

AVALIAÇÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133853505>

Lucas Melgaço da Silva¹
 Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca²

Resumo

Por meio deste texto apresenta-se resultado de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e discutir a importância da avaliação para a oferta educacional de qualidade nas escolas profissionalizantes do Ceará e sua influência nos resultados da aprendizagem. Realizou-se um estudo de natureza qualitativa, com cunho descritivo, na forma de estudo comparativo, feito por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas em dez escolas profissionais de alto e baixo rendimento, que ofertam essa modalidade de educação integrada ao ensino médio, com base em resultados de avaliações externas. O estudo confirma a essencialidade da avaliação no contexto educacional, a partir de comportamentos adversos entre os dois grupos pesquisados.

Palavras-chave: práticas avaliativas; educação profissional; qualidade.

EVALUATION IN PROFESSIONAL EDUCATION SCHOOLS INTEGRATED TO HIGH SCHOOL

Abstract

A research aimed to identify and discuss the importance of evaluation for the provision of quality education in professional schools in Ceará and its influence on learning outcomes. A qualitative study was carried out, with a descriptive nature, in the form of a comparative study, carried out by means of bibliographic survey, documentary research, on-site observation, application of questionnaires and semi-structured investigations, among teen high and low income professional schools, that offer this type of integrated education to high school, based on external results. The study confirms the essentiality of the assessment in the educational context, based on adverse behaviors between the two groups surveyed.

Key-words: evaluative practices; professional education; quality.

¹ Prefeitura de Municipal de Maracanaú, Brasil. E-mail: lucas2melgaco@gmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, Brasil. E-mail: isabelfil@uol.com.br.

Introdução

O Estado do Ceará/Brasil apresenta-se no cenário nacional como referência na oferta de educação de qualidade nos diferentes níveis da educação básica, considerando os principais indicadores e resultados oriundos de avaliações externas. No ensino médio, dentre tantos fatores, esse *status quo* possui como determinante a política de educação profissional integrada ao ensino médio, implantada no Estado a partir de 2008. Numa pesquisa realizada pela Fundação Lemann, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, Instituto Unibanco e Itaú BBA, intitulada *Excelência com equidade no ensino médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas*, publicado em 2019, apontou que 55 de 100 instituições que atendem alunos de baixa renda e se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem³ - e na Prova Brasil estão localizadas no Ceará. Destas, 54 são escolas profissionais de educação profissional - EEEPs.

Sabendo que a educação pondera o diagnóstico de diferentes aspectos que podem interferir nos meios de construção de uma escola de qualidade (Dourado; Oliveira, 2009), a pesquisa realizada teve como objetivo identificar e discutir a importância da avaliação para a oferta educacional de qualidade nas escolas profissionalizantes do Ceará e sua influência nos resultados da aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa a partir de observações, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a alunos, professores e gestores de dez EEEPs, sendo cinco com alto rendimento - 44 sujeitos - e cinco com baixo rendimento - 39 sujeitos -, considerando os resultados das avaliações realizadas no âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará - Spaeece⁴. Para exposição dos dados foi utilizado o estudo comparativo com abordagem qualitativa de cunho descritivo, além da análise de conteúdo.

Sobre avaliação

A legislação brasileira propõe que o ensino médio seja constituído por no mínimo três anos letivos. No decorrer desse período os sujeitos são submetidos à ações propostas no projeto político-pedagógico da instituição. Uma dessas ações são as avaliações escolares aplicadas continuamente aos alunos, de forma interna e externa. Elas devem ser entendidas como o meio pelo qual o professor, a gestão e o sistema compreendem o que o aluno está aprendendo e como ele está fazendo isso. Para tanto, as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula devem ter a capacidade de ampliar a visão dos professores quanto à efetividade do seu trabalho e precisam ser articuladas aos objetivos pedagógicos da escola, definidos no seu projeto institucional.

Esses momentos, muitas vezes, se configuram de forma equivocada e são compreendidos apenas como o meio pelo qual se necessita da definição de uma nota ao aluno para possível aprovação e progressão ao ano subsequente. Ainda, em outros casos, poderão ter como fim a retenção destes na série que se encontram legitimando o surgimento do fenômeno do fracasso escolar. Alguns modelos avaliativos, defendidos por

³ O Enem é um conjunto de instrumentos que avalia o desempenho escolar dos alunos ao final do ensino médio. É aplicado anualmente pelo governo federal e seus resultados permitem o desenvolvimento de estudos, indicadores e viabiliza o acesso à educação superior, por meio de diversos outros programas a ele vinculados.

⁴ O Spaeece é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos da educação básica, dos sistemas públicos de ensinos municipais e estaduais do Ceará.

autores tais como Perrenoud (2000), Luckesi (2005) e Hoffmann (2006), podem favorecer o aprendizado à medida que possibilitam a participação ativa dos alunos nas ações pedagógicas, considerando que as notas não serão utilizadas apenas como diferenciação dos que sabem para os que não sabem. Hoffmann (2006), inclusive, nos leva a refletir sobre o papel de notas e provas no âmbito escolar ao demonstrar que essa questão ultrapassa fronteiras e funciona como um sistema de controle da escola, professores e pais para com os alunos, todavia, sem garantia de padrão de qualidade.

É pelo sistema de notas que a escola comprova o serviço prestado aos pais e a sociedade. No entanto esse procedimento tem sido feito de forma sistemática visando apenas a classificação dos alunos. É como se o erro fosse apontado, e nada mais que isso. Esse procedimento é totalmente falho, pois além de não significar o aprendizado dos alunos, não promove soluções para aqueles que estão abaixo do mínimo necessário e ainda colaboram para a construção do mito de que o bom rendimento escolar é para poucos (Chagas; Silva; Silva, 2015, p. 349).

O rigor na avaliação é mais visto como um castigo para aqueles estudantes que não permanecem sentados, calados e obedientes durante as aulas. Luckesi (2005) denomina essa prática como 'pedagogia do exame'. Ele afirma que os alunos não são avaliados, mas sim, examinados. Esses exames são pontuais, classificatórios, seletivos, estáticos e antidemocráticos. Sendo antidemocrática, resulta na ineficácia do sentido da avaliação. Em sua maioria seus resultados são resultados da memorização da resposta correta de acordo com as definições do professor.

