aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Nessa altura, estava consagrado por lei um ensino primário obrigatório, assim como o direito à educação para todos os cidadãos angolanos, independentemente de gênero, raça, etnia e crença religiosa.

Com base em dados do Ministério da Educação, dois anos após a implementação da primeira reforma do sistema de educação em Angola, verificou-se o fenômeno da explosão escolar, que, nos anos de 1980 e 1981, atingiu a cifra de 1.600.000 alunos, número três vezes maior do que em 1974 (BOA ISABEL, 2016).

Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei n. 13, que definiu o novo Sistema de Educação. Além de modificações no sistema educacional e nos currículos, a nova legislação trouxe mudanças no campo da avaliação. A transição automática na 1^a, 3^a e 5^a séries não foi a única mudança operada nesse processo, sendo dada ênfase também à avaliação contínua. Ocorreram ainda mudanças na escala de valores e introduziu-se a prova do professor e da escola (BOA ISABEL, 2016).

O artigo 63 da Lei n. 13/2001 diz que “o ensino é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento” (p. 22). Já se falava em avaliação contínua ou permanente antes da reforma, mas tal método era utilizado de modo facultativo pelos professores, diferentemente da atualidade, em que os docentes necessitam preencher seus prontuários de avaliação com registros (notas) de avaliações contínuas. Essa modalidade da avaliação permite o acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo de um determinado período do processo de ensino.

No período pesquisado havia dois tipos de provas aplicadas aos alunos.³ A primeira é a “prova do professor”, elaborada e aplicada pelo professor, sendo uma a cada trimestre. Ao resultado desta, soma-se a média das avaliações contínuas para constituir a classificação do professor, por disciplina, em cada trimestre. No final do terceiro trimestre, atribui-se o peso de 40% a essa classificação. A segunda se constitui na “prova de escola”,⁴ que é igualmente denominada prova final ou global, cuja elaboração é de responsabilidade da direção da escola, que, por sua vez, incumbe a coordenação da disciplina ou cria uma comissão para elaborá-la. Aplicada no final do terceiro trimestre, a prova da escola é determinante na aprovação ou reprovação dos alunos, visto que tem o peso de 60% na sua classificação final.

3 O Ministério da Educação previu exames nacionais a partir de 2019, contemplando a “6^a e 9^a Classes”. Acredita-se “que os resultados dos alunos servirão para a avaliação de todo o sistema, que passará pelo desempenho do discente, do professor, da escola, do Gabinete Provincial da Educação e do Ministério da Educação” (EDUCAÇÃO..., 2019). Contudo, o exame foi suspenso, sob a justificativa de que “o contexto socioeconômico e questões de natureza geodemográficas do país não permitiram que se criassem, dentro do tempo previsto, todos os pressupostos objectivos para a reactivação dos exames nacionais” (MED..., 2019).

4 As provas de escola têm o seu período de aplicação destacado no calendário escolar, elaborado pelo Ministério da Educação. A direção pedagógica da instituição determina a data, a turma, a disciplina e o professor indicado para aplicá-la, sem que este último seja o professor da disciplina da prova a ser realizada (BOA ISABEL, 2016).

Até o princípio de 2001, segundo Boa Isabel (2016), a avaliação da aprendizagem dos alunos era perpassada por práticas perniciosas que prejudicavam enormemente as relações professor-aluno e a formação dos estudantes como cidadãos. Essas práticas traziam para o interior da profissão docente comportamentos mesquinhos, mercantis e descomprometidos com a dimensão profissional, tanto política quanto ética e pedagógica do ofício docente. Explicando melhor, era comum que os docentes do sistema público de ensino condicionassem as notas de seus alunos ao pagamento das mais diversas quantias, dependendo da disciplina, da série e, logicamente, da ganância do professor. Assim, as notas costumavam ser proporcionais ao pagamento feito pelo aluno ao docente. Alguns professores forneciam o número de sua conta bancária, enquanto outros recebiam essas quantias em espécie. As notas eram também atribuídas com base nas relações sociais de parentesco e amizade, dispensando, nesses casos, o pagamento. Explicações sobre esses comportamentos estavam geralmente relacionadas aos baixos *status* e salário dos docentes. Mas será que a forte tradição de troca existente na cultura africana, com predomínio da relação “toma lá, dá cá”, como se costuma dizer, não exercia influência sobre a conduta desses professores (BOA ISABEL, 2016)?

O processo de troca está muito presente em diferentes regiões de África, existindo culturas que exaltam essa tradição. Em algumas províncias do norte de Angola, como Cabinda, Zaire, Uíge, habitadas sobretudo por povos da tribo dos bakongos, as trocas e retribuições fazem parte de seus costumes. Mauss (2013), em seu trabalho *Ensaio sobre a dádiva*, estudando o sistema de dádivas em sociedades arcaicas da Polinésia, Melanésia e noroeste americano, mostra que o princípio comum dessas trocas é a obrigação de dar, receber e retribuir. Para esse autor, essas doações recíprocas revelam formas de sociabilidade e de comunicação humana. Para Mauss (2013) as modalidades de troca não são coisas do passado, pois estão presentes em diferentes formas nas sociedades modernas. O “dar e o receber” nas análises de Mauss (2013) têm o sentido de investimento no futuro. Dou algo hoje esperando um retorno no futuro. Até mesmo comportamentos modernos como “ceder lugar a um idoso no ônibus” estariam relacionados a expectativas que os sujeitos têm em relação a seu tratamento na velhice.

Boa Isabel (2016) argumenta que não há similaridades entre o que Mauss analisa e o que ocorre no sistema de avaliação em Cabinda, ou seja, não seria a força dessa tradição das trocas que ajudaria a compreender o que ocorre nas avaliações da província. Boa Isabel fundamenta seu argumento no fato de a instituição, o que foi constatado pelas entrevistas e questionários, não ter problemas com fraude nas avaliações e estar localizada em um território com maior influência das tradições culturais, ou seja, em um contexto em que as trocas e as retribuições são bem evidentes. Logicamente, haveria maior prevalência de casos de fraudes

nas avaliações na escola situada nesse local do que na escola situada na sede da província de Cabinda, em que a tradição de trocas já não está tão presente. Desse modo, para Isabel Boa (2016), o fato de “dar” notas boas para receber uma quantia em dinheiro mais se assemelha a um ato de corrupção, em que o aluno suborna o professor para obter vantagem, ou seja, uma boa nota.

INSTRUMENTOS DA PESQUISA E ANÁLISES PRELIMINARES

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições do ensino secundário⁵ público da província de Cabinda/Angola, aqui denominadas de Escola A e Escola B.⁶ A primeira se encontra localizada na sede da província e a outra, na sede do município de Cacongo,⁷ na zona rural. A Figura 1, a seguir, ilustra a distribuição geográfica da província dentro do país. A escolha das escolas levou em conta, no caso da escola urbana, a facilidade de acesso e informações que o pesquisador possuía sobre a escola, como, por exemplo, o conhecimento sobre a origem dos alunos. A escola da zona rural, de acesso mais difícil, foi escolhida por estar inserida em uma realidade diferente da Escola A e em função de a direção e os docentes terem se disponibilizado a darem as informações necessárias à investigação.

FIGURA 1 – Mapa geográfico da República de Angola, 2019



Fonte: <http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/Angola-mapa/angola-mapa-geografico.htm>.

5 Nível de ensino cursado desde a 10ª, 12ª ou 13ª série; é também denominado de ensino médio.

6 Foram omitidos os nomes verdadeiros das instituições visando a preservar as suas identidades.

7 Cacongo é um dos quatro municípios da província de Cabinda, localizada a aproximadamente 45 km da sede provincial. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística resultantes do censo de 2014, o município comporta 36.778 habitantes (BOA ISABEL, 2016).

A pesquisa de campo foi realizada em classes com professores e alunos das últimas séries do ensino secundário, já que estes últimos geralmente carregam uma maior experiência escolar.

O ensino secundário em Cabinda se encontra organizado conforme o Sistema Educativo de Angola, como mostra o Quadro 1.⁸

QUADRO 1 – Síntese da estrutura do Sistema Educativo de Angola aprovado na reforma, no período pós-independência

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO	ENSINO PRIMÁRIO	ENSINO SECUNDÁRIO		ENSINO SUPERIOR	
		Iº CICLO	IIº CICLO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
				BACHARELATO E LICENCIATURA	MESTRADOS E DOUTORADOS
SÉRIES	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries (obrigatório)	7ª, 8ª e 9ª séries	10ª, 11ª, 12ª e 13ª ⁹ séries		
IDADES MÍNIMAS DE FREQUÊNCIA	6 a 11 anos de idade	12 a 17 ou 18 anos de idade		18 ou 19 anos aos 31 ou 32 anos de idade	
EDUCAÇÃO ESPECIAL					
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					

Fonte: Elaborada pelos autores com base no levantamento documental da pesquisa de 2013.

Foi feito o levantamento do número de professores e alunos nas duas escolas secundárias, sendo uma localizada na sede do município de Cabinda e a outra em um município do interior da província.¹⁰ A Escola A¹¹ tinha 680 estudantes matriculados na 12ª série (3º ano do ensino secundário) e um total de 86 professores. A Escola B¹² tinha 72 alunos matriculados na 12ª série, acompanhados por 24 professores.¹³

8 De acordo com a Lei n. 13, o novo Sistema de Educação de Angola compreende os seguintes subsistemas: a) da educação pré-escolar; b) do ensino geral; c) do ensino técnico-profissional; d) da formação de professores; e) da educação de adultos; e f) do ensino superior. Assim, de três subsistemas da reforma anterior passou para seis subsistemas na segunda reforma.

9 Série frequentada somente em escola média normal e de formação média técnica; para a segunda, aplica-se aos alunos do período noturno.

10 Segundo dados da Secretaria de Educação de Cabinda, havia, em 2014, em cinco escolas do ensino médio técnico profissional (correspondente ao ensino secundário), um total de 96 salas de aulas. Nessas salas, estiveram matriculados 8.846 alunos, para os quais lecionavam 794 professores. Duas das cinco escolas, representando 40% das instituições de ensino secundário, foram escolhidas para a nossa pesquisa (BOA ISABEL, 2016).

11 A Escola A foi criada em 2005, com o propósito do alargamento de opções dos jovens que ingressam no ensino médio. Funciona numa estrutura antes utilizada para o ensino primário.

12 A Escola B foi criada no ano 2005. Sua finalidade era permitir aos alunos que não tivessem familiares na sede da província de Cabinda que terminassem os seus estudos de nível médio.

13 Nos institutos escolhidos para o campo da pesquisa foi constatado, por exemplo, que na Escola A, por existirem muitos alunos do 3º ano do ensino secundário (12ª série), é maior a possibilidade de o professor trabalhar com várias turmas, aumentando, desse modo, o risco de este não conhecer devidamente os seus

Responderam ao questionário 78 alunos, sendo 64 alunos da Escola A e 14 alunos da Escola B, e 23 professores, sendo 17 da Escola A e seis da Escola B. Por ser um estudo de caráter exploratório foi utilizada uma amostra não probabilística por conveniência ou acessibilidade. Foi considerada representativa uma amostra de alunos próxima a 10% da população na escola A e uma amostra de alunos próxima a 20% na escola B.¹⁴ É importante informar como se chegou a esses números de participantes. Confrontados com as constantes desistências tanto de professores como de alunos em participarem da pesquisa, considerou-se que o mais acertado seria trabalhar com professores e alunos que estivessem interessados ou que aceitassem participar do presente estudo, sem descartar a possibilidade de se trabalhar com os alunos das últimas séries. Assim, foi solicitada a participação voluntária, explicando aos docentes e discentes a importância da sua participação na pesquisa.

Com relação aos professores, oito têm formação superior em instituições não pedagógicas;¹⁵ sete concluíram a formação em instituições pedagógicas¹⁶; e cinco concluíram mestrado. Por serem escolas com perfil técnico e/ou profissionalizante, parte de seus professores é formado em instituições superiores não pedagógicas.

Foram elaborados e aplicados dois questionários, que passaram por um pré-teste. O primeiro foi constituído por 29 questões dirigidas aos professores e o segundo, composto por 13 questões, foi proposto aos alunos. Em relação aos professores, os questionários objetivaram, entre outras coisas, saber: a) como, quando e com que finalidade eles avaliam os seus alunos; b) que práticas avaliativas fazem parte da cultura da escola em que trabalham; c) o que mudou e o que permaneceu nas práticas de avaliação; e d) que instrumentos têm prevalência nas suas práticas de avaliação. Quanto aos alunos, buscou-se identificar: a) como caracterizam a avaliação realizada em sua escola; b) que práticas desse processo gostariam de ver eliminadas; c) qual o grau de satisfação em relação às condições do processo de ensino e aprendizagem, e ainda, d) conhecer se presenciaram práticas ilícitas durante seu percurso escolar. A técnica utilizada oportunizou identificar as diferentes opiniões dos professores e alunos acerca dos procedimentos de avaliação da aprendizagem presentes na prática pedagógica do ensino secundário público em Cabinda/Angola.

alunos. Na Escola B, porém, por se tratarem de apenas duas turmas de alunos do 3º ano, os professores chamam os alunos pelos seus nomes.

14 A amostra da Escola B foi proporcionalmente maior, pois quanto menor o universo, maior deverá ser a amostra.

15 Trata-se de professores com graduação, mas sem licenciaturas.

16 Em Angola, além dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), as Escolas Superiores Pedagógicas também formam professores de nível superior. Porém, o ISCED, além de existir em todas as regiões acadêmicas, é o instituto mais antigo e, das duas, a única existente em Cabinda (BOA ISABEL, 2016).

Após a aplicação dos questionários foram realizadas as observações em salas de aulas, procurando conhecer e analisar as práticas de avaliação presentes na prática docente cotidiana. O período de avaliação foi reduzido, concentrando-se mais na observação da realização de provas de lápis e papel.¹⁷ Na Escola A houve a observação de duas aulas, e na Escola B foi observada uma aula. Na Escola A foi feita a observação, igualmente, de três provas finais, que são de responsabilidade da escola, em diferentes turmas, e uma prova de professor. Na Escola B, foram observadas duas provas, sendo uma da escola e a outra, de professor. Nessas observações procurou-se fazer o registro do comportamento, tanto de professores como de alunos durante a realização das avaliações (BOA ISABEL, 2016). Essa etapa da pesquisa oportunizou o contato entre o pesquisador e a realidade pesquisada, permitindo a interação com os diferentes sujeitos e a consequente identificação de suas práticas e motivações. Isso foi fundamental para a elaboração do roteiro das entrevistas e a pré-seleção dos entrevistados.

A observação, segundo Boa Isabel (2016), permitiu perceber o ambiente de terror que se criava nas salas de aula, fazendo parecer com que o momento de prova fosse o de um acerto de contas, no qual o professor atuava como cobrador, e o aluno, como o sujeito cobrado. Nessas observações, os docentes pronunciavam frases como: “hoje é hoje”, “hoje vamos ver quem é quem”, isso em relação à Escola B. Na Escola A foi possível perceber o desespero, a angústia e a agitação dos alunos na véspera ou ainda durante a realização das provas. Nesta última instituição, Boa Isabel (2016) relata que se deparou com professores que, em um tom de ameaça, proferiam frases como “no final das contas vai passar quem sabe”, “quem não sabe, entrega; a carteira não faz milagres”, “essa prova é para aqueles alunos que assistem às aulas, e os turistas já sabem o que vai acontecer com eles”. Essas frases mostram que a avaliação nessas escolas, além de classificar os alunos em aprovados e reprovados, serve também para controlar a disciplina.

Como já mencionado, além das observações e dos questionários, também foram realizadas entrevistas, sendo seis com os alunos e quatro com os professores. A escolha dos entrevistados ocorreu mediante o preenchimento de três requisitos básicos: i) terem participado da fase inicial da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário; ii) possuírem tempos de profissão docente diferenciados, pois buscou-se cruzar às informações dos antigos e dos novos professores no tocante às práticas avaliativas no sistema educacional de Angola; iii) terem apresentado

17 As observações tiveram o objetivo de familiarizar o pesquisador com o universo da pesquisa. Se fosse dado um tempo maior às observações, elas teriam de se concentrar em poucas salas de aula, enquanto o questionário e as entrevistas, principalmente o primeiro, permitiram o acesso a um maior número de pessoas, podendo-se ainda confrontar as respostas dos alunos com as dos professores.

opiniões diferentes segundo o registro do questionário, tanto no caso de professores quanto de alunos.

Para as entrevistas foi elaborado um guião com perguntas que permitiam respostas abertas, dando ao entrevistado a liberdade de abordar outros assuntos eventualmente não questionados, mas que estivessem diretamente ligados à sua experiência profissional e fundamentalmente com o assunto desta pesquisa. Os depoimentos foram registrados por intermédio de um aparelho eletrônico, transcritas e guardadas em Word. Utilizou-se a análise de conteúdo para compreensão e discussão dos depoimentos dos entrevistados e foi feito o cruzamento desses dados com a observação das aulas e com os dados coletados por meio dos questionários.

Com relação ao perfil dos participantes, o Quadro 2 é ilustrativo.

QUADRO 2 – Perfil dos alunos entrevistados

ENTREVISTADO ¹⁸	SEXO	ESCOLA EM QUE ESTUDA	SÉRIE EM QUE ESTUDA
BERNARDA	F	Escola A	12 ^a
CLARA	F	Escola B	12 ^a
CONSOLA	F	Escola A	12 ^a
ODETE	F	Escola A	12 ^a
VÂNIA	F	Escola A	12 ^a
YÚWA	M	Escola B	12 ^a

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa de 2013.

Dos seis estudantes participantes dessa fase da pesquisa, destaca-se o fato de cinco serem do sexo feminino e um, do sexo masculino. Desses, quatro mulheres estudam na Escola A, e um homem e uma mulher estudam na Escola B. Todos se encontravam na 12^a série à época da entrevista.

Sobre os professores, o Quadro 3 traz as informações sobre o seu perfil.

18 Por uma questão ética, visando a preservar os participantes, os nomes dos professores e dos estudantes são fictícios.

QUADRO 3 – Perfil dos professores entrevistados

ENTREVISTADO	SEXO	ESCOLA EM QUE LECIONA	SÉRIE EM QUE LECIONA	TEMPO DE SERVIÇO
ISSACO	F	Escola A	10 ^a e 12 ^a	7 anos
MALI	M	Escola A	12 ^a	15 anos
MARCOS	M	Escola B	12 ^a	5 anos
MBONGO	M	Escola A	12 ^a	21 anos

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa de 2013.

Já em relação aos professores, destaca-se o fato de a maioria (três) ser composta por homens; três professores lecionam na Escola A, sendo que, entre eles, se encontra a mulher (Issaco) participante da pesquisa. Ela é a única que atua em duas séries (10^a e 12^a). Com relação ao tempo de serviço, o único participante da Escola B é aquele que está no início da carreira, com apenas cinco anos de docência.