A verdadeira democratização do ensino permite o acesso igualitário dos conteúdos a todos os alunos. Para tanto, a avaliação da aprendizagem deverá ser a baliza para averiguar se o conteúdo ensinado fora apreendido pelos alunos. Essa avaliação será melhor aplicada se não for pautada apenas em notas, pois será "enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu" (Luckesi, 2005, p. 96), mas sim, em habilidades e competências mínimas que os alunos deverão apresentar logo após a contextualização dos conteúdos. Ela deve ser concebida mediante a execução de distintos instrumentos e momentos avaliativos. Dentre estes é importante citar as provas individuais e coletivas, trabalhos escritos, seminários, estudos dirigidos, listas de atividades, momentos de participações nas aulas do professor e, inclusive, atividades de programas e projetos interdisciplinares e sociais da escola.

No contexto pedagógico será possível identificar que determinadas práticas avaliativas não proporcionem reflexões sobre os erros dos alunos por eles mesmos, nem tão pouco o exercício da criatividade em suas respostas. No entanto, pode-se rever essa situação utilizando a avaliação de uma forma mediadora, modelo esse em que o aluno não será oprimido e terá possibilidade de ser ativo em seu processo de aprendizagem, pois é ouvido e desafiado mutuamente (Hoffmann, 2006).

Isso evoca à individualização dos processos de ensino, uma vez que considera as afinidades entre professor e aluno na pauta das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. As avaliações abrem caminhos para a orientação do trabalho pedagógico do professor, ao tempo que proporcionam a individualização dos percursos de aprendizagem. Portanto, "para que os professores consigam ensinar a alunos com níveis de aprendizagem heterogêneos e saibam de onde tem que partir para chegar aos objetivos previstos, é prática avaliar os estudantes periodicamente" (Fundação Lemann et al, 2015, p. 36).

Vale ressaltar que esse trabalho avaliativo não se restringe ao gerenciado em sala de aula. Perpassa também aos testes padronizados em larga escala aplicados pelo sistema ou por empresas contratadas por ele. As principais avaliações desenvolvidas em nível nacional e estadual produzem resultados e indicadores que possibilitam análises das aprendizagens dos alunos, bem como o contexto socioeconômico que eles se encontram. No ensino médio se destacam-se a Prova Brasil, o Spaece e o Enem.

Os resultados dessas avaliações e os indicadores por elas gerados servem para identificar o nível em que se encontram os alunos, a escola, o município, o Estado e o país num determinado período de tempo. No entanto, ao serem divulgados, corriqueiramente os resultados são tratados por estas instituições como mercadoria política amplamente expostos e utilizados pela mídia escrita e televisiva, como aponta Carneiro (2012). Todavia, segundo ele, após esse furor “as escolas continuam com os mesmos e crônicos problemas, simplesmente porque o Ensino Médio persiste com o rumo distorcido e a educação básica, fora do alcance visual das prioridades nacionais” (p. 28).

Independentemente de que tipo de avaliação se trabalha, todas possuem caráter diagnóstico e devem ser tratadas como tal. É necessário abraçar os resultados como um retrato situacional momentâneo dos alunos, que deve ser estudado como ponto de partida para as ações de desenvolvimento pedagógico para melhoria da aprendizagem. O consenso é que a avaliação deve ser entendida como elemento orientador das práticas de gestão e da ação docente ante o processo de ensino-aprendizagem, eximindo-se de seu aspecto meramente burocrático, limitado à atribuição de notas e conceitos. Os resultados devem ser visualizados, as fragilidades e potencialidades devem ser identificadas, as metas devem ser traçadas e os caminhos devem ser construídos na busca por resultados positivos.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020, com 83 sujeitos, em dez EEEPs, distribuídas em oito municípios de distintas regiões de planejamento do Estado do Ceará, considerando a divisão por Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - Crede - e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - Sefor. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, com cunho descritivo, na forma de estudo comparativo, feito por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os questionários foram elaborados e aplicados de forma *online* com todos os sujeitos - professores, gestores e alunos - por meio da ferramenta formulário do *Google Drive*, e a base para formulação foram os instrumentos contextuais da Prova Brasil. Fez-se uso desse procedimento como forma de identificação dos sujeitos, para relacionar características destes com fatos observados e ações desenvolvidas no *lócus* da pesquisa, a fim de que fosse construído um retrato desse mesmo espaço.

Quanto a observação *in loco* avaliou-se aspectos relacionados ao comportamento dos sujeitos a partir do momento que chegam à escola e em práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das ações educativas, além de perceber os diferentes espaços das instituições. As entrevistas continham perguntas que pautavam aspectos relacionados às características das instituições, aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos e aos comportamentos dos sujeitos. Portanto, foram identificados aspectos relacionados a

questão da avaliação e que contribuíam ou não de forma direta e indireta à aprendizagem dos estudantes. Os dados coletados foram analisados por meio do estudo comparativo e análise de conteúdo, considerando os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos.

Seleção da amostra da pesquisa: escolas e sujeitos

Para definir escolas de alto e baixo rendimento utilizamos os resultados obtidos por meio das avaliações do Spaece. Inicialmente houve um levantamento de todas as EEEPs que realizaram essa avaliação nos anos de 2012, 2013, 2014, 2016⁵ e 2017, de acordo com planilha disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação. O quantitativo de escolas em cada ano pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 -

Quantitativo de escolas que realizaram o Spaece 2012/2017.

Ano	2012	2013	2014	2016	2017
Quantidade	59	77	92	106	113

Fonte: dados disponibilizados pela Seduc/CE (2018).

Com o quantitativo de escolas e os resultados individuais elaborou-se um *ranking* composto pelos resultados obtidos na avaliação de Matemática⁶. Após isso houve a seleção da amostra, considerando apenas as dez primeiras e as dez últimas posições de cada ano. Para isso foram usados os seguintes critérios: a) escolas com notas mais altas: aparecer, no mínimo, quatro vezes entre os dez primeiros lugares nos anos observados; b) escolas com notas mais baixas: aparecer, no mínimo, três vezes entre os dez primeiros lugares nos anos observados.

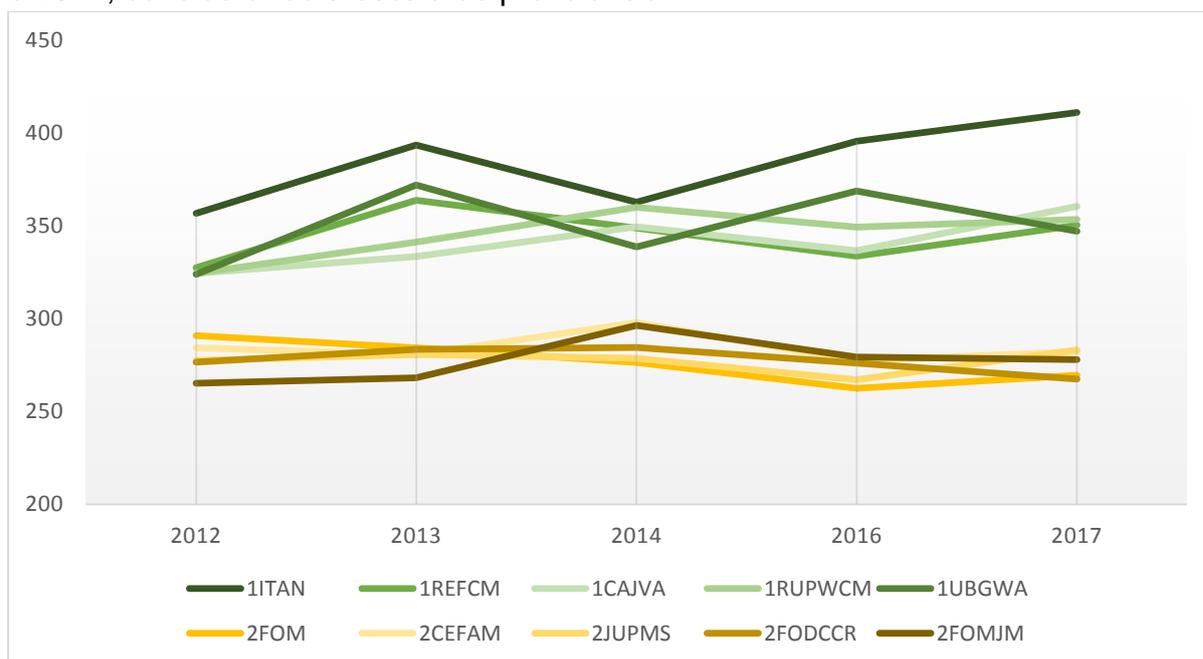
Dessa forma foram selecionadas cinco escolas com resultados mais altos e cinco com menores resultados. No sentido de preservar a identidade das instituições, optou-se identifica-las por meio de um código alfa numérico com combinação entre as iniciais do nome da escola e do município em que elas se encontram, iniciando com o numeral 1 para aquelas consideradas de alto rendimento e o numeral 2 para as de baixo rendimento. Para melhor exemplificação pelo gráfico 1 mostra-se os resultados de cada uma no Spaece.

⁵ No ano de 2015 não houve aplicação de avaliações do Spaece para as turmas de ensino médio.

⁶ A justificativa para utilização dos resultados da disciplina de matemática partiu do pressuposto da necessidade imprescindível do aluno possuir conhecimentos em língua portuguesa para resolução das questões matemáticas, visto que, ante os modelos de questões do instrumento avaliativo, percebe-se a presença constante de leitura e interpretação de problemas.

Gráfico 1 -

Resultados das escolas com notas altas e baixas no Spaece 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017, considerando a escala de proficiência⁷.



Fonte: dados disponibilizados pela Seduc/CE (2018).

As cinco instituições de alto rendimento estão localizadas na 2ª Crede/Itapipoca: uma escola; 5ª Crede/Tianguá: uma escola; 6ª Crede/Sobral: uma escola; 7ª Crede/Canindé: : uma escola, e 10ª Crede/Russas: uma escola. Já as cinco de baixo rendimento estão na 17ª Crede/Icó: uma escola; 19ª Crede/Juazeiro do Norte: uma escola; Sefor I (2) e Sefor II: uma escola. O Estado do Ceará é dividido em vinte Credes mais Fortaleza, que é dividida em três Sefors.

Quanto a seleção dos sujeitos: os alunos foram selecionados de forma aleatória, considerando a probabilidade entre meninos e meninas, acrescido do critério de estarem matriculados no 3º ano do ensino médio, visto ser essa a série que participa das avaliações do Spaece. Aos professores considerou-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como critério de seleção, uma vez que estes são os conteúdos cobrados nas provas. O gestor selecionado foi o diretor geral de cada escola. Na tabela 2 é possível observar a quantidade de participantes da pesquisa, dividida por grupos de escolas e sujeitos.

Tabela 2 -

Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa.

Escolas de alto rendimento			Escolas de baixo rendimento		
Aluno	Professor	Gestão	Aluno	Professor	Gestão
27	12	5	26	9	4

Fonte: autores.

⁷ O Spaece, para o ensino médio, utiliza uma escala de proficiência exemplificada por meio valores, cores e conceitos: desejável=verde escuro=acima de 350; intermediário=verde claro=300 a 350; crítico=amarelo=250 a 300; muito crítico=vermelho=até 250.

As entrevistas com os gestores foram realizadas apenas em quatro instituições do grupo de baixo rendimento, pois a direção da escola 2FODCCR se recusou a participar.

Resultados e discussões

Como forma de organização a exposição, análise e entendimento dos resultados foram feitos de forma separada, ponderando escolas de alto e baixo rendimento. As manifestações foram apresentadas em quadros e consideraram apenas uma amostra do conteúdo coletado para cada sujeito, mas que pudesse representar de forma global todo o contexto. Os resultados de todos os instrumentos foram compilados, sendo divulgado apenas os indispensáveis.