COMO SE PROCESSA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO PROFESSORES E ALUNOS

Segundo Boa Isabel (2016), em Angola, nos últimos anos tem ocorrido uma enorme pressão sobre os professores do ensino secundário, embora essa demanda se estenda a todo ensino, para optarem pela avaliação contínua ou processual, que inclui, além das provas escritas, a valorização das atividades dos alunos em classe e em casa. No entanto, não foram criadas pelas autoridades educativas de Angola condições para que os professores encontrassem facilidades em trabalhar com essas modalidades de avaliação. As condições materiais da escola e as tradições no campo da avaliação, aliadas à falta de uma qualificada formação em serviço, dificultam mudanças nas práticas avaliativas das escolas e dos docentes, conforme revelam os dados dos questionários e das entrevistas.

As respostas ao questionário mostram que, dos 23 professores respondentes, 12 marcaram como melhor conceito de avaliação aquele em que esta foi definida como uma atividade pedagógica, que permite ao professor perceber o nível de realização do seu trabalho, e, a partir disso, (re)planejar a atividade docente. Da mesma forma, nove professores escolheram como melhor conceito de avaliação aquele que a definia como uma atividade pedagógica que permite perceber o quanto seus alunos aprenderam dos conteúdos trabalhados. Apenas dois professores assinalaram a alternativa que definia a avaliação como um processo que visa a classificar os alunos em fortes, médios e fracos, ajudando a definir quem merece ser aprovado. Essas respostas mostram que grande parte dos professores já abandonou as concepções mais tradicionais sobre avaliação.

De maneira geral, a compreensão de avaliação da maioria (21) dos professores vai ao encontro do que defende Hoffman (2011) sobre o papel da avaliação de informar ao professor sobre a sua própria prática e sobre o nível de desempenho de seus alunos.

Em relação aos instrumentos utilizados pelos professores para avaliarem seus alunos, 22 dos 23 respondentes afirmaram avaliar seus alunos principalmente por meio de provas escritas e outras atividades como os exercícios realizados em casa e/ou em sala de aula. Apesar de os professores confirmarem nas entrevistas os dados obtidos nos questionários, os alunos afirmam nas entrevistas que esse é o discurso dos docentes, mas na realidade o que prevalece são os resultados das provas. Essa posição está bem evidenciada na fala de uma aluna entrevistada:

Somos mais avaliados através de provas escritas. No começo os professores dizem que avaliam a presença do aluno, a participação nas aulas e outras atividades como o comportamento dos alunos, mas quando chega o final do ano letivo, a pauta inclui apenas os registros das provas escritas. (Aluna Bernarda - Entrevista 2015)

O que podemos inferir dessa contradição? Por um lado, pode-se entender que os objetivos da avaliação são mal interpretados, mal concebidos e mal-empregados no contexto escolar, sem um diálogo entre avaliador e avaliados (BOTH, 2012). Por outro lado, mesmo que instrumentos ativos de avaliação da aprendizagem sejam preconizados, há a preponderância, na prática, dos instrumentos tradicionais, o que vai ao encontro da cultura da Pedagogia do Exame, já há muito problematizada por Luckesi (2011). Romper com essa rotina inclui, além de uma mudança de atitude, a diversificação dos instrumentos de avaliação, segundo Depresbiteris e Tavares (2009). Há inúmeras técnicas e instrumentos de avaliação (registros de incidentes significativos, escala de classificação, questionários, debates, entrevistas, portfólios, exames orais, etc), como já sublinharam Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009). A escolha depende do objeto a avaliar e das finalidades da avaliação (ALVES, 2004; LUCKESI, 2011).

Sobre a interferência dos resultados da avaliação no trabalho docente, 19 professores responderam positivamente a essa questão, argumentando que por meio da avaliação o professor identifica o que de fato os alunos aprenderam e aquilo que precisa ser retomado, o que evidencia uma compreensão de avaliação em uma perspectiva formativa. Apenas quatro professores assinalaram a alternativa em que a interferência da avaliação no trabalho docente não ocorria, porque se avaliava o que era ensinado, e o professor deveria prosseguir com seu trabalho para cumprir o programa do curso. Esta última resposta evidencia o predomínio das

avaliações somativas, que servem para classificar o aluno ao final do ano e indicar se ele foi aprovado ou reprovado.

Ao lado disso, os dados mostraram que a prova escrita é o principal instrumento usado na avaliação. Há que se considerar que, além da tradição, o número de alunos por turma dificulta a utilização de outras formas de avaliação que, muitas vezes, são mais complexas e trabalhosas. Chama também a atenção o fato de quatro professores considerarem que, com a avaliação, se encerra o seu trabalho sobre determinado tópico ou item. Para esses docentes, a avaliação só diz respeito aos alunos e não é vista como um elemento que reflete e tem reflexos sobre seu trabalho.

Em relação à pergunta sobre haver no passado a existência de propina para beneficiar os alunos na avaliação, 14 professores disseram já ter presenciado situações desse tipo e nove afirmaram nunca ter visto algo semelhante. Quando interrogados sobre a manutenção desse tipo de prática, oito disseram que essa prática permanece, 11 responderam que “talvez” e cinco disseram não existir tais práticas. A resposta “talvez” parece mostrar certo tipo de receio de falar sobre esse assunto. Nas entrevistas, alguns docentes confirmaram a permanência do pagamento de propinas nos processos de avaliação, como fica claro no depoimento de uma das professoras. Ela chegou a considerar que essa situação está generalizada em outras esferas no país:

Hoje, a situação é a mesma. Quem faz isso, apenas procura nos dias de hoje fazê-lo com mais discrição. Há alguns anos atrás os alunos ainda se queixavam, hoje ninguém diz nada, parece que as partes se conformaram. Considero que a corrupção é algo que não acaba tão cedo, por não ser apenas um problema do ensino, ele está em quase tudo. [...] É um problema generalizado. (Professora Issaco – Entrevista 2015)

Nas entrevistas, os alunos dão exemplos de situações de pagamento de propina, como pode ser visto a seguir:

Para mim os principais problemas do ensino em Angola são dois – corrupção e assédio sexual. [...] Ainda existem práticas de suborno e tudo muito bem arranjado.¹⁹ [...] Recentemente, uma minha sobrinha da 9ª série pediu ao meu irmão a quantia de Kz. 15.000,00 (quinze mil kwanzas), o equivalente a US\$ 150,00 (cento e cinquenta dólares americanos), a fim de resolver a sua aprovação com professores de três disciplinas. (Aluna Consola – Entrevista 2015)

19 O assédio sexual é um fato que foi aprofundado na tese de Boa Isabel (2016).

Até hoje os professores recebem propina de seus alunos. Esta informação é atual, tem poucos dias que a minha irmã deu ao seu professor o valor de Kz. 5.000,00 (cinco mil kwanzas), o equivalente a US\$ 50,00 (cinquenta dólares americanos), a fim de liberar a aprovação dela na sua disciplina; contou-me que faria o mesmo com mais dois professores. (Aluna Odete – Entrevista 2015)

Isso existe até hoje. Por exemplo, a minha mãe terminou o ensino médio no ano passado e contou-me que teve que gastar cerca de Kz. 50.000,00 (cinquenta mil kwanzas), equivalente a US\$ 500,00 (quinhentos dólares americanos) para ficar aprovada e uma vizinha, colega dela, não teve dinheiro naquela altura ficou reprovada. (Aluna Vânia – Entrevista 2015)

Interrogados sobre de quem (professores ou alunos) partia a iniciativa do pagamento de propina, 16 professores disseram que os alunos considerados menos aplicados e pouco frequentes, muitas vezes, tomam a iniciativa de subornar os docentes, no final do período escolar. Ao lado disso, quatro professores escolheram a afirmativa que dizia que o suborno partia de um acordo entre professores e alunos, e três alunos marcaram a afirmativa de que tal iniciativa partia do professor.

Questionados a respeito de qual justificativa os seus colegas utilizam para o recebimento de propina, 13 professores, correspondendo a mais da metade dos docentes, consideraram que os baixos salários auferidos pelos docentes têm sido utilizados como pretexto para tal conduta. Para Boa Isabel (2016), de fato, os salários são baixos se comparados com o custo de vida e o poder de compra dos professores, mas posturas desse tipo ferem a ética que deve presidir o trabalho docente e concorrem para baixa qualidade do ensino, ou seja, para o baixo aproveitamento acadêmico dos alunos.

Quando inquiridos sobre a percepção que têm quanto ao favorecimento nas avaliações, segundo a relação ou posição social do aluno, 21 professores responderam não existir tais práticas, considerando que as elas fazem parte do passado. No entanto, nas entrevistas, os professores fizeram afirmações diferentes, como pode ser visto nos depoimentos que se seguem.

Hoje, o pedido entre colegas para favorecer certos alunos na avaliação parece tornar-se algo oficial, porque a maior parte dos professores está fazendo e atendendo pedido. No meio de tudo isso, o professor que não entra nessas jogadas é discriminado pelos colegas. (Professor Mbongo – Entrevista 2015)

Ocorrem e cada vez com mais frequência. Os pedidos são a outra forma de fazer passar os subornos porque através deles os alunos atingem aqueles professores que previamente eles sabem que não se envolvem em cenas de corrupção. Tudo acontece de maneira muito prática, os alunos pagam os professores que consideram vulneráveis e, estes, por sua vez, se intitulam como seus defensores e, em seguida, dirigem pedidos aos colegas para a aprovação dos seus supostos protegidos. (Professor Mali – Entrevista 2015)

Existe sim. É algo que ficou generalizado. [...] Sinto que há um sentimento de falta de confiança pelas avaliações que fazemos, porque antes de o colega informar-se sobre o comportamento ou aproveitamento acadêmico de seu familiar ele já vai pedindo que se lhe aprove na disciplina. (Professor Marcos – Entrevista 2015)

Sobre a atitude que assumem diante do comportamento incorreto dos colegas, 16 professores disseram que tentam desincentivar tais práticas e procuram conversar com os colegas.

Os dados do questionário aplicado aos professores mostram ainda que 14 docentes afirmaram que não há reunião com os pais para apresentação dos resultados das avaliações, enquanto nove professores disseram que tais reuniões ocorrem. Sem dúvida a situação da mulher em Angola tem implicações para essa situação. Apesar do importante papel na gestão familiar, com destaque na educação dos filhos, a mulher em Angola é a que menos oportunidades educacionais teve ao longo da história. De acordo com o Inquérito de Indicadores Múltiplos, realizado em 68 países do mundo, há estimativas de que cerca de metade das mulheres chefes de agregados familiares em Angola não sabiam ler nem escrever (INE; UNICEF, 2003, p. 128). Em estudos mais recentes (CAIN, 2019, p. 4), pode-se destacar:

As práticas de herança em que se baseia o direito consuetudinário em Angola são muitas vezes discriminatórias às mulheres. No entanto, as mulheres são responsáveis por gerar renda a partir do comércio ou do cultivo informal e garantir a segurança alimentar familiar, a criação dos filhos e o cuidado para doentes e idosos. A proporção de mulheres chefes de família continua a crescer. 34,5% das famílias e 46% das famílias em favelas são chefiadas por mulheres.²⁰ Elas também formam a maioria das

20 O autor cita como referência para essas informações: World Bank (2016) <https://data.worldbank.org/indicator/SP.HOU.FEMA.ZS> e Henda Ducados, “Luanda Peri-Urban Gender & Household Profile”. Disponível em: <http://www.dw.angonet.org/content/luanda-peri-urban-household-gender-profile-2001-2002>.

famílias que vivem em extrema pobreza. [...] Auxiliar mulheres a explorarem alternativas e melhores oportunidades de geração de renda que possam contribuir para diversificar suas fontes de renda, *fornecendo-lhes conhecimento* para acessar serviços financeiros, bem como facilitar o acesso a empréstimos para investir em suas pequenas empresas, contribuirá para melhorar sua habilidades de aumentar suas possibilidades de alcançar a independência econômica para si mesmas e para suas famílias [...].²¹ (grifos dos autores, tradução nossa)

As formas discriminatórias de vida das mulheres têm implicações sérias no bem-estar das famílias e na educação dos filhos, pois não há dúvidas de que pais e mães escolarizados terão melhores condições de acompanhar a trajetória escolar de seus filhos e de ter e exigir maior participação na escola.

Em um total de 74 respostas dos alunos, os dados apontam que 44 sujeitos já foram reprovados em alguma disciplina ou ano escolar, enquanto 30 alunos disseram que nunca foram reprovados. A maioria dos alunos (45) assinalou a alternativa na qual se dizia que a reprovação se deu em função de não compreensão da matéria ensinada na disciplina ou naquele ano escolar. Um número menor de alunos (seis) marcou a opção na qual dizia que a reprovação se deu por não ter sido um aluno regular, ou seja, por ter faltado a um número significativo de aulas. De modo diferente, 12 alunos escolheram a alternativa que dizia que foi reprovado por não ter colaborado com o professor, oferecendo-lhe algo que o estimulasse a aprovar o aluno. Uma cultura de avaliação associada à reprovação esteve sempre presente na vida dos alunos, dos pais, dos professores e dos próprios dirigentes da educação que hoje falam em uma educação de qualidade e continuam influenciados pelas práticas sob as quais foram educados, como a repetência.

Como foi visto, a opinião dos alunos, tanto nos questionários como nas entrevistas, está bem próxima à dos professores. O fato de os estudantes criticarem as práticas fraudulentas que perpassam a avaliação aponta para um futuro mais promissor. Somente as críticas ao comportamento inadequado de alguns alunos e docentes, sejam elas feitas pelos próprios alunos ou pelos próprios professores

21 Do original: “*The inheritance practices upon which customary law in Angola are based are often discriminatory towards women. However, women are responsible for generating income, from informal trading or cultivation providing for household food security, and raising children and caring for the ill and elderly. The proportion of women heads of household continues to grow. 34.5% of households and 46% of per-urban slum households are headed by women. They also form the majority of those families living in extreme poverty. [...] Assisting women to explore alternative and improved income generating opportunities that may contribute diversify their income sources, providing them with knowledge to access financial services, as well as facilitating their access to loans for investing in their small businesses, will contribute to improve their abilities to increase their possibilities to reach economical independence for themselves and for their families [...]*”.

e famílias, poderão promover uma mudança radical no comportamento daqueles alunos e professores que continuam transgredindo, comprometendo a educação da juventude angolana. É preciso lembrar que a escola não apenas socializa conhecimentos, mas forma valores, modos de pensar e maneiras de se comportar e de se conduzir em diferentes esferas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Angola, a avaliação da aprendizagem dos estudantes é orientada com base em decisões, normativas e diretrizes governamentais. As políticas, os atos normativos e outras legislações ligadas ao ensino teriam maiores possibilidades de serem aplicadas com sucesso se adequadas à realidade escolar, lugar para o qual foram elaboradas. No entanto, constatou-se neste trabalho um deslocamento entre as orientações das práticas avaliativas e os seus diferentes contextos de aplicação. As orientações chegam à escola, às vezes, causando estranhamento aos principais encarregados do processo de ensino. De acordo com Mayembe (2016), qualquer política educacional que vise a assegurar um ensino de qualidade precisa partir do conhecimento prévio das características, expectativas e possibilidades dos formadores, dos formandos e das condições para sua realização. Portanto, a desvinculação dessas políticas dos aspectos socioculturais dos referidos atores provoca um conjunto de dificuldades que compromete o andamento normal do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa mostra que a reforma da educação de 2001 trouxe várias mudanças para o sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos, alterando, entre outras coisas, os pesos das provas da escola e do professor, valorizando a avaliação contínua ou formativa, no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos estudos e fornecer dados aos professores sobre o ensino ministrado.

Os dados das observações, questionários e entrevistas revelam que a prática avaliativa continua apresentando caráter classificatório e excludente, dando primazia à atribuição de notas ou menções aos alunos. A avaliação é utilizada por alguns professores, mesmo que de maneira inconsciente, como instrumento disciplinador, conferindo poderes ao professor, que por sua vez tem na nota instrumento para manter os alunos em sala de aula. Desse modo, o aluno dedica-se aos estudos, não porque as disciplinas sejam interessantes, mas sim porque ele necessita que suas notas sejam boas. O valor que o aluno tirou em uma prova é o que interessa; não se colocam em causa os meios que o aluno utiliza para chegar ao resultado. Assim, em virtude da secundarização, pela avaliação, daquilo que o aluno é capaz de compreender, explicar e produzir, muitos alunos são premiados ou distinguidos pela escola com base em notas conseguidas por suborno, ou, ainda, por intermédio de outras formas de fraude como a cola.

A pesquisa indica também que houve uma melhoria em relação à presença de comportamentos indesejáveis, e até mesmo condenáveis, no processo de avaliação. Pode-se dizer que uma série de fatores, além da reforma educacional de 2001, contribuiu para as mudanças de comportamentos e da forma de conduzir o processo de avaliação. Em primeiro lugar, há que se considerar que os professores que lecionam para o ensino secundário, hoje, são mais bem formados, tendo a grande maioria curso superior, mesmo que sem formação pedagógica. A elevação do nível de escolaridade dos professores, sem dúvida, é um fator positivo em relação à conduta desse grupo. Em segundo lugar, Angola, nas décadas de 1990 e 2000, assinou vários acordos e tratados internacionais relativos aos direitos das crianças e dos jovens, destacando-se o direito à educação. Em terceiro lugar, depois do término da guerra civil, em 2002, Angola passa a ter maior contato com o exterior, recebendo várias missões estrangeiras (FRANCISCO, 2013).

Essa abertura para o exterior moderniza o país e faz circular novas ideias, que têm influência nas mudanças das mentalidades locais, repercutindo nas transformações da visão sobre a educação. Em quarto lugar, não se pode deixar de destacar a influência de organismos internacionais, como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), nas políticas educacionais de diferentes países, e, nesse caso, em Angola. Por último, é importante considerar o investimento do país na formação de docentes no exterior, em cursos de pós-graduação. Esses docentes trazem novas ideias que fertilizam o campo educacional, e, mesmo não estando diretamente vinculados à educação básica, sua visão e propostas terminam se irradiando a esse nível de ensino. É que esses professores com novas influências sobre o campo educacional são convidados a proferirem palestras, darem entrevistas e a participarem de diferentes eventos da área. Todos esses fatores, inevitavelmente, afetaram, e espera-se que continuem afetando, a avaliação escolar, que irá pouco a pouco, pelos ventos trazidos pelo progresso, se livrando dos aspectos negativos que a perpassam.