Com a prerrogativa de comparação os dois grupos de escolas tiveram focos distintos na explanação dos resultados: para as instituições de alto rendimento foram abordados pontos que poderiam ser relacionados a resultados positivos, e para as de baixo rendimento pontos que se relacionavam a resultados negativos, uma vez que esses foram os critérios que as identificaram e selecionaram para participarem da pesquisa.

Escolas de alto rendimento

O contato inicial com as instituições foi realizado por meio de telefonemas à gestão, para acertar os dias que seriam destinados às visitas. Em todas elas a recepção por parte da comunidade acadêmica foi muito acolhedora, tanto pela gestão, quanto pelos docentes, alunos, secretaria, portaria, serviços gerais e demais funcionários. A primeira impressão que se teve dos ambientes escolares, de modo geral, foi de acolhimento e tranquilidade.

Os aspectos ponderados na coleta de dados consideraram a forma como os professores realizam o processo de avaliação dos alunos: entrevista; a devolutiva dos resultados aos alunos: entrevista; as ações realizadas por decorrência desses momentos: entrevista; e o desenvolvimento de atividades voltadas para as reduções das taxas de reprovação e melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem: questionário. O primeiro ponto pode ser evidenciado com base no seguinte comentário:

Quadro 1 -

Sobre o processo de avaliação realizado pelos professores.

Aluno	Professor	Gestão
Não espera chegar a prova global, também tem as provas mensais. Aqui tem alguns professores que gostam de assim que passam o conteúdo, passam logo a prova pra ver se fixa o conteúdo, fazem uma revisão bem feita e avisam que na próxima aula vai ter uma prova, para a gente reforçar o conteúdo em casa para poder conseguir tirar nota boa. (1UBGWA)	Quando cheguei aqui foi incrível. Eu posso dizer que não sabia de nada [...] A primeira (avaliação) que fiz aqui, foi uma correção tão grande, que eu nunca imaginei. A nossa coordenadora me ajudou muito, porque ela dizia como a gente tinha que fazer. E ela dizia com uma clareza, uma objetividade, que era impossível você não aprender. Hoje, já não reconheço mais as que eu	Ainda falta muito. A gente precisa caminhar muito nisso, mas a gente tem ao final de cada período a avaliação global que é uma avaliação escrita e individual, e aí antes disso os meninos tem a prova mensal e essa é a parte mais mensurável. A gente sempre pede assim, o aluno sempre tem uma avaliação de conceito como ele tá se comportando como ele está fazendo o processo de ensino aprendizagem dele. E depois
<i>Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.</i>	Santa Maria	v. 10
		n. 19
		e53505, p. 1-17
		2021

	fazia antes, porque antes eu fazia de qualquer jeito, agora não (1UBGWA)	de tudo, a gente junta tudo isso e chega a uma nota final. (1UBGWA)
Toda sexta feira, nós temos um horário livre, onde os professores fazem uma reunião para analisar o que está de errado na escola, o que precisa melhorar e o que está bom. E nós alunos ficamos na sala, estudando normal, mas uma vez por mês tem a reunião que eles oferecem para nós alunos avaliar todos os funcionários da escola, dizemos o que está bom o que está ruim, dá sugestão de melhoria. (1ITAN)	Nossas provas são objetivas, mas a gente cobra o cálculo. Se a questão requer o cálculo, o aluno tem que demonstrar ali: marcou a opção correta, mas não fez o cálculo, não considero [...] fazemos duas avaliações. Por exemplo, português pode ter um seminário, história ter um trabalho. A avaliação parcial fica ao critério do professor, a bimestral tem que ser prova. (1ITAN)	Acontece no dia-a-dia das aulas, a questão do desenvolvimento. Existe o procedimento de provas, simulados estilo ENEM, e os trabalhos que são feitos de forma aleatórias, pois fica a critério de cada professor com sua forma de trabalho focando em sua área. Existe a forma de avaliação através das apostilas. Tudo em cima do plano anual da escola de acordo com a série e curso. (1REFCM)

Fonte: autores.

Com base nas respostas das entrevistas e na observação *in loco*, no geral, o cenário identificado não foge ao que comumente é feito pelas instituições escolares: a utilização de trabalhos, seminários, participação em projetos e feiras, além de provas com questões de múltiplas escolha e dissertativas. Contudo, vale destacar alguns pontos comuns entre a maioria das escolas: a) os alunos são avaliados pela forma como se comportam dentro e fora da sala de aula; b) todas as escolas realizam avaliações periódicas: algumas fazem a cada 15 dias e outras a cada 30 dias, como avaliação parcial; c) todas as escolas fazem avaliações bimestrais; c) os professores têm autonomia para desenvolver a avaliação, porém, dentro do que é previsto coletivamente pela escola; d) existem diferenças nos processos avaliativos entre as séries: no 1º ano os instrumentos são mais maleáveis e múltiplos, com a previsão de trabalhos e provas com questões abertas e fechadas. Porém, a partir do início do 2º são intensificadas as provas e seus respectivos itens no modelo de avaliação externa; e) a maioria das instituições possuem momentos em que a avaliação dos alunos é realizado como simulado para o Enem, valendo nota. Considera a organização, aplicação, quantidade de questões e tempo para responder; f) os professores podem utilizar questões já vistas nas avaliações externas, porém, devem existir questões inéditas, construídas por eles mesmos. O percentual de questões inéditas é relativo entre as escolas; g) nos dias que antecedem as avaliações externas, próximo do final do ano, a rotina da escola em relação ao processo avaliativo muda para que os alunos não se sintam pressionados; h) e os alunos avaliam a prática pedagógica dos professores e o trabalho desenvolvido pela escola como um todo.

É evidente que são muitos os instrumentos avaliativos que permeiam a sala de aula. Todavia, seja interno ou externo, todos eles se complementam e devem ser considerados no trabalho específico com o aluno, considerando a individualização dos percursos

formativos. Na realidade das escolas da pesquisa apontada no início desse texto, “a impressão que se tem é que, com tantos instrumentos de acompanhamento, essas escolas nunca perdem o norte de seu trabalho” (Fundação Lemann et al, 2015, p. 37).

Vale destacar que algumas escolas se utilizam de simulados no estilo do Enem para aferição das notas que irão compor o resultado dos alunos nas disciplinas, tendo em vista que as notas de um grupo de disciplinas são compostas pela nota de uma grande área. Por exemplo: o aluno que tira nota 7,0 na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, receberá 7,0 para as disciplinas de Biologia, Química e Física, mesmo que ele seja um aluno ótimo em Física, regular em Química e ruim em Biologia.

Isso torna-se um dilema ao analisar por duas ópticas: considerando a lógica da avaliação e domínio do conteúdo não há sentido atribuir uma determinada nota ao aluno, sem ele ter, de fato, atingido aquele valor. Por outro lado, sabendo que a formação do sujeito deve prepará-lo para a inserção no mercado de trabalho e que aquele aluno talvez não queira seguir carreira profissional na área das Ciências Biológicas, portanto, a aprovação por meio dos conhecimentos mínimos naquela área seria suficiente.

Quadro 2 -

Sobre a entrega dos resultados das avaliações e o que é feito com eles.

Alunos	Professores	Gestão			
Entregam, e como nós temos recuperações paralelas por bimestres, quando numa matéria há uma taxa muito alta de reprovação, eles vão pegar e focar na matéria que a gente tava com dificuldade e vão tentar revisar, depois passa a recuperação e já começa outro conteúdo. (1REFCM)	O sistema já informa quantos alunos erraram aquela questão [...] Eu pego esses dados [...] e trabalho em cima daquelas questões ou aqueles descritores que eles tiveram mais dificuldade [...]eu mostro os resultados, sempre gosto de corrigir a prova mostrando os acertos e sempre que posso, eu coloco uma lista a mais, ou questões a mais para aquele conteúdo que não ficou bem fixado. (1RUPWCM)	Muitas vezes trabalhamos com metas. Médias por coordenador, verifica-se as disciplinas críticas por estudante, verifica o que aconteceu, é feito esse tipo de levantamento, é verificado com o coordenador o que aconteceu e é levado para o planejamento, onde irá ver o que pode ser melhorado. (1REFCM)			
Eles não entregam diretamente, entregam de forma indireta pelo sistema da escola o Side, eles expõem a nota e a gente olha. Depois disso eles conversam com os alunos e se o rendimento for baixo em determinada turma eles usam outra metodologia para que a gente realmente entenda, eles sempre buscam métodos para inovar, para os alunos entenderem, e tanto que na área de humanas eles se prendiam muito aos livros,	Primeiro tem uma conversa com o aluno e se precisar até com a família. Quando é uma turma, eu faço uma reunião só com aquela turma e a família, para que eles firmem um compromisso, porque um dos grandes problemas, é a falta de compromisso que acaba fazendo com que os resultados não sejam tão bons. Em sala de aula, é como se tivéssemos o olhar diferente para certos alunos. Já sabemos como é, então o	Toda a escola senta depois para ver esse resultado onde nós temos uma reunião de conselho de classe por período e a gente dá uma analisada nos resultados de cada turma então no final dessa reunião é que são criadas ações para que aqueles alunos que não conseguiram, consigam evoluir. [...] Acontece também no momento da reunião do conselho de classe um momento em que os alunos			
<i>Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.</i>	Santa Maria	v. 10	n. 19	e53505, p. 1-17	2021

<p>mas esse ano eles estão mudando a tecnologia, estão usando mais mapa mental na lousa e isto está facilitando bastante. (1CAJVA)</p>	<p>olhar acaba sendo diferente. Depois da reunião bimestral, há casos que o aluno acaba tendo uma aula particular, quando são casos mais extremos. (1REFCM)</p>	<p>têm a oportunidade de externar o olhar deles em relação à toda a escola como é que eles percebem cada professor, como é que eles percebem o núcleo gestor, como é que eles percebem o auxiliar de serviço, a alimentação que eles comem, ou seja, fazem uma avaliação de tudo da escola, então cada segmento, cada pessoa observa como é que tá sendo visto e repensa o seu trabalho. Eles têm um momento na sala para fazer essa discussão. (1ITAN)</p>
--	---	---

Fonte: autores.

Nas passagens acima destacadas é importante pontuar a consciência dos alunos e a consonância com a fala dos professores e gestores sobre a revisão da prática educativa, ante os resultados das avaliações, e as reflexões feitas pelos docentes e gestores sobre as dificuldades de conduzir um processo avaliativo adequado, considerando a necessidade de obterem conhecimentos mais aprofundados acerca dessa temática. Isso foi observado, inclusive, em alguns momentos nos quais os docentes confundiram avaliação com instrumento avaliativo, ponderando a definição de Luckesi (2005; 2011).

De modo resumido, ante as respostas dos sujeitos e com base nas observações: a) os professores trabalham com metas de resultados e de tempo para devolução dos mesmos; b) os professores fazem a devolutiva dos resultados de forma presencial ou por meio de sistemas online; c) após a devolução dos resultados, os professores realizam a correção das questões com toda a turma e, caso alguma aluno precise, a correção é feita de forma individual; d) existem momentos de recuperação de conteúdo no horário normal da aula, contra turno e final de semana; e) existe acompanhamento contínuo do rendimento do aluno por parte do professor e diretor de turma; f) as avaliações são tratadas como diagnósticas; g) os professores fazem interpretação dos resultados; h) e os professores reveem suas metodologias de ensino, de acordo com o resultado da turma nas avaliações.

Esses pressupostos vinculados à metodologia dos professores possibilita que os alunos apresentem o que aprenderam, bem como mostrem suas dificuldades. Ressalta-se ainda a diversificação e combinação dos instrumentos avaliativos na obtenção desses objetivos. Inclusive, a utilização do exame, porém, se a partir do resultado, for tomada alguma atitude em favor da aprendizagem dos alunos e não apenas como mera atribuição de notas.

Nos questionários indagou-se às escolas sobre a existência de discussões acerca da melhoria da aprendizagem dos aluno, bem como ações para redução das taxas de reprovação. Como resposta ao primeiro ponto, quatro delas (80%) disseram que sempre desenvolvem esse tipo de discussão. Uma (20%) pontuou que frequentemente costumava fazer. Já no o desenvolvimento de ações que promovessem a diminuição das taxas de

reprovação dos estudantes três (60%) escolas fazem essas atividades e que os resultados são satisfatórios. As outras duas (40%) também disseram que sim, porém com resultados ainda insatisfatórios. Esse último percentual, por tratar-se de escolas de alto rendimento, possibilita compreender um elevado grau de cobrança para com os resultados dos alunos, o que requer aprofundadas investigações futuras.