Certamente, todos os fatores já citados, relacionados, em última instância, com a abertura de Angola para o mundo, estão concorrendo para melhoria do sistema de avaliação em Angola, principalmente no que diz respeito às práticas indesejáveis nesse campo. Infelizmente, algumas dessas práticas persistem, como foi mostrado pela pesquisa, pois, como se sabe, é difícil a mudança de comportamentos e condutas instaladas no seio do magistério. No entanto, espera-se dos professores que ainda assumem esses tipos de práticas, pelo aspecto tão negativo desse comportamento, que se sintam impedidos de praticá-las, pelo receio de medidas a serem tomadas pelas autoridades educacionais, pela pressão e reação das famílias,

dos colegas docentes e dos estudantes ou pela conscientização do que realmente constitui a avaliação educacional e as implicações pedagógicas e éticas dos desvios e distorções nessa área. Se o juízo professoral, segundo Bourdieu e Saint-Martin (1999), é perpassado por critérios que parecem pedagógicos, mas se fundamentam em valores e crenças provenientes da cultura e da organização social, o avanço no campo da avaliação dos estudantes depende também da capacidade de os professores refletirem sobre suas práticas de maneira crítica. Para isso é necessário que os docentes tenham acesso à produção acadêmica no campo educacional, para que possam tomar essa literatura como referência para examinar e consolidar suas práticas pedagógicas.

Por último, é importante lembrar que Angola ficou independente em 1975 e esteve em guerra civil até 2002, o que explica parte das dificuldades que o país enfrenta para superar seus problemas educacionais. Espera-se, hoje, que Angola possa avançar no campo da avaliação como resultado das melhorias nas condições de vida da população e, mais especificamente, na educação, dando aos estudantes uma sólida formação, alicerçada em valores morais necessários para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.
- BOA ISABEL, Miguel. *Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- BOTH, Ivo José. *Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução: Vera S. V. Fasetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185-216.
- BUZA, Alfredo Gabriel; TOMÉ, Jesus António. Rankings acadêmicos no contexto da avaliação das instituições de ensino superior em Angola: desafios para o futuro. In: CALDERÓN, A. Ignácio; WANDERCIL, Marco; MARTINS, Edivaldo Camarotti (org.). *Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil*. Brasília: Anpae, 2019. p. 61-66.
- CAIN, Allan. Women’s tenure rights and land reform in Angola. In: 2019 WORLD BANK CONFERENCE ON LAND AND POVERTY. The World Bank, Washington DC, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Allan_Cain/publication/338416111_Cain_2019_Women%27s_Tenure_Rights_and_Land_Reform_in_Angolapdf/links/5e144cd192851c8364b5fdce/Cain-2019-Womens-Tenure-Rights-and-Land-Reform-in-Angolapdf.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

CALDERÓN, A. Ignácio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). *Revista Diálogos da Educação*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. *Práticas rituais de avaliação e cultura da escola*. Rio Branco: Edufac, 2010.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Unesp, 2009.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa. *Avaliação educacional em três atos*. 4. ed. São Paulo: Senac, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva R. *Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009.

EDUCAÇÃO prevê exames nacionais a partir deste ano. *Jornal de Angola Online*, Angola. 17 janeiro 2019. Seção Sociedade. Disponível em: http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/educacao_preve_exames_nacionais_a_partir_destes_ano. Acesso em: 26 jan. 2020.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FRANCISCO, Roberto Gonçalves. *O direito à educação básica em Angola: desafios e problemas à luz do direito internacional dos direitos humanos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 63-67, ago. 1990.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *MICS – Inquérito de Indicadores Múltiplos: avaliando a situação das crianças e das mulheres angolanas no início do milênio*. Luanda: INE/Unicef, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MAYEMBE, Ndombele. *Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2016.

MED suspende exames nacionais. *Agência Angola Press - ANGOP*, Angola, 8 novembro 2019. Seção Educação. Disponível em: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2019/10/45/MED-suspende-exames-nacionais,574e4223-2939-40b6-8f0c-4b850861a03d.html. Acesso em: 26 jan. 2020.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o quê, como se faz*. Tradução: Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2003.

PETERSON, Domingos. *O professor do ensino básico: perfil e formação*. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

RAPHAEL, Hélia S.; CARRARA, Kester (org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Recebido em: 9 SETEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 15 SETEMBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.6794>

TRIAGEM DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: VALIDADE DE CRITÉRIO

 TATIANA DE CÁSSIA NAKANO^I

 RICARDO PRIMI^{II}

^I Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas-SP, Brasil; tatiananakano@hotmail.com

^{II} Universidade São Francisco (USF), Campinas-SP, Brasil; rprimi@mac.com

RESUMO

O estudo buscou investigar as evidências de validade de critério de um instrumento intitulado Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). A escala, respondida pelo professor, avalia o desenvolvimento do estudante em cinco áreas: capacidade intelectual geral, habilidades acadêmicas específicas, liderança, criatividade e talento artístico. A amostra foi composta por 568 participantes: 213 do grupo-controle e 355 do grupo-critério. Os resultados da análise de variância fatorial e do teste t de Student indicaram diferenças de médias significativas entre os grupos, confirmando o tipo de evidência de validade investigada. A regressão logística também foi conduzida visando identificar o quanto a pontuação em cada área específica da escala conseguiria prever a área de identificação do indivíduo com AH/S.

PALAVRAS-CHAVE ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO • VALIDADE ESTATÍSTICA • CONSTRUÇÃO DE TESTE • AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.

CLASIFICACIÓN DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTACIÓN: VALIDEZ DE CRITERIO

RESUMEN

El estudio procuró investigar las evidencias de la validez de criterio de un instrumento llamado Identificación de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotación. La escala, respondida por el profesor, evalúa el desarrollo del estudiante en cinco áreas: capacidad intelectual general, habilidades específicas para estudios, liderazgo, creatividad y talento artístico. La muestra fue compuesta por 568 participantes: 213 del grupo-control y 355 del grupo-criterio. Los resultados del análisis de varianza factorial y del Test t de Student indicaron diferencias significativas de promedios entre los grupos, confirmando las evidencias investigadas. La regresión logística también fue realizada, teniéndose el objetivo de identificar cuánto la puntuación en cada área específica de la escala conseguía prever el área de identificación del individuo con altas habilidades/superdotación.

PALABRAS CLAVE ALUMNO CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN • VALIDEZ ESTADÍSTICA • ELABORACIÓN DE TEST • EVALUACIÓN PSICOLÓGICA.

GIFTED INDICATORS SCREENING SCALE: CRITERION VALIDITY

ABSTRACT

The study aimed to investigate evidence of criterion validity of an instrument named Screening of Indicators of High Skills/Giftedness. The scale, answered by the teacher, evaluates the student's development in five areas: general intellectual ability, specific academic abilities, leadership, creativity and artistic talent. The sample consisted of 568 participants: 213 in the control group and 355 in the criterion group. The results of factorial variance analysis and the Student t-test indicated significant differences of the means between groups, confirming the evidence investigated. Logistic regression analysis was also conducted to identify how much the score in each specific area of the scale could predict the area high skills/giftedness identified for the individual.

KEYWORDS STUDENT WITH HIGH SKILLS/GIFTEDNESS • STATISTICAL VALIDITY • TEST CONSTRUCTION • PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ministério da Educação define os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) como aqueles que, além de apresentarem um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, manifestam uma elevada criatividade, e um alto envolvimento com a aprendizagem e com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2010). O presente estudo adota essa definição, que vai ao encontro das aceções mais aceitas internacionalmente para o fenômeno (LI *et al.*, 2009; ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008).

Considerando estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) que indicam que cerca de 3% a 5% da população apresenta AH/S, somente no Brasil deveria haver por volta de 2,5 milhões de alunos identificados (PÉREZ, 2012). No entanto a consulta aos dados do Censo Escolar de 2018 aponta para a subnotificação dos casos, visto que o número de alunos identificados, na ocasião, era de 23 mil estudantes, ou seja, nem 0,00047% dos 48,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica regular, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2018). No ensino superior, o Censo realizado pela mesma instituição aponta que esse número é de 1.067 alunos (BRASIL, 2018). A discrepância entre os números do Censo e a estimativa aponta para dificuldades na identificação desses indivíduos.

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996) apresente um artigo que obriga estados, Distrito Federal e municípios a estabelecerem diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na superior, de alunos com altas habilidades/superdotação, na prática a situação é bem diferente. Como são as escolas que respondem aos questionários do Censo Escolar, o reduzido número de estudantes identificados sugere que os professores não estão conseguindo constatar o potencial desses alunos (FARIAS; WECHSLER, 2014).

Outra dificuldade enfrentada refere-se ao fato de que, embora as AH/S sejam caracterizadas pela presença de uma habilidade acima da média que pode se manifestar em diferentes aspectos, como área acadêmica, intelectual, criatividade, artes, área psicomotora, habilidades interpessoais e liderança (KAUFMAN; STERNBERG, 2008), na prática, a identificação, quando ocorre, tipicamente se centra na avaliação das habilidades intelectuais e acadêmicas, sendo raramente identificados os demais tipos (JAROSEWICH; PFEIFFER; MORRIS, 2002). A necessidade de mudar tal quadro se faz presente principalmente perante a constatação de que a identificação é o primeiro passo para que o indivíduo nessa condição possa ampliar suas chances de desenvolver ao máximo seu potencial. Evita também que alguma criança ou adolescente seja erroneamente excluído e deixe de receber o atendimento necessário (PFEIFFER; PETSCHER, 2008; OZCAN; KAYA, 2016).

Como alternativa para a primeira fase de sinalização (ou despiste, também chamada de *screening*), instrumentos de aplicação rápida e coletiva têm sido utilizados, principalmente no contexto internacional (PFEIFFER; BLEI, 2008). Sua aplicação se ampara no fato de que, por meio desses instrumentos, é possível coletar dados provenientes de um número grande de sujeitos de uma só vez, podendo tal identificação ser realizada por pais, professores, pares e os próprios alunos. Torna-se necessário, entretanto, que tais instrumentos apresentem uma lista abrangente de comportamentos associados ao fenômeno (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013), de forma que possa cobrir diversas áreas em que o potencial superior pode se manifestar.

No Brasil, a maioria dos alunos que são atendidos em programas especiais para superdotados é admitida por meio de indicações feitas pelos seus professores (ALENCAR; FLEITH; CARNEIRO, 2018). Contudo, segundo as autoras, duas dificuldades se fazem presentes: (1) a maioria dos professores não possui informações sobre AH/S e sobre os serviços disponíveis para esses alunos; e (2) a maior parte dos programas não tem psicólogo na equipe de trabalho, de modo que o uso de testes psicológicos que avaliam criatividade e inteligência, por exemplo, não é frequente.

Com a devida formação, o professor pode atuar como o primeiro responsável pela identificação e encaminhamento desses alunos para avaliação, bem como pela implantação de um atendimento adequado nos casos em que o diagnóstico for confirmado (ALMEIDA *et al.*, 2017). Os instrumentos de *screening* geralmente incluem a avaliação da presença de comportamentos que são “típicos” de estudantes que apresentam AH/S, fornecendo informações importantes sobre o nível de desenvolvimento do discente avaliado (HERTZOG *et al.*, 2018) e consistindo, assim, em uma ferramenta de observação sistematizada dos estudantes (CLEVELAND, 2017). Esses profissionais são requisitados a identificar aqueles estudantes que se destacam na sala de aula por apresentar um nível elevado de desenvolvimento em alguma área (ALMEIDA *et al.*, 2016).

Essa avaliação é baseada em um grande número de observações de comportamentos em sala de aula acerca dos domínios que compõem a AH/S, de forma que a informação obtida pode ser utilizada devido principalmente ao seu baixo custo e à redução de tempo, que normalmente são requeridos durante um processo completo de avaliação. Entretanto cabe salientar que as escalas para professores se constituem em ferramentas auxiliares, não tendo como objetivo substituir os demais procedimentos de identificação e sendo reconhecidas como importante preditor do potencial dos alunos (CLEVELAND, 2017).

Diante da riqueza dos dados que podem ser obtidos por essa fonte, um aumento no número de escalas de avaliação utilizadas para a identificação de

alunos superdotados pôde ser notado principalmente entre os anos de 1960 e 1990, de acordo com um levantamento realizado por Bracken e Brown (2006), o qual indicou a existência de 31 escalas nos Estados Unidos. Uma revisão, feita por Pfeiffer (2002), apontou as cinco escalas de avaliação mais usadas naquele país: The Gifted Evaluation Scale (MCCARNEY; ANDERSON, 1998); Gifted Rating Scales (PFEIFFER; JAROSEWICH, 2003); Gifted and Talented Evaluation Scales (GILLIAM; CARPENTER; CHRISTENSEN, 1996); Scales for Identifying Gifted Students (RYSER; MCCONNELL, 2004); e Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (REZZULLI *et al.*, 2002). Outros instrumentos também são encontrados na literatura científica: Scale for Rating the Behavioral Characteristics of the Gifted and Talented Students (SAHIN, 2013); Escala de Habilidades Cognitivas/Aprendizagem (ALMEIDA; OLIVEIRA; MELO, 2000); The Universal Multiple Abilities Scales Examiner's Manual (MCCALLUM; BRACKEN, 2012); Escala de Identificación de Talento Académico (ALEGRÍA; LAY; CALDERÓN; CÁRDENAS, 2010); e The Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument (IRBY; LARA-ALECIO, 1996).

No Brasil, são encontradas outras três escalas. A Escala de Identificação de Dotação e Talento (FREITAS; SCHELINI; PÉREZ, 2017) encontra-se na fase de publicação dos primeiros estudos de investigação das qualidades psicométricas (FREITAS; SCHELINI, 2018), assim como a Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (SUÁREZ; WECHSLER, 2019). A Escala de Identificação de Características associadas às Altas Habilidades/Superdotação, com foco no autorrelato, também está sendo estudada (ZAIA; NAKANO, 2020; ZAIA; NAKANO; PEIXOTO, 2018). Destaca-se, no entanto, que o país não conta, até o momento da publicação da ferramenta que será apresentada a seguir, com nenhuma escala de professor voltada a essa finalidade e público específicos que já se encontre publicada.

Visando a preencher essa lacuna e possibilitar ao professor o desempenho de papel mais efetivo na identificação e encaminhamento dos alunos que apresentam sinais indicadores de potencial elevado, bem como reduzir a problemática relacionada à falta de instrumentos de triagem adequadamente validados para esse grupo de estudantes, situação que tem-se mostrado uma persistente dificuldade educacional (MIRANDA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2013), foi desenvolvido o instrumento denominado Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S). A TIAH/S pretende constituir-se em uma ferramenta para ser usada como recurso auxiliar na indicação dos indivíduos para um processo amplo de avaliação, podendo ser aplicada por qualquer profissional que atua na educação, especialmente docentes.

Pensada para ser utilizada como um instrumento de *screening* (sondagem) em uma fase inicial de despiste, a TIAH/S é de aplicação rápida e coletiva, sendo que,

a partir de seus resultados, os docentes e demais profissionais poderão nomear os alunos que apresentem sinais indicativos da presença de um quadro de AH/S, os quais deverão ser encaminhados para uma avaliação psicológica mais ampla e aprofundada.

Diante do exposto e considerando a importância de que as qualidades psicométricas de um instrumento sejam investigadas ao longo do seu processo de desenvolvimento, o presente estudo visou a apresentar evidências de validade de critério da ferramenta. No caso aqui relatado, tal fonte de evidência de validade foi utilizada a fim de investigar a eficácia com que o instrumento consegue identificar a probabilidade de pertença a um grupo específico.

PARTICIPANTES

A amostra, de conveniência, foi composta por 568 participantes com idades de seis a 20 anos (média = 12,58; desvio-padrão = 2,28; sendo 15 de seis a oito anos, 77 de nove a dez anos, 180 de 11 a 12 anos, 173 de 13 a 14 anos, 81 de 15 a 16 anos, 22 de 17 a 18 anos, dois de 19 a 20 anos e 18 não informaram a idade), sendo 235 do sexo feminino, divididos em dois grupos: o grupo-controle e o grupo-critério.

O grupo-controle foi composto por 213 estudantes de 16 escolas regulares localizadas nas regiões Sudeste (Campinas/SP e Vinhedo/SP), Nordeste (São Luís/MA), Sul (Curitiba/PR) e Centro-Oeste (Brasília/DF), sendo duas escolas particulares, 13 públicas (municipais e estaduais) e um colégio militar, sem diagnóstico de alta habilidade/superdotação.

O segundo grupo, grupo-critério, foi composto por 355 estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, participantes de programas de atendimento (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) ou salas de recursos) localizados na Região Sul do Brasil (Curitiba/PR, Londrina/PR, Rio do Sul/SC, Itajaí/SC, Joaçaba/SC, Jaraguá do Sul/SC, Tubarão/SC, Chapecó/SC, Joinville/SC, Campos Novos/SC, Lages/SC, Turvo/SC, Antônio Carlos/SC, São José/SC, Dionísio Cerqueira/SC, Canoinhas/SC, Araranguá/SC, Criciúma/SC, Curitiba/SC, Grão-Pará/SC e Jaraguá do Sul/SC) e na Região Centro-Oeste (Brasília/DF e Samambaia/DF). Do total, 340 estudantes eram de Santa Catarina; 82, de São Paulo; 99, do Paraná; 42, do Maranhão; e cinco, do Distrito Federal.

INSTRUMENTO

Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S)

A escala constitui-se em um instrumento de triagem para avaliação das altas habilidades/superdotação composta por 42 itens, devendo ser respondida pelos

professores, conforme previamente mencionado. O professor avalia o estudante em relação a cinco áreas do desenvolvimento, mais bem detalhadas a seguir:

- Capacidade intelectual geral (Cap_Int): oito itens que se referem a habilidades e competências gerais, as quais envolvem a capacidade de processar informações e resolver problemas, que está relacionada à memória, capacidade verbal, raciocínio e pensamento abstrato. Exemplo de item: “Aprende, com facilidade e rapidez, a maior parte dos conteúdos ensinados”.
- Habilidades acadêmicas específicas (Hab_Acad): nove itens que dizem respeito ao domínio e destaque em alguma disciplina escolar ou área específica de conhecimento, tais como matemática ou linguagem, dentre outras. Exemplo de item: “Apresenta desempenho superior em matemática”.
- Liderança (Lid): oito itens que dizem respeito à capacidade de destacar-se dentre os colegas de classe, de liderar e tomar decisões e de influenciar os demais. Exemplo de item: “Destaca-se quando se encontra trabalhando em grupo”.
- Criatividade (Criat): oito itens que envolvem formas originais e diferentes de lidar com os problemas e situações, presença de flexibilidade de pensamento, grande número de ideias, imaginação e curiosidade. Exemplo de item: “Apresenta curiosidade bastante aguçada”.
- Talento artístico (Tal_Art): nove itens que avaliam interesses e talentos em áreas como música, dança, arte, teatro, desenho, pintura. Exemplo de item: “Domina algum instrumento musical”.

O instrumento foi desenvolvido com base na Gifted Rating Scale (PFEIFFER; JAROSEWICH, 2003) e avalia as mesmas áreas, com exceção de motivação. De modo análogo, embasou-se na definição de AH/S adotada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010), avaliando cinco das áreas propostas (intelectual, acadêmica, liderança, criatividade e talento artístico). Futuramente, almeja-se que outras áreas sejam incorporadas à ferramenta (psicomotricidade, motivação, aspectos socioemocionais), a fim de ampliar sua abrangência.