Escolas de baixo rendimento

Igualmente ao grupo anterior o contato inicial com as escolas foi feito por meio de telefonemas à gestão, todavia, três das cinco não atenderam, precisando deslocar-se até elas para combinar os dias que seriam destinados às visitas. Uma, especificamente a 2FODCCR, não concedeu autorização para o ingresso à instituição, sendo necessário solicitar autorização à Seduc para o desenvolvimento da pesquisa. Mesmo com isso sua participação foi parcial, visto que a gestão se recusou participar. Com exceção desse contratempo, a recepção por parte da comunidade acadêmica foi acolhedora nos diversos setores.

Na maioria dessas escolas a primeira impressão que se teve do ambiente foi familiaridade e tranquilidade. Na 2FODCCR, todavia, eram perceptíveis diversas atividades acontecendo simultaneamente, mas que não estavam relacionadas à ação educativa. Havia muita agitação. Logo na entrada, ao lado do portão associado à sala da direção, existia um rádio ligado num volume alto, no qual o vigilante estava escutando músicas. Ao adentrar à escola, na cantina, que ficava ao lado da secretaria, de frente para o pátio que se tinha uma visão geral das salas de aula, os funcionários também estavam trabalhando ouvindo músicas no rádio. Isso no mesmo momento em que estavam acontecendo as aulas.

Além disso, com maior percepção nessa mesma escola, mas existente nas demais, a todo momento se via alunos fora da sala de aula: pelos corredores e pátio. Ficavam conversando, falando ou mexendo no celular e a maioria estava com fones de ouvido. Foram questionados se não era momento de aula e a resposta foi negativa. Essa questão de estarem mexendo nos celulares e utilizarem fones de ouvido, talvez escutando músicas, foi observado com muita frequência em todas as instituições desse grupo, inclusive, não apenas fora da sala de aula, mas dentro e nos momentos em que os professores estavam explicando os conteúdos.

Mesmo tratando-se de avaliação o cenário observado pode corroborar com implicações de fracasso e sucesso escolar, uma vez que este está relacionado a uma multiplicidade de dimensões, entre elas a organização dos espaços educativos, a disciplina dos sujeitos, a prática docente, os resultados em avaliações externas, entre outros fatores (Silva; Ciasca, 2020). Ademais, processualmente, ao ser estigmatizada, a problemática do fracasso escolar converge para comprometimentos no desempenho do aluno em relação a sua aprendizagem (Chagas; Silva; Silva, 2015).

Tratando-se especificamente dos resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, como no grupo de escolas de alto rendimento, foram considerados pontos relacionados a forma como os professores realizam o processo de avaliação dos alunos: entrevista; a devolutiva dos resultados aos alunos: entrevista; as ações realizadas por decorrência desses momentos: entrevista; e o desenvolvimento de

atividades voltadas às reduções das taxas de reprovação e melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem: questionário. O quadro a seguir evidencia parte desse cenário ao abordar, de modo geral, o processo de avaliação realizado pelos professores.

Quadro 3 -
Sobre o processo de avaliação realizado pelos professores.

Aluno	Professor	Gestão
<p>Alguns fazem a prova parcial, outros nem fazem, só pegam as anotações do caderno, que eu acho que não avalia nada. Aí, do fato da pessoa copiar, alguns pegam as atividades e fazem a nota parcial, que é o caso de matemática e outras de exatas. E outros só pegam o caderno, ou então, passam um trabalho para nota parcial. Aí tem a bimestral, que é uma coisa que eu já não concordo muito, porque eles juntam todas as matérias de uma área, por exemplo, ciências humanas. Aí, eles juntam todas as matérias e colocam as questões. Eles tiram uma média dessa prova. Só que eu acho que isso não dá para tomar como uma avaliação mais precisa, porque eu acho que não dá pra saber em qual matéria você teve mais dificuldade, porque é uma nota só para todas as provas. (2FOM)</p>	<p>Até ano passado a bimestral tinha esse modelo do Enem. Eram realmente 45 questões para cada área de conhecimento. [...] alguns alunos ficavam cansados e marcavam aleatoriamente, tipo, uma única letra. E aí também tinha muito gasto de papel, nós aqui sofremos com essa questão de recursos para papel e impressora, uma impressora parou de funcionar, aí resolveram diminuir as questões. A nota também era igual para toda a área, se o aluno se saísse muito bem nas questões de Português e errasse tudo de Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física, a nota de Português ia lá para baixo. Aí alguns preferiram: “Olha, vamos separar isso aí”. Agora são 10 questões para cada uma, então o aluno acertou 10 de Português é 10 para ele, nenhuma no Inglês é zero só no Inglês, não afeta outra disciplina. (2FODCCR)</p>	<p>A gente faz o seguinte, quando eu cheguei aqui eu fiz uma modificação no sistema avaliativo da escola. Ele chamava unicamente como avaliação quantitativa da escola. A gente percebia que era aquela história de trabalho de 0 a 2, trabalho em grupo, trabalho individual de 0 a 2 totalizando 4, individual 2, em grupo 2 e 6 pontos para avaliação global. Só que em nenhum momento era levado as características positivas dos alunos, a gente sabe que ideia era muito clara pra gente colocar a avaliação qualitativa acima da quantitativa, mas aqui não existia avaliação qualitativa, era apenas uma avaliação extremamente quantitativa, e muitas vezes o aluno não tinha a oportunidade. Por exemplo, ele fazia a avaliação em um dia ruim, o cara era muito bom em sala de aula, interagia, estava entendendo os conteúdos através dos exercícios, aí quando chegava a avaliação ele não ia bem. (2CEFAM)</p>
<p>É mais por provas. Existem seminários que acontecem, mas não são sempre, não são todas as matérias que ocorrem. Mas a maioria são tudo por provas, prova parcial e prova bimestral. Em alguns bimestres, por exemplo no segundo</p>		<p>Nosso regimento é avaliação formal nos quatro bimestres. Inclusive tenho levantado uma questão com a SEDUC e em todos os ambientes que posso falar sobre isso eu falo, que o Estado não deveria ter quatro bimestres e sim três, isso diminuiria a quantidade de avaliação formal, mas você</p>

<p>bimestre, houve a feira científica que foi tipo um seminário, ali que eles usaram de uma forma diferente, mas normalmente é tudo prova. (2FODCCR)</p>		<p>avaliaria mais tranquilamente. Em cada bimestre uma avaliação formal, um trabalho e avaliação bimestral. Pode sim ter mais que isso, mas o obrigatório é uma nota parcial formada a partir de um trabalho, uma prova e uma avaliação bimestral. (2FOMJM)</p>
--	--	---

Fonte: autores.