Durante o processo de avaliação do aluno, o professor deve assinalar com um “x” a alternativa que melhor descreve o aluno que está sendo avaliado. Há quatro opções: abaixo da média se comparado a estudantes da mesma turma (opção em que se pontua 1); nível de habilidade igual a de outros estudantes (opção em que se pontua 2); acima da média apresentada pelos outros estudantes (opção em que se pontua 3); ou então, caso o professor não se sinta apto para sinalizar o que melhor descreve o aluno, ele poderá, na última coluna, marcar um “x” na alternativa “incapaz de julgar” (opção em que se pontua 0). Assim, cada item

atribui uma pontuação de 0 a 3, e depois são somados os escores das cinco áreas. A métrica final das escalas Cap_Int, Lid e Criat vai de 0 a 24 pontos e das escalas Hab_Acad e Tal_Art, de 0 a 27. É importante ressaltar que notas baixas em uma área podem indicar que o aluno tem um desempenho abaixo do esperado ou que o professor não possuía informações suficientes para julgar o desempenho do aluno naquela área. Por outro lado, a pontuação alta sempre indicará uma percepção do professor de indicadores de AH/S na área elevada. Cada área é seguida por definições para que o professor possa embasar o julgamento feito, visando-se, com isso, a atender à recomendação feita por Pfeiffer e Blei (2008) sobre a necessidade de rigor científico nesse processo de nomeação por professores.

Alguns estudos das qualidades psicométricas do TIAH/S já foram conduzidos, destacando-se a busca por evidências de validade baseadas no conteúdo (NAKANO; CAMPOS; SANTOS, 2016), na relação com variáveis externas (NAKANO *et al.*, 2016; NAKANO *et al.*, 2020) e na estrutura interna (NAKANO; OLIVEIRA, 2019). Durante o processo de normatização da TIAH/S, foram identificados pontos de corte a fim de otimizar a previsão de pertencimento ao grupo-critério, possibilitando a interpretação e o uso da escala com o objetivo de prever se um aluno apresenta características mais próximas daquelas do grupo-critério (identificado com AH/S), considerando as cinco áreas separadamente e a pontuação total do instrumento. Número de pontos iguais ou acima do estabelecido indicaria um alto potencial, variando entre 17 (para a área de liderança) e 22 (para as áreas de capacidade intelectual geral e habilidades acadêmicas específicas).

PROCEDIMENTOS

Inicialmente o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), sob o número CAAE 21487513.7.0000.5481. A pesquisadora, a princípio, buscou por todos os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação listados na página do Ministério da Educação. Para cada um deles, enviou um *e-mail* explicando a finalidade da pesquisa. É importante ressaltar que a maior parte dos referidos *e-mails* retornou com uma mensagem indicando que o endereço não mais existia ou estava incorreto.

Por outro lado, uma instituição localizada no estado de Santa Catarina respondeu afirmativamente, colocando-se à disposição para auxiliar na coleta de dados. Por esse motivo, a maior parte da amostra do grupo-critério é proveniente desse estado. A pesquisadora realizou o treinamento da coordenadora da instituição para a aplicação das escalas. Todos os professores e profissionais que atuavam nos polos de atendimento educacional especializado, em um total de 20 cidades, tiveram

acesso ao *link* da escala, *on-line* na plataforma Google Docs. A eles foi solicitado que avaliassem os alunos que orientavam, respondendo a um questionário da escala para cada aluno, indicando ainda a área em que a AH/S tinha sido identificada. Ainda em relação ao grupo-critério, a pesquisadora também teve auxílio de duas outras pesquisadoras de sua rede de contatos, as quais realizaram a coleta de dados nos NAAH/S do Distrito Federal e em salas de recursos localizadas no estado do Paraná, seguindo os mesmos procedimentos.

Em relação ao grupo-controle, a coleta de dados foi realizada com o instrumento no formato lápis e papel, em salas de aula regulares de 16 escolas diferentes. Os professores foram convidados a responder o questionário da escala enquanto seus alunos participavam de outra pesquisa, também para identificação das AH/S, mas a partir de outros instrumentos, a saber, de desempenho ou de autorrelato. Aos professores solicitou-se que respondessem a quantos questionários da escala pudessem, selecionando os alunos que não apresentavam, na sua opinião, destaque em nenhuma área quando comparados com os demais estudantes da sala de aula.

PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

A princípio foi criada uma planilha com os dados do grupo-controle e do grupo experimental (critério), contendo a resposta dos professores para cada um dos 42 itens da escala. Em seguida, a pontuação bruta em cada uma das áreas avaliadas foi estimada. A precisão por consistência interna (alfa de Cronbach) de cada área foi: capacidade intelectual geral $\alpha = 0,95$, habilidades acadêmicas específicas $\alpha = 0,90$, liderança $\alpha = 0,93$, criatividade $\alpha = 0,89$ e talento artístico $\alpha = 0,91$. A precisão do escore total foi $\alpha = 0,97$.

A fim de verificar se a escala conseguiria diferenciar o desempenho entre os grupos controle e critério, inicialmente foram obtidas estatísticas descritivas sobre os escores de cada grupo. Posteriormente foi utilizada a análise de variância fatorial com três fatores (área: 5 níveis; grupo: 2; e sexo: 2), testando-se principalmente a diferença entre as médias das pontuações dos grupos e sua interação com áreas avaliadas e sexo. Finalmente foi aplicada uma regressão logística verificando-se a capacidade das escalas em prever a pertença ao grupo-critério. A partir dessa análise foram identificados pontos de corte otimizados para auxiliar na interpretação referenciada ao critério das escalas e da pontuação total. Todas as análises foram feitas no R (R CORE TEAM, 2018) e no jamovi (THE JAMOVI PROJECT, 2019; SELKER; LOVE; DROPMANN, 2019). Para determinação dos pontos de corte, utilizou-se o pacote *OptimalCutpoints* (LÓPEZ-RATÓN *et al.*, 2014; LÓPEZ-RATÓN; RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ, 2019).

RESULTADOS

Os resultados da estatística descritiva aplicada aos dados são apresentados na Tabela 1. Revelaram que, para os escores, em todas as áreas avaliadas, o grupo-critério apresentou médias mais altas que aquelas obtidas pelo grupo-controle. Também é possível notar um desempenho que parece ser mais homogêneo no grupo-critério, considerando que os desvios-padrão desse grupo se mostraram menores quando comparados com os apresentados pelo outro grupo.

TABELA 1 – Média e desvio-padrão dos escores por área segundo grupo e sexo

ÁREA	GRUPO/SEXO	N	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO
Capacidade intelectual geral	Controle	213	18,11	6,10
	Critério	355	22,37	3,32
	Feminino	235	20,67	5,01
	Masculino	333	20,82	5,01
Habilidades acadêmicas específicas	Controle	213	17,89	6,95
	Critério	355	23,53	4,69
	Feminino	235	21,35	6,14
	Masculino	333	21,38	6,41
Liderança	Controle	213	15,86	6,24
	Critério	355	20,55	4,10
	Feminino	235	18,84	7,84
	Masculino	333	18,74	7,46
Criatividade	Controle	213	16,17	5,88
	Critério	355	21,54	3,06
	Feminino	235	19,34	4,90
	Masculino	333	19,62	5,15
Talento artístico	Controle	213	12,58	7,98
	Critério	355	19,91	5,84
	Feminino	235	17,09	7,84
	Masculino	333	17,07	7,46

Fonte: Dados da Pesquisa (elaboração própria).

Em seguida, a fim de verificar se as diferenças encontradas entre os resultados dos grupos eram estatisticamente significantes, efetuou-se uma análise de variância fatorial com três fatores: (área: 5 níveis; grupo: 2; e sexo: 2) sendo área um fator de medidas repetidas. A variável analisada foi o escore (a pontuação) de cada uma das cinco áreas, padronizada em 0 a 1 indicando a proporção da pontuação máxima possível. Testou-se o efeito dos três fatores nas pontuações e as interações entre essas variáveis. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

TABELA 2 - Resultado da análise de variância fatorial

EFEITOS INTRAGRUPOS	SQ	GL	SQM	F	P	η^2_p
tiahs	17,044	4	4,261	234,092	<0,001	0,293
tiahs x Grupo	0,731	4	0,183	10,042	<0,001	0,017
tiahs x Sexo	0,028	4	0,007	0,390	0,816	0,001
tiahs x Grupo x Sexo	0,027	4	0,007	0,364	0,834	0,001
Resíduo	41,065	2256	0,018			

EFEITOS ENTRE GRUPOS	SQ	GL	SQM	F	P	η^2_p
Grupo	29,470	1	29,470	202,940	<0,001	0,265
Sexo	0,409	1	0,409	2,820	0,094	0,005
Grupo x Sexo	0,751	1	0,751	5,170	0,023	0,009
Resíduo	81,902	564	0,145			

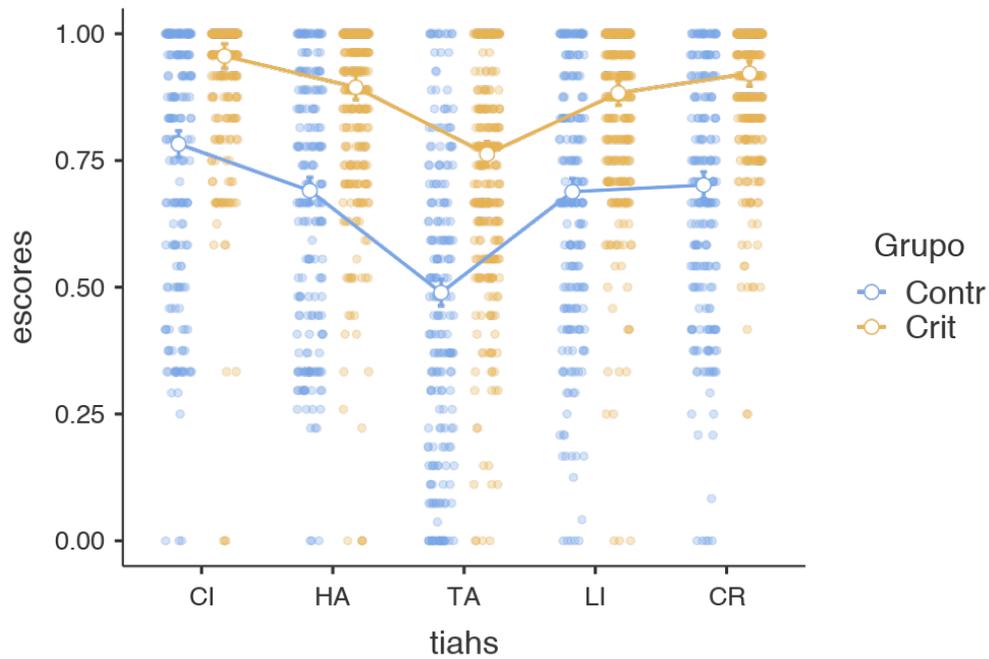
Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Legenda: SQ = soma dos quadrados; gl = graus de liberdade; SQM = soma dos quadrados médios; F = valor da estatística do teste; p = nível de significância descritivo; η^2_p = eta ao quadrado.

Avaliando em primeiro lugar as comparações das médias intragrupos (fator de medidas repetidas), notou-se que há uma diferença da alta magnitude entre as áreas (*tiahs*, $\eta^2_p = 0,29$). Em geral, as áreas de capacidade intelectual são bem pontuadas, seguidas de habilidades acadêmicas, criatividade e liderança e, por último, talento artístico. Os escores em talento artístico são bem menores do que os escores nas outras áreas. Isso pode indicar que os itens dessa escala se referem a características mais incomuns relativamente às outras áreas. Observou-se uma interação significativa entre áreas e grupo (*tiahs* * *Grupo*, $\eta^2_p = 0,017$) devido ao fato de que as diferenças entre grupos (critério e controle) são maiores em talento artístico do que nas outras áreas. Não houve interação entre área e sexo, nem entre área, grupo e sexo.

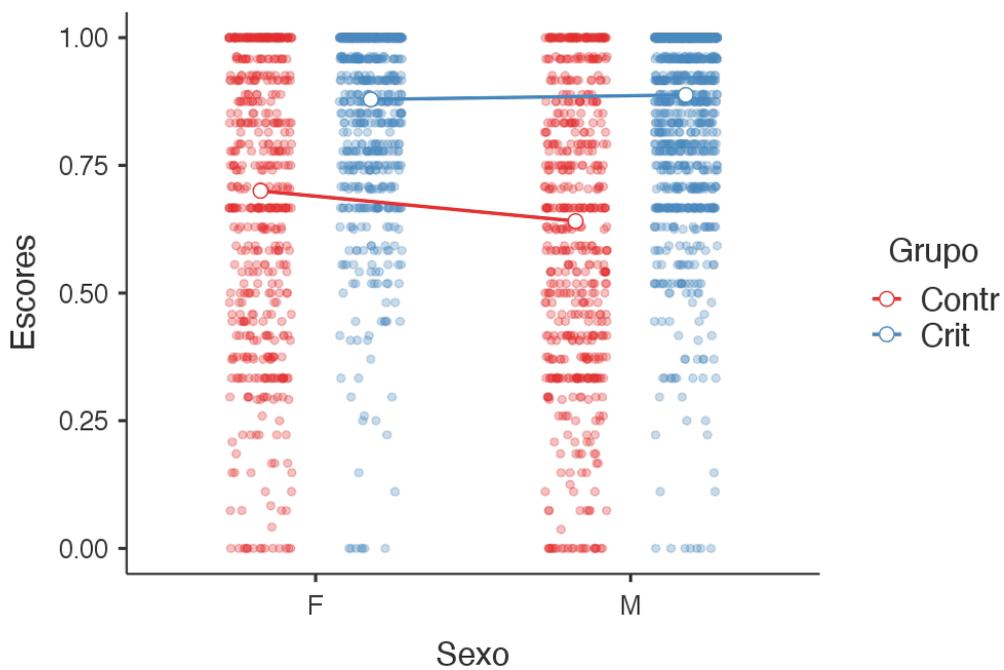
Em seguida, analisando as diferenças entre os estudantes do grupo-critério, pôde-se verificar que eles apresentaram pontuações significativamente mais altas que os do grupo-controle em todas as áreas, de modo a indicar a validade de critério da escala (*Grupo* $\eta^2_p = 0,26$). Observou-se uma interação significativa, mas de baixa magnitude, entre grupo e sexo (*Grupo* * *Sexo*, $\eta^2_p = 0,006$), indicando que a diferença de médias entre grupo-controle e critério é maior para meninas do que para meninos. A Figura 1 apresenta as diferenças entre as variáveis grupo e área e a Figura 2, entre sexo e grupo.

FIGURA 1 - Frequências e médias dos escores padronizados (proporção da pontuação máxima) nas cinco áreas: capacidade intelectual (CI), habilidades acadêmicas (HA), talento artístico (TA), liderança (LI) e criatividade (CR), segundo o grupo (controle e critério)



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

FIGURA 2 - Frequência e média dos escores padronizados (proporção da pontuação máxima) do total das cinco áreas, segundo grupo e sexo



Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Em seguida, outra análise foi conduzida, considerando a área em que o participante do grupo-critério foi identificado. Para critérios de classificação, um agrupamento das áreas foi realizado. Por exemplo, na área acadêmica, agruparam-se todas as classificações que foram preenchidas pelos professores como de alto desempenho em áreas acadêmicas específicas: matemática, física, literatura, biologia, português, ciências, história, exatas e ciências da natureza. Agruparam-se os participantes que foram classificados pelos professores com esse termo específico (produtivo-criativa), bem como ocorreu com participantes que receberam outras classificações, como área artística, artes e canto. Na área intelectual foram considerados os classificados com esse termo específico, assim como em raciocínio lógico. Por fim, na área denominada tecnologia, foram inseridos aqueles classificados como de alto desempenho em robótica e informática. A distribuição da frequência e porcentagem de cada área é apresentada na Tabela 3, a seguir.

TABELA 3 - Distribuição do grupo-critério conforme área de identificação das AH/S

ÁREA DE IDENTIFICAÇÃO DA AH/S	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Acadêmica	152	45,5
Produtivo criativa	60	18
Intelectual geral	12	3,6
Tecnologia	26	7,8
Linguagem, códigos e suas tecnologias	20	6
Linguagem	20	6
Interpessoal e intrapessoal	3	0,9
Esporte	18	5,4
Corporal cinestésica	1	0,3
Astronomia	1	0,3
Liderança	2	0,6
Em investigação	19	5,7
Total	332	100

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

É importante destacar que 18 estudantes (0,05%) foram apontados como indivíduos em que a identificação das AH/S foi feita em mais de uma área: acadêmica e linguagem (n = 1); acadêmica e produtivo-criativa (n = 4); acadêmica e tecnologia (n = 7); intelectual e acadêmica (n = 2); intelectual, produtivo-criativa e acadêmica (n = 1); linguagem e interpessoal (n = 1); linguagem e produtivo-criativa (n = 1); e produtivo-criativa, linguagem e acadêmica (n = 1). Outros 19 participantes ainda estavam em fase de identificação da área (0,05%). Optou-se por não incluir esses indivíduos na análise posterior, de regressão linear, cujo objetivo era identificar o quanto a pontuação em cada área específica da escala conseguiria prever a área de identificação do indivíduo com AH/S.

Inicialmente, a correlação de Pearson foi estimada entre as áreas da escala. Os resultados, apresentados na Tabela 4, indicaram correlações diferentes de zero a partir dos testes de significância estatística aplicados entre todas as medidas, oscilando entre $r = 0,202$ e $r = 0,852$.

TABELA 4 - Coeficientes de correlação de Pearson entre as áreas avaliadas pela escala

	HAB_ACAD	LID	CRIAT	TAL_ART
Cap_Int	0,752**	0,715**	0,587**	0,202**
Hab_Acad		0,718**	0,560**	0,312**
Lid			0,685**	0,370**
Criat				0,593**
Tal_Art				

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Legenda: Cap_Int = capacidade intelectual geral; Hab_acad = habilidades acadêmicas específicas; Lid = liderança; Criat = criatividade; Tal_Art = talento artístico. * $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,001$.

A análise de regressão logística foi conduzida visando a identificar o quanto a pontuação em cada área específica da escala conseguia prever se o estudante fazia parte do grupo-critério. Os resultados indicaram um efeito estatisticamente significativo e único para as áreas talento artístico e criatividade. No entanto isso não quer dizer que as outras áreas tenham contribuição nula para a previsão. Significa que, como as outras áreas têm uma alta correlação entre si, talvez tenham informação redundante umas com as outras e que, apesar de contribuírem igualmente para o escore geral, não têm contribuição única independente entre si. As áreas de talento artístico e criatividade, por outro lado, para além do fator geral, têm uma contribuição específica. Essa análise também permitiu o estabelecimento do número de pontos de corte para criação de normas de interpretação da escala referenciadas ao critério, isto é, definir qual pontuação poderia indicar que o aluno mais se assemelha, na visão do professor, aos alunos identificados com AH/S.

TABELA 5 – Resultados da regressão logística predizendo pertença ao grupo-critério em função dos escores nas cinco áreas

PREDITOR	COEFICIENTE	INTERVALO DE CONFIANÇA (95%)		EP	Z	P	ODDS RATIO
		INFERIOR	SUPERIOR				
Intercept	-4,7	-5,82	-3,59	0,569	-8,271	<,001	0,00903
Cap_Int	0,75	-1,14	2,64	0,964	0,778	0,437	2,11752
Hab_Acad	0,844	-0,84	2,53	0,859	0,983	0,326	2,32663
Tal_Art	2,114	1,14	3,08	0,494	4,281	<,001	8,28337
Lid	-0,563	-2,14	1,01	0,805	-0,7	0,484	0,56952
Criat	3,779	1,76	5,79	1,025	3,686	<,001	43,78356

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Legenda: ep = erro padrão; Z = razão entre o coeficiente e o erro padrão; gl = graus de liberdade; Sig.= nível de significância descritivo; Cap_Int = capacidade intelectual geral; Hab_Acad = habilidade acadêmica específica; Tal_art = talento artístico; Lid = liderança; Criat = criatividade.

A análise foi complementada pela aplicação do teste t de Student para cada área da TIAH/S, visando a identificar se a diferença entre os grupos era estatisticamente significativa. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

TABELA 6 – Teste t de Student por área e total da escala

ÁREA	T	GL	SIG. (BILATERAL)
Capacidade intelectual geral	-10,759	566	0,0001
Habilidades acadêmicas	-11,522	566	0,0001
Liderança	-10,774	566	0,0001
Criatividade	-14,257	566	0,0001
Talento artístico	-12,533	566	0,0001

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Nota-se que houve uma predição global significativa ($X^2 = 185$, $gl = 5$, $p < 001$) com uma sensibilidade de 74,6%, especificidade de 73,2% e acurácia geral de 74,1%. As áreas com maior contribuição única significativa foram talento artístico e criatividade, podendo-se dizer que, para além das outras áreas, essas especificamente adicionam informação única à previsão das altas habilidades. Os resultados do teste t também indicaram que as médias em todas as áreas foram significativamente diferentes entre o grupo-controle e o grupo-critério, a favor do segundo, tal como esperado.

Dada a capacidade preditiva das escalas, buscou-se definir os pontos de corte a fim de otimizar a previsão de pertença ao grupo-critério. Esses pontos de corte podem ser usados como informação normativa referenciada ao critério, possibilitando

a interpretação e o uso da escala, visando a prever se um aluno tem características mais próximas daquelas do grupo-critério aqui estudado. Empregou-se o pacote OptimalCutpoints e o critério baseado no índice de Youden, que maximiza a sensibilidade (proporção de estudantes do grupo-critério identificados corretamente) e a especificidade (proporção do grupo-controle identificados corretamente) (LÓPEZ-RATÓN *et al.*, 2014). Na Tabela 7 são apresentados os números de pontos de corte e os valores da sensibilidade e especificidade associados.

TABELA 7 - Pontos de corte e valores de sensibilidade e especificidade associados

ESCALA	PONTO DE CORTE	SENSIBILIDADE	ESPECIFICIDADE
Cap_Int	22	0,80	0,58
Hab_Acad	22	0,75	0,64
Lid	17	0,86	0,53
Criat	19	0,84	0,62
Tal_Art	17	0,77	0,68

Fonte: Dados da pesquisa (elaboração própria).

Legenda: Cap_Int = capacidade intelectual geral; Hab_Acad = habilidade acadêmica específica; Tal_art = talento artístico; Lid = liderança; Criat = criatividade.

DISCUSSÃO

Baseando-se no fato ressaltado pela literatura de que a identificação das AH/S pode começar na sala de aula a partir da percepção do professor, o processo de construção de uma ferramenta de triagem (*screening*) de sinais indicativos de AH/S iniciou-se a partir do pressuposto de ampla utilização por profissionais não psicólogos, como primeiro passo na identificação do fenômeno. A prática de triagem dos potenciais alunos pelos professores é comum em muitos países, de modo que os estudantes devem ser encaminhados pelos docentes para que possam ter acesso a uma avaliação (SILVERMAN, 2018). Uma série de estudos já foi conduzida com o instrumental, sendo que a busca por evidências de validade de critério, cujos resultados foram aqui apresentados, confirmaram a capacidade da TIAH/S de discriminar indivíduos que apresentam sinais indicativos daqueles que não os apresentam.

A ferramenta se mostrou eficiente para identificar potenciais nas cinco áreas avaliadas, mostrando-se mais promissora em relação às áreas de talento artístico e criatividade. No estudo, professores apresentaram maior facilidade em identificar as AH/S nessas áreas, de modo que três possíveis hipóteses emergiram. A primeira envolveria a possibilidade de que determinada área apresentara, no instrumento, definição mais clara para os participantes, de modo que seus indicadores puderam ser percebidos de forma mais direta pelos professores. É importante destacar que,

indiferente à área em que a AH/S for identificada, características como curiosidade, originalidade e flexibilidade de pensamento, questionamento, impulsividade, abertura a experiências, busca por métodos criativos para resolver problemas e pensamento divergente, que são tipicamente descritoras de indivíduos criativos, fazem-se presentes nos indivíduos superdotados (AL-HROUB; KHOURY, 2018; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; WILLIAMS, 2017). Isso pode ter facilitado a identificação, pelos professores, nas duas áreas citadas.

A segunda hipótese se baseia na distribuição das áreas de identificação da amostra que compõe o grupo-critério. Os estudantes assinalados na área acadêmica se mostraram mais frequentes (45,5% da amostra), seguidos daqueles apontados na área produtivo-criativa (18%). Se considerarmos que, historicamente, e de forma mais comum, a superdotação tem sido associada a um alto desempenho em inteligência, sendo comum a identificação com base apenas na avaliação desse construto e do desempenho acadêmico (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2015; PFEIFFER; PETSCHER, 2008; RENZULLI, 2008), a predominância desse grupo na amostra analisada pode ser compreendida. Por outro lado, o fato da superdotação produtivo-criativa ter aparecido em segundo lugar, em termos de ocorrência, pode ter exercido alguma influência no julgamento dos professores, os quais tiveram mais facilidade em identificar indicadores nessas áreas, especialmente no caso dos docentes que se encontram atuando nos NAAH/S e salas de recursos, diretamente no atendimento a esses alunos.

Uma possibilidade que não pode ser descartada envolve a potencial presença de um viés interpretativo do fenômeno por parte desses profissionais, que podem apresentar estereótipos de que os superdotados são marcadamente criativos. Outro argumento que nos ajuda a compreender tais resultados baseia-se na constatação de que estudos voltados à investigação da compreensão de professores sobre AH/S têm indicado que esses profissionais relatam conhecimento superficial sobre o assunto e conseqüente dificuldade em lidar com esses alunos (KAUFMAN; ANASTASIOU; MAAG, 2017; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002); formação insuficiente durante a graduação ou formação continuada (GONÇALVES, 2017; JOHNSON; SEMMELROTH, 2014; OLIVEIRA; AMORIM; PIZZI, 2018); e busca de orientações por iniciativa própria (VEIGA; GRANDE; GROCHOSKI, 2013). Assim, a presença de mitos associados ao fenômeno pode ter exercido influência direta no julgamento realizado pelos profissionais.

Nesse sentido, considerando que os professores responderam a TIAH/S sem receber nenhuma orientação sobre o fenômeno das AH/S e que somente parte da amostra (dos professores que atuavam em serviços especializados de atendimento a esses estudantes) conhecia de forma aprofundada os sinais indicativos, o oferecimento de uma palestra de orientação ou material para os professores da escola

regular poderia ter sido uma estratégia adotada pelos pesquisadores como forma de tentar controlar esse possível viés. Além disso, ressalta-se que a avaliação das AH/S constitui uma tarefa desafiadora dados alguns aspectos práticos, tais como o inevitável viés de qualquer avaliação subjetiva e as limitações dos atuais testes psicométricos (GUIMARÃES, 2007).

Sinais indicativos da presença de AH/S – tais como a ocorrência de algo que o aluno consistentemente faz bem, melhor do que a grande maioria dos pares de idade, facilidade em aprender, boas ideias, comentários interessantes e oportunos, observação detalhada e produção concreta em alguma tarefa (GUENTHER, 2012) – são elementos avaliados na TIAH/S, por meio de itens que se mostraram adequados e seguros do ponto de vista psicométrico. Somados aos resultados dos estudos anteriormente conduzidos com a TIAH/S, os achados atuais permitem verificar que a ferramenta apresenta evidências positivas de validade (NAKANO; CAMPOS; SANTOS, 2016; NAKANO *et al.*, 2016; NAKANO; OLIVEIRA, 2019) baseadas em diferentes fontes, bem como precisão para uso na identificação de sinais indicadores de AH/S (NAKANO; OLIVEIRA, 2019), podendo ser utilizada com segurança por professores como uma ferramenta de triagem e posterior encaminhamento dos casos para uma avaliação psicológica mais aprofundada.

Por fim, convém destacar que a triagem de AH/S no Brasil se mostra uma área promissora, mas que ainda precisa de investimentos. Embora as primeiras políticas públicas voltadas ao atendimento desses alunos datem de 1929 (PEDRO *et al.*, 2016), o que se vê, na prática, é que o Brasil ainda não avançou muito na oferta de atendimento educacional especializado para essa população (DELOU, 2012). O tema continua envolvendo preconceito, desconhecimento e mitos que impedem seu desenvolvimento (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014). Uma série de questionamentos relacionados à identificação (variáveis que deveriam ser consideradas, motivos para identificação, métodos e instrumentos a serem utilizados) também merece atenção (ALMEIDA *et al.*, 2016). Especialmente em relação aos instrumentos, faz-se necessário o desenvolvimento de ferramentas que avaliem outras áreas além da inteligência (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2015), de modo a possibilitar a identificação de diferentes perfis. Do mesmo modo, dispositivos que apresentem evidências de validade para esse propósito específico se fazem necessários, dadas as particularidades dessa população (altos níveis de habilidades e singularidades), bem como o fato de que, comumente, indivíduos que apresentam tal quadro alcançam pontuações que vão além dos limites e tabelas normativas dos testes para a população geral (ALMEIDA *et al.*, 2016).

Nesse sentido, Nakano e Campos (2019) destacam uma série de desafios que ainda precisam ser superados na temática e que devem marcar a agenda das AH/S: (1) reconhecimento das amplas e diversificadas possibilidades de manifestação do

fenômeno, (2) melhor definição dos critérios de identificação, (3) desenvolvimento e adaptação dos instrumentos de avaliação, (4) necessidade de que a identificação seja realizada o mais precocemente possível, (5) melhor preparo e formação dos professores e (6) ampliação do oferecimento de programas de atendimento. Reforçam também que a temática das AH/S ainda tem se mostrado complexa, principalmente pelas dificuldades relacionadas à sua definição, avaliação e realização de diagnóstico correto. Tais aspectos trazem importantes consequências ao atendimento especializado, seja por conta de ausência dos serviços (ainda que previstos em lei), seja por desconhecimento dos procedimentos por parte de professores e psicólogos.

Dessa forma, o investimento em formação e pesquisa para os profissionais que atuam na área pode gerar contribuições importantes para o processo de identificação e diagnóstico dos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação, especialmente se considerarmos que tais profissionais vêm sendo desafiados, na sua prática diária, a fazer previsões sobre o potencial desses indivíduos ou sua futura performance (NAKANO; CAMPOS, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a ferramenta ter sido construída com base na definição adotada pelas políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2010), no momento de sua operacionalização, somente algumas áreas em que esse potencial superior pode se manifestar foram englobadas: capacidade intelectual geral, habilidades acadêmicas específicas, liderança, criatividade e talento artístico. Outras áreas, como psicomotricidade e motivação, presentes na definição adotada no país, além de outras possibilidades em que o potencial superior pode se manifestar, não foram incorporadas ao instrumento aqui apresentado. Essa característica deve ser interpretada como uma das limitações da ferramenta. A construção de itens para avaliar tais áreas já está sendo pensada, juntamente com itens relacionados a aspectos socioemocionais.

Como pontos fortes a serem ressaltados, destaca-se o número elevado de indivíduos que compuseram o grupo-critério. Sabendo da dificuldade de identificar esses estudantes, bem como do número limitado de locais em que o atendimento a esse público é realizado, a parceria com um centro estadual possibilitou que uma grande amplitude de perfis e áreas de identificação pudesse compor a amostra, de modo a fomentar uma ampla variabilidade de comportamentos cobertos pelas áreas avaliadas pela escala e, assim, confirmar as evidências de validade do instrumento nas cinco áreas que compõem o instrumento. No entanto convém chamar a atenção para o fato de que a maior parte do grupo-critério pertence a uma única região do Brasil, enquanto o grupo-controle é composto por participantes das

outras regiões. Tal condição pode ter exercido influência nos resultados, de maneira que vieses nos resultados causados por essas diferenças regionais não podem ser desconsiderados. Entretanto, se levarmos em conta que já foram apresentados estudos anteriores comprovando as qualidades psicométricas do instrumento em amostras diversificadas, poderemos assumir que este estudo apresenta evidências robustas de validade e precisão. Estudos futuros poderão investigar, de forma mais aprofundada, a influência das diferenças regionais.

Seus resultados positivos deverão ser somados aos que já foram anteriormente obtidos com a escala, principalmente se considerarmos que as evidências de validade devem ser interpretadas como um processo cumulativo de investigação. Nesse sentido, as evidências de validade baseadas em critério externo, no caso do fenômeno aqui estudado, mostraram-se um dos estudos mais importantes, dada a necessidade de que o instrumento fosse capaz de diferenciar os grupos investigados, sendo essa a sua principal finalidade. Os resultados aqui apresentados confirmam a adequabilidade do instrumento para ser utilizado dentro de um processo compreensivo para identificação dos estudantes que apresentam sinais indicativos de AH/S.

REFERÊNCIAS

- ALEGRÍA, I.; LAY, S.; CALDERÓN, C. C.; CÁRDENAS, M. El proceso de construcción y validación de la Escala de Identificación de Talento Académico. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 36, n. 2, p. 25-39, 2010.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; CARNEIRO, L. B. Gifted education in Brazil: historical background, current practices and research trends. In: WALLACE, B.; SISK, D. A.; SENIOR, J. (ed.). *The SAGE handbook of gifted and talented education*. London: Sage Publications, 2018. p. 432-445.
- AL-HROUB, A.; KHOURY, S. Definitions and conceptions of giftedness around the world. In: KHOURY, S.; AL-HROUB, A. (ed.). *Gifted education in Lebanese schools: integrating theory, research and practice*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 9-38.
- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; SAINZ-GÓMEZ, M.; PRIETO, M. D. Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 32, n. 3, p. 621-627, 2016.
- ALMEIDA, L. S.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. *Sobredotação: respostas educativas*. Minho: Associação para o desenvolvimento e investigação em Psicologia da Educação, 2013.
- ALMEIDA, L. S.; LOBO, C. C.; ALMEIDA, A. I. S.; ROCHA, R. S.; PISKE, F. H. R. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In: PISKE, F. H. R.; VESTENA, C. L. B.; STOLTZ, T.; MACHADO, M. J. M.; BARBY, A. A. O. M.; BAHIA, S.; FREITAS, S. P. (ed.). *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos*. Curitiba: Editora Prismas, 2017. p. 17-42.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E.; MELO, A. *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: Aneis, 2000.

- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.
- BRACKEN, B. A.; BROWN, E. F. Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 24, n. 2, p. 112-122, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2019.
- BRASIL. *Políticas públicas para alta habilidade/superdotação*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo Escolar: Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- CLEVELAND, L. M. *Examining the relationship between Gifted Behavior Rating Scores and student academic performance*. 2017. Thesis (Doctorate of Education) – College of Education, Concordia University, Portland, 2017. Disponível em: https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=cup_commons_grad_edd. Acesso em: 19 abr. 2019.
- DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.
- FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 335-350.
- FREITAS, M. F. R. L.; SCHELINI, P. W. Escala de identificação de dotação e talento: construção de instrumento e validade de conteúdo. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 114-122, 2018.
- FREITAS, M. F. R. L.; SCHELINI, P. W.; PÉREZ, R. Escala de identificação de dotação e talento: estrutura e consistência internas. *Psico-USF*, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 473-484, 2017.
- GILLIAM, J. E.; CARPENTER, B. O.; CHRISTENSEN, J. R. *Gifted and talented evaluation scales*. Waco, TX: Prufrock, 1996.
- GONÇALVES, S. R. V. O curso de pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 244-258, maio/ago. 2017.
- GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C. (org.). *Altas habilidades/superdotação: talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-84.
- GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 79-86.

HERTZOG, N. B.; MUN, R. U.; DURUZ, B.; HOLLIDAY, A. A. Identification of strengths and talents in young children. In: PFEIFFER, S. I. (ed.). *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 2018. p. 301-316.

IRBY, B.; LARA-ALECIO, R. Attributes of Hispanic gifted bilingual students as perceived by bilingual educators in Texas. *SABE Journal*, v. 11, p. 120-143, 1996.

JAROSEWICH, T.; PFEIFFER, S. I.; MORRIS, J. Identifying gifted students using teacher rating scales: a review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 20, p. 322-336, 2002.

JOHNSON, E.; SEMMELROTH, C. L. Special education teacher evaluation: why it matters, what makes it challenging, and how to address these challenges. *Assessment for Effective Intervention*, v. 39, n. 2, p. 71-82, mar. 2014.

KAUFMAN, J. M.; ANASTASIOU, D.; MAAG, J. W. Special education on the crossroad: an identity crisis and the need for a scientific reconstruction. *Exceptionality*, v. 25, n. 2, p. 139-155, 2017.

KAUFMAN, S. B.; STERNBERG, R. J. Conceptions of giftedness. In: PFEIFFER, S. (ed.). *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p. 71-91.

LI, H.; LEE, D.; PFEIFFER, S.; KAMATA, A.; ROSADO, J. Measurement invariance for the Gifted Rating Scales-School Form across five cultural groups. *School Psychology Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 186-198, 2009.

LÓPEZ-RATÓN, M.; RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ, M. X. *OptimalCutpoints*: computing optimal cutpoints in diagnostic tests (Version 1.1-4). 2019. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=OptimalCutpoints>. Acesso em: 26 fev. 2020.

LÓPEZ-RATÓN, M.; RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ, M. X.; CADARSO-SUÁREZ, C.; GUDE-SAMPEDRO, F. *OptimalCutpoints*: An R package for selecting optimal cutpoints in diagnostic tests. *Journal of Statistical Software*, v. 61, n. 1, p. 1-36, 2014.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MCCALLUM, R. S.; BRACKEN, B. A. *The universal multiple abilities scales examiner's manual*. Austin, TX: PRO-ED, 2012.