Ante as respostas foram identificados distintos instrumentos para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos, porém, as provas são utilizadas predominantemente em todas as escolas e não se percebe clareza sobre a importância desse instrumento para o processo de ensino aprendizagem, em especial, para o planejamento e para a visualização do cumprimento dos objetivos educacionais. Na escola 2FOM, mesmo que os professores possam se utilizar de diferentes instrumentos, observa-se que eles não estão bem definidos como meios para avaliar os alunos de forma parcial. Como preconiza Chagas, Silva e Silva (2015), com base nessa realidade, esses momentos apresentam-se apenas como proforma para cumprimento de atividade institucional ou para atribuir uma nota ao aluno. Isso é perceptível nos relatos dos diferentes sujeitos: do aluno, ao pontuar sobre a utilização da cópia das atividades para atribuição de julgamento de valor; e do professor, ao informar que o critério para adequação do instrumento avaliativo foi a falta de empenho do aluno - algo que deve ser revisto dentro de uma cultura escolar - a falta de análise individual dos resultados e dificuldade dos professores em fazer a diferenciação das disciplinas no momento da atribuição de notas - evidenciando a deficiência no sobre o conceito de avaliação da aprendizagem - e a redução do uso de papel.

Há de se perceber, ainda, na manifestação da gestão da escola 2FOMJM, a incredibilidade sobre a necessidade de se avaliar constantemente, contrapondo-se ao percebido no grupo de escolas de alto rendimento e as proposições vistas na pesquisa realizada pela Fundação Lemann et al (2015), que ponderam que a existência de diversos e distintos instrumentos para avaliar a aprendizagem, colabora com a visualização da realidade escolar e o direcionamento das ações pedagógicas. Ademais, pode-se acrescentar que a constância da prática avaliativa evita acúmulo de conteúdo e corrige os equívocos identificados no decorrer do processo, definições essas da avaliação formativa ou processual.

No que se refere à divulgação e discussão dos resultados das avaliações, os comentários no quadro abaixo nos direcionam para complementação do que já foi observado.

Quadro 4 -

Sobre a entrega dos resultados das avaliações e o que é feito com eles.

Alunos	Professores	Gestão
Alguns professores especificam a nota, mas a maioria não especifica. [...]	No terceiro (ano) é bem complicado, por conta do tempo, [...] do estágio, mas o	Temos o conselho de classe, onde não discutimos só a nota do aluno, mas também o que

<p>eles só dizem sua média total. [...] A gente não sabe muito sobre a nossa qualitativa. A gente, às vezes, sabe a nossa nota parcial, mas geralmente a gente só descobre a nossa nota bimestral pelo aluno online. (2JUPMS)</p>	<p>primeiro e segundo dá pra gente voltar, dar uma correção, dar uma orientação daqueles conteúdos que a turma teve mais dificuldade. (2FOM)</p>	<p>vamos fazer com esses alunos de baixo rendimento. Algumas vezes, os alunos de baixo rendimento fazem uma atividade especial passada pelo professor. (2FOMJM)</p>
<p>Alguns (professores) entregam, já outros deixam para entregar só a média final, depois da bimestral. Aí às vezes eles também nem dão, só colocam no aluno online e a gente vê lá. [...] aí eles perguntam se, tipo, a gente tirar nota baixa, aí eles: “Gente, vocês estão sentindo dificuldade em quê? Querem que eu explique mais alguma coisa? Querem ajuda?” (2FODCCR)</p>	<p>Eu pego esses resultados e costumo trabalhar em cima deles. Até porque quando a gente fecha as notas, nós temos o acesso de poder visualizar melhor onde esse aluno está tendo uma maior dificuldade. Então aquela dificuldade dele, a gente acaba trabalhando na recuperação, pois temos também a recuperação paralela e a gente procura recuperar o aluno durante esse período, todo final de bimestre. (2JUPMS)</p>	<p>Fica a critério dos professores, eu particularmente faço, monto meu trabalho e mostro os resultados para os professores em uma reunião. (2FOM)</p>

Fonte: autores.

O contexto geral dos comentários observados acima reforça a falta de reconhecimento do sentido avaliativo para aprendizagem, uma vez que o retorno aos alunos, de modo a abranger a revisão dos conteúdos abordados nos instrumentos e a forma como eles se comportaram, fica a critério do professor e condicionado apenas à obtenção de resultado negativo, sendo a revisão confundida com a aplicação de uma atividade para recuperar nota. Muitas vezes esse resultado é entregue apenas por meio de sistema online, suprimindo partes essenciais do processo avaliativo.

O panorama notabiliza que esse grupo, diferentemente do grupo de escolas de alto rendimento, não corrobora com a ideia de trabalho com foco e objetivos claros e bem definidos a serem alcançados, que devem ser identificados por meio de avaliação periódica, com instrumentos bem estruturados. O observado nos permite acreditar, de modo geral, que as avaliações não são tratadas como diagnósticas e os professores não fazem interpretação dos contextos avaliativos, o que colabora para a ausência de reflexão sobre os resultados e, conseqüentemente, falta de reestruturação das ações pedagógicas.