MCCARNEY, S. B.; ANDERSON, P. D. *Gifted evaluation scale*. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services, 1998.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação de alunos com sinais de altas habilidades ou superdotação. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285589860_IDENTIFICACAO_DE_ALUNOS_COM_SINAIS_DE_ALTAS_HABILIDADES_OU_SUPERDOTACAO. Acesso em: ago. 2020.

MIRANDA, L. M.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. *Revista de Investigación y Divulgación em Psicologia y Logopedia*, v. 3, n. 2, p. 14-18, 2013.

- NAKANO, T. C.; CAMPOS, C. R. Avaliação psicológica das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. In: CAMPOS, C. R.; NAKANO, T. C. (org.). *Avaliação Psicológica direcionada a populações específicas*. São Paulo: Vetor, 2019. 2 v. p. 99-128.
- NAKANO, T. C.; CAMPOS, C. R.; SANTOS, M. V. Escala de avaliação das altas habilidades/superdotação – versão professor: validade de conteúdo. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, PR, v. 7, n. 1, p. 103-123, 2016.
- NAKANO, T. C.; GOZZOLI, M. Z.; ALVES, R. J. R.; CAMPOS, C. R. Investigación de la eficacia de una escala de evaluación de altas habilidades – versión professor. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 15, n. 29, p. 83-94, 2016.
- NAKANO, T. C.; MILIANI, A. F. M.; CAPOROSSI, D. C.; GOZZOLI, M. Z. Evidências de validade do subteste de criatividade verbal da bateria de avaliação das altas habilidades/superdotação. *Revista Iberoamericana de Criatividade e Inovação*, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 13-25, 2020.
- NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: estrutura fatorial. *Avaliação Psicológica*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 448-456, 2019.
- OLIVEIRA, A. R. A.; AMORIM, R. M.; PIZZI, L. C. V. Disciplina profissão docente em um curso de Pedagogia: trajetórias, experiências e inovações na formação docente. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 12, n. 1, p. 263-278, 2018.
- OZCAN, D.; KAYA, F. What does giftedness mean according to teachers? *International Journal of Learning and Teaching*, v. 8, n. 2, p. 150-155, 2016.
- PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; MORAES, L. A. P.; CHACON, M. C. M. Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO. *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 275-295, 2016.
- PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-62.
- PFEIFFER, S. I. Identifying gifted and talented students: recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, v. 1, p. 31-50, 2002.
- PFEIFFER, S. I.; BLEI, S. Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. In: PFEIFFER, S. I. (org.). *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p. 177-198.
- PFEIFFER, S. I.; JAROSEWICH, T. *Gifted Rating Scales: manual*. San Antonio, TX: Pearson, 2003.
- PFEIFFER, S. I.; PETSCHER, Y. Identifying young gifted children using the Gifted Rating Scales-Preschool: Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, v. 52, n. 1, p. 19-29, 2008.
- R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing [Computer software], 2018. Disponível em: <https://cran.r-project.org/>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- RENZULLI, J. S. La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología (Lima)*, v. 26, n. 1, p. 25-44, 2008.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K.; WESTBERG, K. L. *Scales for rating the behavior characteristics of superior students*. Revised edition. Manseld Center, CT: Creative Learning Press, 2002.

ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P. R. History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. In: PFEIFFER, S. I. (org.). *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p. 13-31.

RYSER, G. R.; MCCONNELL, K. *Scales for identifying gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press, 2004.

SAHIN, F. The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: study of factor structure, reliability and validity. *Journal of Educational Sciences*, v. 38, p. 119-132, 2013.

SELKER, R.; LOVE, J.; DROPMANN, D. *jmv: the “jamovi” analyses (Version 0.9.6.1)*, 2019. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=jmv>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVERMAN, L. K. Assessment of giftedness. In: PFEIFFER, S. I. (ed.). *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 183-208.

SUÁREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Escala de identificação de talentos pelo professor, ITP: evidências de validade e precisão. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-21, 2019.

THE JAMOVI PROJECT. *jamovi*. (Version 0.9) [Computer Software]. 2019. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VEIGA, E. C.; GRANDE, D.; GROCHOSKI, S. As relações entre o aluno com altas habilidades/superdotação e o professor do ensino comum. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 23-34, jan./mar. 2013.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014.

WILLIAMS, L. Supporting the development of academic talent: the perspectives of students, parents and teachers. In: BALLAM, N.; MOLTZEN, R. (ed.). *Giftedness and talent: Australian perspectives*. Singapore: Springer, 2017. p. 277-304.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C. Escala de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação: evidências de validade de critério. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, Lisboa, v. 55, p. 31-41, abr./jun. 2020.

ZAIA, P.; NAKANO, T. C.; PEIXOTO, E. M. Escala de Identificação de Características de Altas Habilidades/Superdotação: análise da estrutura interna. *Estudos de Psicologia*, Campinas, SP, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018.

Recebido em: 3 SETEMBRO 2019

Aprovado para publicação em: 8 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i77.7051>

ADOLESCENTE NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

 CARINA ALEXANDRA RONDINI¹

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto-SP, Brasil; carina.rondini@unesp.br

RESUMO

Trata-se de estudo de caso, objetivando-se pôr à prova a suspeita de características de altas habilidades/superdotação (AH/SD) em um adolescente de 12 anos, do sexo masculino, realizando-se dez sessões de avaliação psicopedagógica. Após anamnese detalhada com a mãe e com o adolescente, foram empreendidos testes psicopedagógicos e um de eficiência intelectual, aplicado por uma psicóloga colaboradora, como forma de avaliação multirreferencial e multimétodos. O adolescente foi avaliado com bons recursos intelectuais; todavia, características de AH/SD foram vistas apenas pela mãe, e não pelos professores participantes. Acompanhamento assistido em atividades e oferecimento de enriquecimento curricular nas áreas de seu interesse (dentro ou fora da sala de aula) e no nível de seu desempenho foram prescritos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO ASSISTIDA • ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO • INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

RESUMEN

Se trata de un estudio de caso, que tuvo el objetivo de poner a prueba la sospecha de características de altas habilidades/superdotación (AH/SD) en un adolescente de 12 años, del sexo masculino; se realizaron diez sesiones de evaluación psicopedagógica. Después de anamnesis detallada con la madre y el adolescente, se realizaron tests psicopedagógicos y uno de eficiencia intelectual, aplicado por una psicóloga colaboradora, como forma de evaluación multirreferencial y multimétodos. El adolescente fue evaluado como teniendo buenos recursos intelectuales; aun considerando esto, características de AH/SD fueron vistas solo por la madre y no por los profesores participantes. Se prescribió acompañamiento asistido en actividades y ofrecimiento de enriquecimiento del plan de estudios en las áreas de interés del adolescente (dentro o fuera del aula) y en el nivel de su desempeño.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN ASISTIDA • ALUMNO CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN • INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO.

THE ADOLESCENT IN THE CONTEXT OF HIGH ABILITY/GIFTEDNESS: PSYCHO-PEDAGOGICAL EVALUATION

ABSTRACT

This is a case study aiming to test suspected characteristics of high ability/giftedness (HA/G) in a 12-year-old male adolescent, comprising ten psycho-pedagogical assessment sessions. After a detailed anamnesis with the mother and the adolescent, a collaborating psychologist applied psycho-pedagogical tests and one of intellectual efficiency as a form of multi-referential and multimethod assessment. The adolescent was evaluated as having good intellectual resources. However, HA/G characteristics were seen only by the mother, and not by the participating teachers. Assisted monitoring of activities and offering of curricular enrichment in the areas of interest (inside or outside the classroom) and at the level of his performance were prescribed.

KEYWORDS ASSISTED ASSESSMENT • STUDENT WITH HIGH ABILITY/GIFTEDNESS • TEACHER-STUDENT INTERACTION.

INTRODUÇÃO

O Art. 5º, inciso III da Resolução CNE/CEB n. 2 define os educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) como aqueles que apresentam, durante o processo educacional, “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2). O Art. 3º, inciso III da Resolução n. 4 complementa a outra resolução ao defini-los como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse educando é público-alvo da educação especial (PAEE), contemplado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e, por essa razão, tem direito a atividades que favoreçam “o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 3). Todavia, mesmo amparado legalmente, para que esse estudante tenha efetivo atendimento de suas necessidades educacionais especiais, é preciso que ele seja, primeiramente, sinalizado (descoberto), no contexto escolar e, em segundo lugar, que haja preparação docente para a realização desse atendimento. A formação docente, inicial (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; RONDINI, 2019) e/ou continuada (GALINDO; INFORSATO, 2016; ANJOS, 2018), para esse contexto, é examinada há tempos por diversas pesquisas (REIS, 2006; RECH; NEGRINI, 2019) e, embora constitua campo meritório, não será tratada por este texto.

De outra parte, o processo de sinalização do estudante com características de AH/SD (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007), atividade primária para *startar* o atendimento de suas especificidades, tem sido cada vez mais valorizado nos âmbitos multirreferencial, multicontextual, multimétodos, multitemporal e multidimensional (MENDONÇA, 2015; SÃO PAULO, 2017), com indicação para ser “realizado por uma equipa multidisciplinar, composta por um docente especializado, um psicólogo e um técnico de uma área específica de talento” (POCINHO, 2009, p. 9).

No contexto desse processo, o professor regente de sala de aula estaria diretamente conectado aos âmbitos multirreferencial e multicontextual, sendo apontado como um dos principais agentes para sinalização de características de AH/SD em escolares, haja vista seu convívio diário (âmbito multitemporal) com os estudantes (GUENTHER, 2012; ALMEIDA *et al.*, 2002; MIRANDA; ALMEIDA, 2013; VIRGOLIM, 2014; GENTRY *et al.*, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). No outro lado estão profissionais como, por exemplo, o psicólogo e o psicopedagogo, fundamentais para o âmbito multimétodos do processo (VEIGA, 2014; AMARAL; CORDEIRO; COSTA, 2018; ROEDER, 2018).

A sinalização de estudantes com características de AH/SD pode se dar no interior de uma sala de aula regular por um professor atento à *performance* superior (consistente e regular) de seus estudantes, ao longo das atividades desenvolvidas, ou pelo professor que queira ou saiba usar algum *check list* (GUENTHER, 2013; DELOU, 1987/2001; PÉREZ; FREITAS, 2016; CALLEGARI, 2019) de sinalização de características de AH/SD, ou até quando o professor percebe algo diferente no estudante, mas não sabe nomear ou reconhecer como sinal de AH/SD. Cupertino e Arantes (2008, p. 38) enfatizam que se pode entender como sinalização inicial de uma habilidade superior quando afirmamos, espontaneamente: “Nossa, fulano é mesmo bom nisso que faz!”.

Quando um professor reconhece um estudante com AH/SD em sua sala de aula, deve buscar prover o atendimento das necessidades especiais desse estudante ali mesmo, sempre que possível. Quando não, deve prover o encaminhamento desse estudante ao atendimento educacional especializado (AEE) ou a algum centro especializado, quando houver, desdobramentos previstos no Art. 7º da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009, p. 2):

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Nos casos em que o professor percebe algo diferente em seu estudante, mas não reconhece como AH/SD por desconhecimento do assunto – por formação deficitária, entre outros fatores –, por vezes, delega aos pais esse intento. Os pais, os quais podem ou não perceber algo diferente em seu filho (CUNHA, 2018), vão buscar outros profissionais que possam auxiliá-los nesse processo, deparando-se, quase sempre, com o psicólogo e/ou com o psicopedagogo. Esse é o caminho sobre o qual se refletirá no presente texto.

MÉTODO

Trata-se de estudo de caso derivado de estágio (95 horas) em atuação clínica psicopedagógica realizado em cumprimento ao Programa de Pós-Graduação – *lato sensu* (Especialização)¹ – Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde da

1 Aprovado e alterado pelas Deliberações do Conselho Departamental/Famerp n. 02-2/2005 e n. 019/2006. Recredenciamento Famerp: Portaria CEE/GP n. 54/2015 – publicado no DOE em 05/02/2015 – p. 46. Criado pela Lei n. 8899 de 27/09/94. Reconhecido pelo Decreto Federal n. 74.179, de 14/06/74.

Fundação de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão de Serviços à Comunidade da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Faepe/Famerp).

Objetivou-se pôr à prova a suspeita de AH/SD em um adolescente de 12 anos, do sexo masculino, promovendo avaliação psicopedagógica, em dez sessões de aproximadamente 50 minutos (duas para anamnese – mãe/filho, duas com a psicóloga), no período de novembro a dezembro de 2018. Os aspectos éticos seguiram os Termos de Compromisso de Estágio Curricular – Lei n. 11.788, de 25/09/2008 (BRASIL, 2008a) –, autorizados pela Secretaria Municipal de Educação do município em questão e assinados pela coordenação do centro especializado no atendimento ao superdotado do município, que detém os termos de consentimento (dos responsáveis) e de assentimento dos estudantes que o frequentam.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Relatar-se-á o caso do estudante Miguel,² à época do estudo³ com 12 anos e cinco meses, cursando o 6º ano do ensino fundamental II. Miguel mora com a mãe e a irmã mais nova na casa dos avós maternos e do bisavô. A escola (pública) indicou à mãe que procurasse o centro especializado no atendimento ao superdotado do município, pois percebeu no filho características de AH/SD. Na feira de ciências, Miguel realizou algo acima do esperado, ao apresentar um carrinho elétrico feito com sucatas, o que lhe rendeu um troféu de melhor projeto. Em contrapartida, a escola reclama do estudante por ser indisciplinado e não “parar” na sala. Ao terminar suas atividades, ou vai ajudar os colegas (mas sem paciência com aqueles que apresentam dificuldades) ou fica andando pela sala, atrapalhando as atividades dos demais. A mãe, por sua vez, queixa-se de que ele tem problemas com a lateralidade.

A mãe, durante sua anamnese, relata⁴ que o filho iniciou seus estudos no ensino público, no qual a professora disse que ele era muito esperto para ficar ali. A mãe não via “tudo isso” no filho, pois achava normal ele ser agitado. Ela mesma, explica, é muito agitada, asseverando que o que passa com o filho, na escola, sua mãe passou com ela. Por indicação da professora, buscou uma escola particular; o filho prestou concurso de bolsa, ficou em primeiro lugar e foi para o colégio particular no terceiro ano do ensino fundamental I. Até o meio do ano, foi tudo bem: gostava muito da professora e o sentimento era recíproco. No meio do ano, houve troca de professora e ele não se adaptou, passando a apresentar problemas de comportamento.

2 Pseudônimo. Baseado no personagem Miguel, extraído de Bradman e Ross (1990).

3 Data do primeiro atendimento: 15 de novembro de 2018.

4 As falas da mãe e do estudante Miguel estarão em itálico.

No ano seguinte, embora gostasse da professora, Miguel continuava com os problemas, de modo que a mãe era chamada constantemente. Foi encaminhado para profissionais da área da saúde e acabou sendo medicado – depakene, halo-peridol e sertralina, os dois primeiros por dois dias, quando passou muito mal e foi hospitalizado, e sertralina por dois meses; após, ritalina, por mais dois meses, até que o neuropediatra entendeu que Miguel não precisava mais tomá-los. A mãe não soube explicar a justificativa para as prescrições mencionadas, aparentando não ter recebido esclarecimento suficiente para isso.

Na realidade, Miguel pouco anota as atividades, não estuda para as provas (ressalta que precisa entender as coisas na aula), faz as tarefas um pouco antes de entregá-las, ou antes mesmo de voltar para casa. Sua caligrafia é ruim, embora tenha preenchido muitos cadernos de caligrafia com a mãe. Se o conteúdo curricular é algo que lhe interessa, sua letra melhora um pouco. Sua fala é ruim, e *“a fono não conseguiu trabalhar com ele, pois primeiro precisa trabalhar a concentração/atenção dele”*. Sua fala e escrita não acompanham o raciocínio. A mãe comenta que, por vezes, é preciso dizer a Miguel *“calma, fala devagar”* para que possa entender o que ele está falando. Ela acha que os professores não entendem a letra dele e, então, dão notas baixas na sua escrita.

Após encontrar um profissional da saúde que percebeu que Miguel não precisava tomar remédio e que considerava ser *“melhor um filho bom em uma escola ruim, do que um filho ruim em uma escola boa”*, resolveu tirar seu filho da escola privada e voltar para a escola pública, momento em que Miguel foi percebido pela professora e encaminhado ao centro especializado do município. Segundo a mãe, Miguel gosta mais de estar com pessoas mais velhas, garantindo que ele é *“muito sedutor, uma arma que ele usa para compensar sua fala e escrita ruim”*. Embora popular na escola (ela não soube dizer o porquê), Miguel não tem muitos amigos. Seu melhor amigo é o menino que a mãe amamentou quando Miguel era recém-nascido. O lazer da família é ir ao *shopping* e ao cinema. Miguel não é bom em Geografia, História, Inglês e Artes, porque, nas duas últimas, segundo a mãe, diz *“não ver sentido”*. De acordo com a mãe, Miguel é muito crítico: para ele, regras são regras e devem ser cumpridas. Assim, se algo foi planejado e não foi cumprido, Miguel questiona. Ele segue as regras da casa, obedece à mãe e à irmã mais velha e vigia/corrige a irmã mais nova. Não é organizado, dorme no quarto com os avós ou na cama com a mãe.

Gosta de jogos, robótica, eletrônica, celular, TV e computador, e anda de bicicleta e *skate* (às vezes). Embora tenha indicação médica para realizar atividades físicas, Miguel não gosta e não faz nenhuma. Quando forçado, além de ser distraído, machuca-se de propósito para não ir mais. A mãe o considera dependente; não precisa estar junto, mas precisa saber que tem alguém ali. Na verdade, *“ele gosta de*

estar sozinho em meio aos demais". Para a mãe, seus três filhos têm características de AH/SD em campos do saber diferentes.

Durante sua entrevista, Miguel disse considerar o pai menos severo (corrige com amor e calma) do que a mãe.⁵ A avó "*libera tudo*". As matérias de que mais gosta são Educação Física e Ciências. As de que menos gosta: Português (porque escrever o irrita), Inglês (porque não é a língua dele) e História (porque não gosta de decorar). Não se acha bom de memória, não gosta de ler, não gosta de trabalho em grupo e não gosta que lhe mandem fazer algo: "*eu faço quando eu sei que tenho que fazer*", "*Não gosto de me sentir obrigado, nem mesmo comer obrigado*", "*Não tenho paciência para nada, sou ansioso*". Diz não ter problemas com o fato de os pais serem separados. Acha-se "chato" na escola – "*falo demais, tem muita coisa para copiar*". Quero ser? "*Não sei, não gosto de rotina. Pelo menos, as matérias na escola variam, no trabalho será sempre igual*", "*Me preocupo com o que vai mudar minha vida – escola: eu não gosto, mas vou sem reclamar, porque sei que, se não for, vou me dar mal. Não vou conseguir o que eu quero*".

Revela não se preocupar com problemas sociais: "*roubo, desmatamento – eu não tenho o que fazer, então, por que vou me preocupar?*". Seu material escolar é organizado e preservado para um menino de 12 anos. As apostilas não têm muitas atividades realizadas, segundo o estudante porque os professores pulam atividades. Nos cadernos, encontraram-se mais atividades; o de Ciências é o mais completo e com mais textos escritos, pois é a disciplina de que mais gosta.

INSTRUMENTOS E ATIVIDADES

Após as anamneses detalhadas – baseadas em Somera (2016/2017/2018) – com a mãe e com Miguel, respectivamente, foram empreendidos testes psicopedagógicos e um de eficiência intelectual, aplicado por uma psicóloga colaboradora, como forma de avaliação multirreferencial e multimétodos, os quais passarão a ser descritos a seguir.

- Inventário de Estilos de Aprendizagem (SOMERA, 2016/2017/2018, p. 15), dividido em seis áreas (ler, escrever, ouvir, falar, visualizar e manipular), com cinco afirmações cada uma (exemplo, "gravo melhor a informação quando a leio do que quando a escuto"), em que o estudante assinala suas preferências. O estilo de aprendizagem predominante é aquele com o maior número de afirmações assinaladas.
- Teste de Características de Sistemas Representativos [extraído das aulas de programação neurolinguística (PNL) do Prof. Renato Alves, da Águia Real

5 Os pais são separados.

de Tupã/SP], dividido em três mecanismos de aprendizagem (visual, auditivo e sinestésico), com 15 afirmações cada um (exemplo, “prefiro falar do que escrever sobre o assunto”), em que o estudante avalia cada afirmação seguindo a escala Likert de cinco pontos (0 – nunca; 1 – raramente; 2 – às vezes; 3 – muitas vezes; e 4 – sempre). O maior valor total obtido pertence ao mecanismo prevalente.

- Avaliação da Estrutura Temporal (ritmos de Stamback) (SOMERA, 2016/2017/2018, p. 47), que avalia a estruturação temporal e a reprodução motora das sequências auditivas do paciente, ou seja, sua percepção auditiva.
- Lateralidade (OLIVEIRA, 2011, p. 64), verificação da “interiorização do eixo corporal, a relação entre as coisas existentes no mundo e a tomada de consciência de seu corpo”.
- Escala de Disgrafia (LORENZINI, 1993, p. 119-130). Por meio de um texto curto, verificam-se dez aspectos da escrita – linhas flutuantes, linhas descendentes e/ou ascendentes, espaço irregular entre as palavras, letras retocadas, curvaturas e angulações das arcadas dos m, n, v e u, pontos de junção, colisões e aderências, movimentos bruscos, irregularidade de dimensão e más formas – com coeficiente de ponderação variável (um – dois – três), mantendo-se o padrão de o maior valor indicar ser disgráfico e o menor ser não disgráfico. O escore total varia de 0 a 17 pontos, considerando disgráfica a pessoa que pontuar 8,5 ou mais (50% da nota total) (cf. p. 47).
- Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas (SEABRA; DIAS, 2012) – i) Teste de Atenção por Cancelamento (TAC); ii) Teste de Trilhas; e iii) Jogos (Cilada, Triminó, Vektor 4 e Blocos Lógicos).
- Sondagem da Produção Escrita, Leitura e Interpretação com utilização da técnica Cloze, baseada em Alliende *et al.*, (1992) e Oliveira (2011). Essa técnica consiste na omissão de algumas palavras de um texto, as quais devem ser completadas pelo leitor. Utilizaram-se, ainda: i) a Ficha das Observações Sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor (OLIVEIRA, 2011, p. 107) para avaliar características da escrita, tipos de erros e postura ao escrever e forma de preensão do lápis; e ii) os Critérios de Análise da Leitura e Compreensão do Texto (p. 108) para avaliar ritmo e velocidade da leitura, características da leitura, atitude, tipos de erros e compreensão da leitura.
- Atividades de Raciocínio e de Matemática, por meio de dois problemas do nível 1 (6º e 7º ano) e um do nível 2 (8º e 9º) do Banco de Questões da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) de 2018 (INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA – IMPA/OBMEP, 2018) e de quatro jogos (Cilada, Triminó, Vektor 4 e Blocos Lógicos).

- No tocante à sinalização das AH/SD, adotaram-se instrumentos de Pérez e Freitas (2016): i) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIAHSD-R), respondido pela mãe; ii) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Áreas Artísticas e Esportivas – Professores (QCCAE), respondido pelo professor de Educação Física (PEF); e iii) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor (QIAHSD-Pr), respondido pelas professoras de Ciências (PC), História (PH) e Língua Portuguesa (PLP). Esses foram os professores que aceitaram participar da pesquisa, a despeito de o instrumento ter sido entregue para todos os professores de Miguel e recolhido após duas semanas. Esses instrumentos, além de características gerais do estudante, avaliam os Três Anéis de Renzulli, os quais consistem na confluência de três características: 1) habilidade acima da média; 2) comprometimento com a tarefa; e 3) criatividade (REZZULLI, 2005).
- Escala de Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (BENCZIK, 2017), usada para avaliar as áreas específicas de déficit de atenção e a hiperatividade/impulsividade, além de problemas de aprendizagem e conduta social, correlatos mais incidentes no ambiente escolar. Para cada uma dessas subáreas, utiliza-se a escala Likert de seis pontos – discordo totalmente, discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e concordo totalmente – para indicar o grau de discordância/concordância com cada afirmação. Três professores responderam ao instrumento – o professor de Educação Física (PEF) e as professoras de Ciências (PC) e Língua Portuguesa (PLP).
- Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, 4ª edição, (WISC-IV) (WECHSLER, 2013), instrumento clínico de aplicação individual que avalia a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças e adolescentes entre seis anos e zero meses a 16 anos e 11 meses. É composto por 15 subtestes, sendo 10 de aplicação obrigatória: Cubos, Semelhanças, Dígitos, Conceitos Figurativos, Código, Vocabulário, Sequência de Números e Letras, Raciocínio Matricial, Compreensão e Procurar Símbolos. Os outros cinco subtestes são opcionais (Completar Figuras, Cancelamento, Informação, Aritmética e Raciocínio com Palavras) e divididos em quatro índices (Compreensão verbal, Organização perceptual, Memória operacional e Velocidade de processamento).

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

Sob análise estava a investigação de queixas e suspeitas de problemas com a lateralidade (suspeita da mãe), problemas na concentração/atenção (queixa da mãe – derivada do atendimento da fonoaudióloga), disgrafia (queixa da mãe), agitação (queixa da escola e da mãe) e características de AH/SD (suspeita da escola e da mãe), as quais foram captadas por meio dos instrumentos aludidos e relatadas a seguir.

O Quadro 1 traz aspectos gerais de Miguel no que concerne ao seu estilo e mecanismo de aprendizagem, estruturação temporal, lateralidade e traços de personalidade.

QUADRO 1 – Características cognitivas de Miguel

ÁREA DA COGNIÇÃO AVALIADA	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	SISTEMAS REPRESENTATIVOS	PERCEPÇÃO AUDITIVA	LATERALIDADE	HPT-FAMÍLIA
Resultados	O estudante não assinalou nenhum item sobre LER. Assinalou dois itens sobre ESCREVER e sobre FALAR, três itens sobre VISUALIZAR, quatro itens acerca do OUVIR e todos os itens sobre o MANIPULAR.	- Visual - pensa por imagens (25 pontos). - Auditivo - pensa por sons (18 pontos). - Sinestésico - pensa por sensações (34 pontos).	Quanto à reprodução de estruturas rítmicas, dos 21 itens, o estudante acertou 16 (76.2%), desempenho esperado para estudante com 12 anos.	- Movimento correto, sem hesitação, denotando ter interiorização do eixo corporal; reconhecimento de orientação direita e esquerda, em si e no outro, em figuras e em objetivos do meio. - O estudante é destro.	Em todos os desenhos, verificou-se “traço dentilhado”: repressão à agressividade, com tendências à introspecção. Casa e árvore: traço leve - baixo nível de energia, repressão e restrições. Uso da borracha: autocrítica. Tamanho normal das figuras (casa e árvore): inteligência, com capacidade de abstração. Tamanho diminuto (família): pode ser caso de inteligência elevada, mas com problemas emocionais.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados colhidos nas sessões (2019).

HPT = *House Tree Person Test*.

As análises apontam Miguel como um estudante destro, sem problemas de lateralidade, com percepção auditiva padrão; estilo de aprendizagem predominante: manipular, seguido do ouvir e mecanismo sinestésico de aprendizagem, com preferência por fazer experimentos a ler sobre eles, bem como manipular objetos. Miguel também revelou ser disgráfico, segundo resultados da Escala de Disgrafia (Quadro 2), e apresentar boa atenção, conforme resultados obtidos com os TAC e de Trilhas (Quadro 3).

QUADRO 2 – Resultados da Escala de Disgrafia

ASPECTOS AVALIATIVOS DA ESCALA	ITEM VERIFICADO	PONTUAÇÃO
1. Linhas flutuantes	As linhas são mantidas na horizontal	0,0
2. Linhas descendentes e/ou ascendentes	Todas as linhas são horizontais	0,0
3. Espaço irregular entre as palavras	Regularidade dos espaços brancos na linha	0,0
4. Letras retocadas	Nenhum exemplo evidente	0,0
5. Curvaturas e angulações das arcadas dos m, n, v, u	De 45 a 50% (nove a dez) dos m, n, v, u apresentam alterações evidentes	0,5
6. Pontos de junção	De cinco a nove pontos evidentes de junção	1,0
7. Colisões e aderências	Três ou mais colisões e aderências evidentes	3,0
8. Movimentos bruscos	Um ou dois movimentos bruscos	1,0
9. Irregularidade de dimensão	Variação na dimensão da letra em ao menos três palavras compridas	2,0
10. Más formas	Presença de quatro ou mais letras com más formas	1,0
Total		8,5

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

QUADRO 3 – Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas

TESTE DE ATENÇÃO POR CANCELAMENTO (TAC)					
PARTES DO TESTE	Nº DE ESTÍMULOS-ALVO ADEQUADAMENTE CANCELADOS	Nº DE ESTÍMULOS NÃO ALVO INCORRETAMENTE CANCELADOS	Nº DE ESTÍMULOS-ALVO QUE NÃO FORAM CANCELADOS	PONTUAÇÃO CLASSIFICAÇÃO	TEMPO DE EXECUÇÃO
Parte 1	50	0	0	115 Alta	48,34 segundos
Parte 2	7	0	0	116 Alta	1 minuto
Parte 3	41	0	1 (até onde ele fez) 11 (até o fim)	115 Alta	1 minuto
TESTE DE TRILHAS					
PARTES DO TESTE	ESCORE EM SEQUÊNCIAS ¹		PONTUAÇÃO CLASSIFICAÇÃO	ESCORE DERIVADO (B-A)	
Parte A: Letras	12		116 Alta	114 Média	
Parte A: Números	12				
Parte B: Letras/Números	20		115 Alta		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

¹ Número de itens ligados corretamente em uma sequência ininterrupta (SEABRA; DIAS, 2012, p. 68).

No jogo Cilada, inicia sem problemas, pega uma peça e fica com ela, buscando alternativas – parece querer que o jogo apresente a peça de que ele precisa. Muda o jogo, não percebe que era só trocar uma peça que tudo estaria resolvido.

Foca em algo que não tem e se fixa nisso, perdendo a visão do todo. Diz: “*Não tem quase nada com quadrado e cruz*”, sendo essa a peça que desejava encaixar (tempo de execução: 9 minutos).

No Triminó, mostrou-se desatento, ansioso, não percebia que tinha peças que poderiam ser utilizadas, queria parar de jogar quando percebeu que poderia perder, indicando baixa tolerância à frustração; achou o jogo “chato”. Não apresentou estratégia de exibição das peças, deixava-as viradas na mesa e, para cada jogada, pegava uma por uma, a fim de olhar e ver se havia alguma que pudesse ser utilizada.

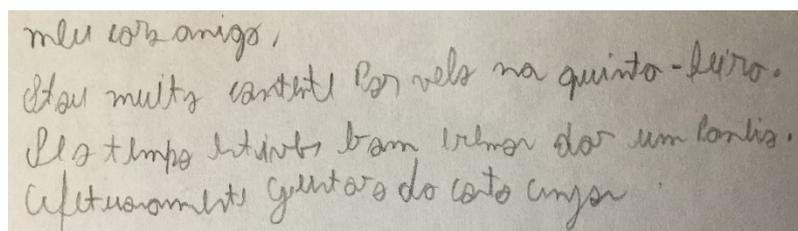
Quanto ao Vektor 4, fez o reconhecimento das peças e composições corretamente. Foi o jogo de que mais gostou. Não apresentou dificuldades no entendimento das regras e sua execução, embora não tivesse evidenciado ter estratégia de jogo.

No tocante aos Blocos Lógicos, realizou muito bem as atividades mentais de seleção, comparação, classificação e ordenação. Seu menor tempo foi 2s 50 centésimos (em dizer os atributos de uma peça quadrada, vermelha, grande e grossa) e o maior foi 1min 35s 54 centésimos (em separar as peças da mesma forma – início das atividades). Miguel percebeu que, nos casos, por exemplo, de “separar as não amarelas”, seria mais rápido se tirasse apenas as amarelas, o que restasse teria apenas as “não amarelas”. Também, se usasse as duas mãos, seria mais rápido em todos os processos. Apresentou poucas falhas/esquecimentos. Viu-se (e foi percebido como) mais atento com o passar das etapas.

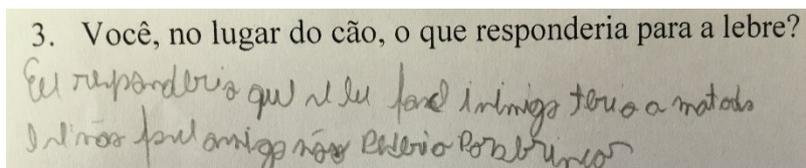
Nas atividades de raciocínio e de matemática, na primeira questão (nível 1), “Quadrado cheio de quadrados”, demonstrou dificuldades em entender o enunciado; após tentativas e explicação, conseguiu completar corretamente o exercício (tempo gasto: 18 minutos). No segundo exercício do nível 1, “Os professores e suas cidades”, de raciocínio lógico, não apresentou nenhuma dificuldade (tempo total: aproximadamente 4 minutos). Realizou uma leitura muito ruim do enunciado. O exercício do nível 2, “As somas da tabela”, demandou mais tempo e tentativas e erros, mas obteve resposta final correta (tempo total: 20 minutos). De início, notou que, mudando uma casa, mudaria duas linhas/colunas. Ele disse: “*Vou pegando o maior número e vou caindo esse número, o difícil não é o número de casas que vou mudar, mas saber que número vou colocar*”.

Segundo os resultados advindos das análises da Ficha das Observações sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor e da Sondagem da Produção Escrita, Leitura e Interpretação, tem-se que Miguel apresenta o movimento de pinça bastante comprometido (modo de pegar o lápis incorreto) – diz sentir dores no punho, ao escrever. No geral, conforme a Figura 1, apresenta escrita, por vezes, incompreensível e ilegível, velocidade na escrita lenta, aglutinação das palavras, contudo, não revelou problemas com a pontuação. Escrita curta (sem detalhes) – direto ao ponto.

FIGURA 1 - Trechos de atividades de Miguel



meu corã amigo,
Estai muito contenti por vels na quinto-leuro.
Os tempo ditados tam velmã doã um bonis.
Afetuosamente gentars do carto unyã



3. Você, no lugar do cão, o que responderia para a lebre?
Eu responderia que o leu fãel inimigo tãria a matãda
O leu fãel amigo não pãleria porãbrãrãrã

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

Leitura lenta, vacilante; omite letras ou palavras, acrescenta letras ou sílabas e não obedece à pontuação. Miguel não tem boa articulação das palavras, é difícil o entendimento de sua voz e apresenta momentos de gagueira.

Compreende o que lê. Tem dificuldades em atividades mais elaboradas – não sabia o que era sinônimo, mantendo dificuldades, mesmo após a explicação/exemplificação. Responde o que ele pensa e como ele é. Na fábula do Cão e a Lebre disse que a moral é: “O verdadeiro prevenido é aquele que desconfia até da própria sombra”.

No texto “Como golfinhos e baleias dormem, se têm de subir para respirar na superfície?”, quanto à questão “Onde vivem focas e pinguins?”, respondeu: “*Para que eu vou ligar para isso?; O que vai mudar minha vida?; Vou ter que chutar, eu sei onde moram os ursos polares – Polo Norte [pelo documentário que assisti com sua mãe, sobre aquecimento global], mas, se parar bem para pensar, onde ficam os ursos ficam as focas também, e eu que pensei que não era para prestar atenção no documentário!*”

No exercício no qual precisava formar uma frase, perguntou: “*Tem que fazer sentido?*”. Demorou muito para pensar em uma frase, não conseguia pensar em algo que fizesse sentido, parou, foi ao banheiro, voltou, demorou, para somente então terminar.

Conforme o Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (BENCZIK, 2017, p. 50), quando há mais de um professor que tenha respondido ao instrumento, indica-se que se encontre a média entre eles, em cada subescala, o que foi feito e está exposto no Quadro 4.

QUADRO 4 – Resultados obtidos tendo como referência a tabela por sexo e tipo de escola (pública)

ÁREAS	RESULTADO BRUTO	PERCENTIL	CLASSIFICAÇÃO
Déficit de atenção	49	45	Dentro da expectativa
Hiperatividade/ impulsividade	48	75	Dentro da expectativa (limitrofe)
Problemas de aprendizagem	35	30	Dentro da expectativa
Comportamento antissocial	22	75	Dentro da expectativa (limitrofe)

Fonte: Elaborado pela psicóloga (2018).

De acordo com a média de avaliação dos professores, no tocante à hiperatividade/impulsividade, o PEF foi o que menos concordou em que o estudante “parece estar sempre ‘a todo vapor’ ou ‘ligado’ como um motor”. Também foi ele que menos discordou de que o estudante “fala pouco”, “é paciente (sabe aguardar a sua vez)” e “parece ser uma criança tranquila e sossegada”. Os três professores concordam com o fato de Miguel “ter sempre muita pressa”. A pontuação do PEF fez com que Miguel não ficasse com a classificação “acima da expectativa – apresenta mais problemas que a maioria das crianças”. No campo do Comportamento Antissocial, a PLP diverge dos demais em dois itens – “irrita outras crianças com suas palhaçadas” e “causa confusão em sala de aula” –, para os quais ela concorda com as informações, enquanto os demais discordam parcialmente. Todos indicaram que Miguel é agitado, com dificuldades de atenção/concentração.

Ao analisar o QIAHSD-R, quanto às características gerais, a mãe aponta o filho como não gostando de trabalhar em grupo, mostrando, frequentemente, senso de humor, por sempre se preocupar com temas que normalmente interessam aos adultos e, às vezes, por ser perfeccionista e mais observador que seus colegas, percebendo coisas que os demais não notam. Nos blocos específicos aos Três Anéis de Renzulli (2005), a mãe vê em seu filho características de habilidades acima da média, criatividade e de compromisso com a tarefa (Quadro 5), além de liderança, em que ela não aponta positivamente apenas para o item “é cooperativo com os demais”.