Ao considerarmos, no questionário, acerca de discussões com os professores sobre a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, todas as escolas disseram que sempre ou quase sempre realizavam essas momentos. No entanto, ao indagarmos sobre a existência de ações que promovessem a diminuição das taxas de reprovação dos estudantes, mas que estivessem além da promoção de discussões com os professores sobre melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, duas escolas (50%) disseram

que existiam essas ações e que os resultados eram satisfatórios. Uma (25%) confirmou, porém com resultados ainda insatisfatórios. E a outra (25%) também disse que existiam, mas que ainda não haviam avaliado a efetividade dessas ações.

Neste cenário convém notar que o desempenho dos estudantes no contexto avaliativo deve favorecer reflexões e, a partir disso, uma tomada de decisão em favor do aprendizado. Assim, o fracasso escolar dá espaço para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender de forma igualitária, ao tempo que materializa a universalização e democratização do ensino. Portanto, toda e qualquer ação, requer nova ação.

Considerações finais

A pesquisa realizada objetivou identificar e discutir a importância da avaliação para a oferta educacional de qualidade nas escolas profissionalizantes do Ceará e sua influência nos resultados da aprendizagem. Foi feito um estudo comparativo entre dez escolas de educação profissional do Estado do Ceará, sendo cinco com alto e cinco com baixo rendimento, considerando os resultados das avaliações realizadas no âmbito do Spaece. Inicialmente realizou-se uma breve discussão teórica e documental acerca do tema avaliação e sua relação com a qualidade na oferta do ensino. Em seguida, uma coleta de dados com a utilização de distintos instrumentos, para que posteriormente fosse feito um estudo comparativo entre as instituições.

É coerente ponderar que em diferentes contextos educacionais fatores pontuados como necessários à oferta de uma educação de qualidade, com vislumbre à melhoria de indicadores decorrentes de resultados de avaliações externas, perpassam a organização da oferta do ensino pelos profissionais da educação, os quais devem dispender esforços ao desenvolvimento institucional de forma linear, ante a definição de objetivos educacionais que sejam concretos, unitários, na construção de uma equipe de trabalho sólida; democráticos, ao abranger diferentes pontos de vista; e criativo, na consecução de práticas pedagógicas atraentes, interdisciplinares, eficientes e eficazes. Para tanto, o desdobramento desse modelo carece a anterior compreensão da importância da avaliação, como necessária à aquisição desse ideário educacional, para a garantia do sucesso escolar e direito de aprendizagem ao aluno.

Para tanto, o planejamento deve ser reconhecido como ponto de partida fundamental ao desenvolvimento da ação educativa. Sua importância decorre da necessidade da definição dos objetivos a serem alcançados e da seleção dos meios e instrumentos eficientes e eficazes à efetivação destes objetivos. A concretização disso antecede a responsabilidade para com a função social da escola, na garantia do direito de aprendizagem aos alunos, por meio do cumprimento do tempo pedagógico e de práticas inovadoras. Na finalização desse ciclo, a avaliação é indispensável na percepção da efetivação dos propósitos de ensino anteriormente definidos, considerando o redimensionamento das atividades ante a reestruturação do planejamento, com definições de novos meios e instrumentos; ou na autorização da continuidade do trabalho.

Isso requer que as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições perpassem o trabalho cooperativo entre os sujeitos. Logo, pondera a tomada de posição da gestão e dos professores na consideração de diferentes pontos de vista; relações de trocas de experiências entre os professores e os alunos e até mesmo com outras instituições; e

práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que proporcionem a aquisição da aprendizagem dos alunos por eles mesmos, que sejam mutuamente respeitadas e viabilizem auto reflexão.

Como podemos perceber, a avaliação deve fazer parte da realidade escolar, uma vez que é concebida nos diferentes contextos pedagógicos. Portanto, precisa estar entranhada na realidade dos atores educacionais e nas ações por eles praticadas, ante o reconhecimento do papel social da escola para com o seu dever de garantir a aprendizagem do aluno.

Por fim, as proposições acima relacionam-se ao desenvolvimento de escolas com bons resultados educacionais que podem ser replicadas àquelas instituições que buscam alcançar esse patamar. Apresentam-se como contribuição à formação acadêmica, científica e profissional no contexto da educação brasileira, ponderando a avaliação educacional e, em especial, a da aprendizagem. Ademais, possibilita a visualização da necessidade de construção e reformulação de políticas públicas voltadas aos sistemas básicos de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas futuras que discutam e viabilizem a reestruturação do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições escolares, de modo a assegurar o direito à aprendizagem, por meio de uma formação cidadã.

Referências

- CARNEIRO, Moacir Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHAGAS, Maria Apolinário Santos; SILVA, Sebastiana Florentino; SILVA, Lucas Melgaço da. Fracasso escolar e avaliação da aprendizagem: uma relação intrínseca? In: LEITE, Raimundo Hélio et al (orgs.). *Avaliação: veredas e experiências educacionais*. CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6, 2015. Anais ... Fortaleza: UFC, 2015.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Avaliação: o desafio da melhoria da aprendizagem escolar diante da fragmentação do currículo. *Educação e Reflexão*, Maracanaú, v. 6, n. 11, 2016, p. 13-16. Disponível em <https://www.maracanau.ce.gov.br/wp-content/uploads/download-manager-files/Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Reflex%C3%A3o-Ano-6-Ed-11.compressed.pdf>. Acesso em 5 jan. 2020.
- CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, 2009, p. 201-2015.
- FUNDAÇÃO LEMANN et al. *Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Lemann, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções a ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Estrutura física da escola como determinante da qualidade da educação em escolas profissionais do Ceará: entre realidade e mito. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 9, n. 7, 2020, p. 1-20. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4634/4033>. Acesso em 25 ago. 2020.

Lucas Melgaço da Silva é professor no Município de Maracanaú/CE.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4145-4036>.
Endereço: Rua Moreira da Silva, 57 - 62882-450 - Horizonte - CE - Brasil.
E-mail: lucas2melgaco@gmail.com.

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca é professora na Universidade Federal do Ceará.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9166-8887>.
Endereço: Rua Monsenhor Bruno, 630/701 - 60115-190 - Fortaleza - CE - Brasil.
E-mail: isabelfil@uol.com.br.

Recebido em 26 de agosto de 2020.
Aceito em 3 de dezembro de 2020.