Examinando o QCCA e os QIAHSD-Pr, tem-se que apenas o PEF assinalou considerar que Miguel tem habilidades especiais e se destaca dos demais, muito embora, na avaliação específica à sua área, Miguel não tenha obtido destaque. Os quatro professores foram unânimes em afirmar que o estudante não é atento e interessado, mas é um dos melhores da turma. Também foram unânimes em apontar que Miguel não faz perguntas provocativas, difíceis, que explora outras dimensões não percebidas, que expressa crítica ou inquietude intelectual. No tocante aos três blocos de avaliação – habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa –, verificou-se que nenhum dos professores percebeu, no estudante, características de AH/SD (Quadro 5). Por fim, a PLP foi a única que preencheu a Planilha de

Registro de Queixas Escolares, realçando as seguintes: atrapalha a classe, conversa muito, irrequieto, não faz lições de casa e observa tudo o que ocorre, o que causa dificuldade de se relacionar com a professora e os colegas.

QUADRO 5 – Itens sinalizados como frequentemente/sempre*

BLOCO	PROFESSOR				MÃE
	EDUCAÇÃO FÍSICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	
Habilidade geral acima da média	-	-	-	- Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo. - Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica. (2 itens em 12)	- Boa memória, especialmente em assuntos do seu interesse. - Tem muitas informações sobre os temas de seu interesse. - Conhece mais palavras/mais difíceis e complexas que seus colegas. - Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas. - Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade. - Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes. - Aprende mais rápido que seus colegas. (7 itens em 12)
Criatividade	-	-	- É muito curioso. - É muito imaginativo e inventivo. - É inconformista e não se importa em ser diferente. - Sabe compreender ideias diferentes das suas. (4 itens em 15)	- É muito curioso. - Fica chateado quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe. (2 itens em 15)	- É muito curioso. - Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes. - Gosta de arriscar para conseguir algo que quer. - É muito imaginativo e inventivo. - É sensível às coisas bonitas. - Sabe compreender ideias diferentes das suas. - Fica chateado quando tem de repetir um exercício de algo que já sabe. - É questionador quando algum adulto fala algo com o qual não concorda. - Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse. (9 itens em 15)
Comprometimento com a tarefa	-	-	- É muito seguro e, às vezes, teimoso, em suas convicções. - Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa. (2 itens em 13)	- Tem sua própria organização. - Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações. (2 itens em 13)	- Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de que gosta/interessa. - É muito exigente e crítico consigo mesmo e nunca fica satisfeito com o que faz. - Insiste em buscar soluções para os problemas. - É muito seguro e, às vezes, teimoso em suas convicções. - Deixa de fazer outras coisas para se envolver numa atividade que lhe interessa. - Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade. - É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas. - Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações. (8 itens em 13)

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2018).

* Conforme consta do manual de Pérez e Freitas (2016).

De acordo com a soma total da WISC-IV, Miguel (Aluno X) tem bons recursos intelectuais (Gráfico 1) e quociente intelectual total dentro da média superior (QIT total dos pontos compostos 115, percentil 84).

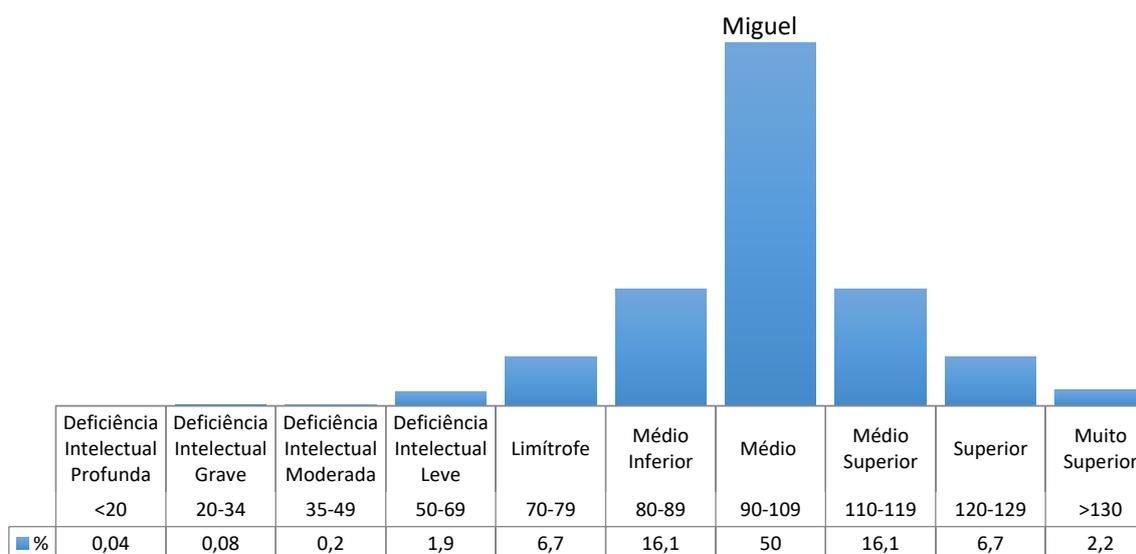
No Índice de Compreensão Verbal obteve resultado dentro da média superior (composto 111, percentil 77). Os resultados dos subtestes Semelhanças (ponderado 13, percentil 84), Vocabulário (ponderado 13, percentil 84) e Informação (ponderado 12, percentil 75) estão dentro da média superior, indicando que o aluno é dotado de boa capacidade de abstração, facilidade em definir conceitos verbais e em memorizar conteúdos e informações. No subteste Raciocínio com Palavras (ponderado 15, percentil 95), tem nível superior, indicando ótima capacidade para raciocínio com conteúdos verbais. No subteste Compreensão (ponderado 10, percentil 50), demonstrou resultado dentro da média (nível aquém do esperado para esse paciente), ressaltando discreto prejuízo na capacidade de julgamento e crítica de contextos sociais (imaturidade).

No Índice de Organização Perceptual (composto 118, percentil 88), mostrou desempenho médio superior no subteste de Cubos (ponderado 13, percentil 84), Conceitos Figurativos (ponderado 12, percentil 75) e Completar Figuras (ponderado 12, percentil 75), evidenciando que o paciente tem boa percepção visual, boa memória visual, boa organização visuoespacial e habilidade na análise e síntese. No subteste Raciocínio Matricial (ponderado 14, percentil 91), apresentou resultado dentro da faixa superior, o que significa facilidade na capacidade de resolução de problemas não verbais.

No Índice de Memória Operacional, sua classificação foi média superior (composto 112, percentil 80) e o subteste Sequência de Números e Letras (ponderado 13, percentil 84) indicou facilidade em memorizar e manipular mentalmente conteúdos verbais. No subteste Aritmética (ponderado 15, percentil 95), obteve resultado superior, demonstrando facilidade na resolução mental de problemas aritméticos.

Na área de Velocidade de Processamento, apresentou resultado dentro da média (composto 103, percentil 58), e no subteste Procurar Símbolos, sua classificação foi média superior (composto 12, percentil 75), apontando boa capacidade de atenção e rapidez no processamento visual. Nos subtestes Códigos (ponderado 9, percentil 37) e Cancelamento (ponderado 10, percentil 50), o resultado ficou dentro da média (nível aquém do esperado para esse paciente), revelando discreto prejuízo na coordenação motora fina e no rastreamento visual.

GRÁFICO 1 – Curva de inteligência de acordo com a população



Fonte: Elaborado pela psicóloga (2019).

DISCUSSÃO DO CASO

A opção em detalhar o processo proposto para as avaliações, de natureza multireferencial e multimétodos, objetivou fomentar o campo da Psicopedagogia, em interface com outra área – Psicologia –, com estudos de casos em AH/SD, espaço que carece de pesquisas, exemplos e reflexões. Considerando que o tema AH/SD não é pauta frequente nas grades curriculares de cursos de graduação e/ou especialização, é imperioso abrir trincheiras em estudos de caso, como o que está em tela, como possibilidade de se vencer a subnotificação de estudantes com características de AH/SD (CUNHA; ARANTES-BRERO; RONDINI, 2019). Dessa forma, não será conveniente se limitar à hipótese diagnóstica, à proposta de intervenções terapêuticas e seus encaminhamentos, mas será necessário trazer à superfície o tema AH/SD.

À vista disso, o processo avaliativo empreendido pode parecer comedido, todavia, mostrou-se pertinente à investigação de queixas e suspeitas lançadas, como problemas com a lateralidade, concentração/atenção, disgrafia, agitação e características de AH/SD, trazendo à tona o histórico de interação vivenciado por Miguel, entre o contexto escolar e o da saúde.

Como hipótese diagnóstica, apontam-se: problemas na fala (relatados pela mãe e percebidos durante as sessões), sintomas ansiosos, sintomas de desatenção em algumas atividades, disgrafia e características de AH/SD (observadas pela mãe).

Para o problema da fala, recomenda-se (se for o caso) avaliação e intervenção fonoaudiológica. Sugere-se, ainda, um programa de intervenções psicopedagógicas

e de psicomotricidade compostas de atividades selecionadas para minimizar ou erradicar as queixas escolares apresentadas – como a questão da coordenação motora, seu reflexo na escrita (disgrafia), a desatenção específica nas atividades que não sejam do seu interesse (por meio de jogos, estratégias que envolvam atenção, concentração, memória) – e um trabalho de apoio para as questões de habilidades sociais, as que estão aquém do esperado, com foco especial na indisciplina na classe, uma vez que Miguel apresentou classificação limítrofe em Hiperatividade/Impulsividade e Comportamento Antissocial.

A ansiedade atrapalha a concentração de Miguel ou a falta de concentração proporciona ansiedade em Miguel? Essa questão poderá ser investigada com uma avaliação psicológica detalhada, devendo esse ser outro encaminhamento a ser indicado. Todavia, deverá ser levado em conta esse histórico de interação vivenciado por Miguel, entre o contexto escolar e o da saúde – um adolescente que, no passado, foi responsabilizado pelo próprio fracasso escolar passa por uma situação medicamentosa extremamente aversiva e é primeiramente retirado da escola pública, por ser visto como “além do esperado”, mas volta para a escola pública com a demanda de que seja “bom na escola ruim”. É disgráfico e tem a fala mal articulada, parecendo difícil se esquivar da ansiedade quando tem que se expor, especialmente por essas vias; no entanto, parece sentir-se à vontade em atividades com objetivos de manipular ou produzir algo.

Todos os professores sinalizaram Miguel como agitado e com dificuldades de atenção/concentração, e nenhum viu nele características de AH/SD, nem mesmo os professores cujas matérias são de interesse do estudante – Ciências e Educação Física. Conforme o PEF, Miguel tem habilidades especiais e se destaca dos demais, muito embora, na avaliação específica à sua área, não tenha obtido destaque.

Os professores, de modo geral, demonstraram pouco conhecimento acerca das características de AH/SD e dificuldades em nomeá-las com respeito a Miguel. Entretanto, a literatura assinala que “os professores apresentam a grande vantagem de poderem comparar os desempenhos individuais das crianças, na sua forma, qualidade e nível atingido, com as outras da mesma idade e do mesmo ano escolar” (ALMEIDA *et al.*, 2002, p. 166), de maneira que, no convívio diário com o estudante, em situações variadas, “está em boa posição para observar seus estudantes, na sequência dos fatos vividos dia a dia” (GUENTHER, 2012, p. 30). Todavia, o professor mencionado pela literatura é, em sua maioria, o professor da sala regular ou regente (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; GENTRY *et al.*, 2015), sinalizando que o professor de conteúdo específico teria mais dificuldades nesse processo, já que seu contato semanal com o estudante é menor. Fato é que as duas vezes nas quais professores alertaram a mãe sobre características de AH/SD em Miguel, esses foram feitos por professores regulares, como constatado durante a anamnese com a mãe.

Ainda assim, não são raros os estudantes com AH/SD que têm seus talentos mascarados pelo despreparo de seus educadores. Segundo Ourofino e Fleith (2011), isso ocorre quando o estudante está desmotivado com as atividades escolares, com a grade curricular ou mesmo com a abordagem de ensino utilizada. Para Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) e Tentes e Fleith (2014), essa falta de estímulo pode acarretar comportamentos inadequados, muitas vezes confundidos com hiperatividade, distúrbios comportamentais e desatenção, os quais afetam diretamente o contexto escolar, social e familiar. Dessa forma, tais características (AH/SD) podem, até mesmo, não ter sido percebidas pelos professores que participaram da avaliação, em função dos aspectos indisciplinados do discente. Em seu estudo, Rondini (2019), citando diversos autores, problematiza o ideário docente ao esperar encontrar, como estudante candidato a apresentar características de AH/SD, aquele com perfil exemplar, segundo sua concepção – quieto e bom em tudo o que faz, por exemplo. Todavia, “aulas monótonas, repetição de conteúdos, ritmo lento dos pares, falta de expectativa do professor em relação ao estudante” (RONDINI, 2019, p. 85) podem ocultar as características de AH/SD.

Nesse contexto, evoca-se a fala de Miguel ao se referir à escola: “*Escola: eu não gosto, mas vou sem reclamar, porque sei que, se não for, vou me dar mal. Não vou conseguir o que eu quero*”. Não se verifica, nessa fala, nenhum prazer em estar na escola, em se sentir contemplado em suas necessidades e interesses, o que se indica para o desenvolvimento das habilidades superiores de um estudante (BRASIL, 2001, 2009). Mas, de certo modo, Miguel ainda entende que a escola o capacita ou é um caminho para algo futuro. Assim, conhecer o que ele quer, seus interesses, é primordial para que a escola o ajude nessa caminhada.

Os resultados obtidos pelo WISC-IV apontaram Miguel com um desempenho dentro da média superior no QIT (115), com destaque na área de Aritmética (ponderado 15, percentil 95), obtendo pontuações superiores às esperadas para seu ano escolar, de sorte a destacar facilidade na resolução mental de problemas aritméticos. No subteste Raciocínio Matricial (ponderado 14, percentil 91), apresentou resultado dentro da faixa superior, evidenciando facilidade na capacidade de resolução de problemas não verbais. Contudo, os professores participantes não percebem essas características em Miguel.

Em contrapartida, os resultados obtidos com a mãe apontam para características de AH/SD em Miguel, comungando com a pesquisa produzida por Cunha (2018, p. 123), na qual foi constatado que “mães são boas identificadoras e percebem características e/ou habilidades específicas associadas às AH/SD de seus(suas) filhos(as) desde muito cedo [...], bem como de uma relação entre as queixas escolares com as características associadas às AH/SD”. Para a mãe, o filho é curioso, tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes, aprende

mais rápido que seus colegas, tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes, é muito imaginativo e inventivo, dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de que gosta/interessa, é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas. Ainda, gosta de jogos, robótica e eletrônica, atividades que se apoiam no mecanismo sinestésico de aprendizagem de Miguel.

Isso posto, Miguel foi avaliado com bons recursos intelectuais (WISC-IV), porém, as características de AH/SD foram vistas somente pela mãe, não pelos professores participantes. Complementarmente a esse processo, pode-se então verificar, com os pares de Miguel, a existência ou não de características de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016) e fazer seu acompanhamento assistido, ou seja, ao longo das atividades que ele realizar, dentro e fora da escola. Assim, com relação à escola, sugere-se a oferta de enriquecimento curricular nas áreas de seu interesse (dentro ou fora da sala de aula), no nível de desempenho do estudante. Ao mesmo tempo, será oportuno manter o AEE que Miguel está desenvolvendo no centro especializado no atendimento ao superdotado do município.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. *Comprensión de la lectura 1: fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura*, destinadas a niños de 7 a 9 años. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: André Bellos, 1992.

ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E.; SILVA, M.; OLIVEIRA, C. O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: construção e validação de uma escala de despiste. *Inovação*, Lisboa, PT, v. 15, n. 1-2-3, p. 163-179, 2002.

AMARAL, D. F. C.; CORDEIRO, T. M. F. M.; COSTA, E. A. da S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – PR. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 7, n. 1, p. 62-68, set. 2018. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2106>. Acesso em: 12 set. 2019.

ANJOS, A. G. dos. *Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos*. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

BENCZIK, E. B. P. *Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: versão para professores*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

BRADMAN, T.; ROSS, T. *Miguel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CALLEGARI, B. *Adaptação e evidências de validade de conteúdo das escalas para avaliação das características comportamentais de estudantes com habilidades superiores*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2019.

CUNHA, V. A. B. da. *Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães*. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

CUNHA, V. A. B.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; RONDINI, C. A. Estudantes superdotados matriculados no estado de São Paulo: dados censitários e as contribuições da universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7., 2019, Bauru. *Anais [...]*. Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2019. Tema: Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.

DELOU, C. M. C. *Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula*. 1987/2001. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/seminario-educacao-inclusiva-para-gestor-professor-434/andrea-fcee-435/2038-lista-basica-de-indicadores-ahs-cristina-delou-3786/file>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GENTRY, M.; PEREIRA, N.; PETERS, S. J.; MCINTOSH, J. S.; FUGATE, M. *Hope teacher rating scale: Administration Manual*. Waco, Texas: Prufrock, 2015.

GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos Científicos, 2012.

GUENTHER, Z. C. *Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia CEDET – versão 2012*. Lavras, MG: ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento, 2013.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. v. 1, p. 53-65.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA/OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. *Banco de Questões 2018*. Rio de Janeiro: IMPA, 2018.

LORENZINI, M. V. *Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra*. 1993. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1993.

MENDONÇA, L. D. *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EAAC). *Revista Amazônica*, Belém, v. 6, n. 2, p. 297-309, 2013.

OLIVEIRA, G. C. *Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 1, p. 28-38, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava, PR: Apprehendere, 2016.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, SP, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 14, n. 2, p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 14 set. 2019.

REIS, H. M. M. de S. *Educação inclusiva é para todos?: a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2006. 32 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53. Acesso em: 14 set. 2019.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. New York: Cambridge University, 2005. p. 246-279.

ROEDER, I. *Exclusão social de crianças e adolescentes com altas habilidades: um olhar psicopedagógico*. 2018. 75 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2018.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n. 68/2017*. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas*, São Paulo: Memnon, 2012. v. 1.

SOMERA, E. A. S. *Coletânea de notas das aulas estruturadas em contexto interdisciplinar para a formação psicopedagógica*. São José do Rio Preto, SP: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Disciplinas: A práxis psicopedagógica: instrumentos para avaliações e diagnósticos, intervenção e prevenção, procedimentos institucionais e clínicos, Curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional, 2016/2017/2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Revista Avaliação Psicológica*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014.

VEIGA, E. C. da. Altas habilidades/superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 641-648, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14283>. Acesso em: 12 set. 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

WECHSLER, D. *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação*. Tradução: Maria de Lourdes de Duprat. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Recebido em: 2 JANEIRO 2020

Aprovado para publicação em: 26 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.