



Patrícia Viana Mastella

**Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em
Escola de Governo no Brasil**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016



Patrícia Viana Mastella

**Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em
Escola de Governo no Brasil**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016



Patrícia Viana Mastella

**Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em
Escola de Governo no Brasil**

Orientadora: Dra. Isabel Maria Pereira Pinto
Universidade Fernando Pessoa - Porto, Portugal

Co - Orientadora: Dra Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília - Brasília, Brasil

**Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação
(376) - Linha de Pesquisa: Administração Escolar**



SUMÁRIO

Índice das Figuras	10
Índice dos Quadros.....	10
Índice das Fotos.....	10
Índice das Tabelas	10
Índice dos Gráficos	11
Índice dos Anexos	11
ABREVIATURAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I.....	17
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	17
1.1 O Processo Avaliativo	18
1.1.1 Breve Histórico da Avaliação da Aprendizagem	19
1.1.2 Conceito de Avaliação e sua Finalidade.....	23
1.1.3 A Avaliação e o Processo Ensino-Aprendizagem	26
CAPÍTULO II	34
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	34
2.1 A Relação Aluno-Professor-Conteúdo	35
2.2 Aprendizagem no Ambiente Organizacional.	38
2.3 Educação de Adultos - Andragogia.....	39
CAPÍTULO III.....	42
ESCOLAS DE GOVERNO E A ENAP	42
3.1 Normas e Legislação	42
3.2 Escolas de Governo - Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU).....	44
3.3 Rede Global de Escolas de Governo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).....	47
3.4 Dimensão Político Institucional - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP.....	48

3.4.1 A ENAP	49
3.4.2 Histórico da ENAP.....	49
3.4.3 Estrutura da ENAP	52
3.4.4 Apresentação do Curso Fundamentos do Pregão Eletrônico	54
CAPÍTULO IV.....	58
METODOLOGIA E RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	58
4.1 Metodologia	58
4.1.1 Objetivos do Estudo	60
4.1.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	61
4.1.2.1 Dos Questionários Teste.....	62
4.1.3 Características da Amostra de Participantes	67
4.2 Resultados dos Instrumentos de Avaliação	68
4.2.1 Procedimentos de Análise de Dados.....	68
4.2.2 Resultado da Avaliação I - Avaliação Diagnóstica	68
4.2.3 Resultado da Avaliação II - Avaliação Formativa.....	73
CAPÍTULO V	78
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
5.1 Dos Objetivos da Dissertação	78
5.1.1 Dos Objetivos Específicos	80
5.2 Da Análise e Discussão dos Resultados.....	81
5.2.1 Comparativo Teste Reação da ENAP com a Avaliação Diagnóstica.....	81
5.2.2 Comparativo Teste Reação da ENAP com a Avaliação Formativa	85
CONCLUSÃO	89

RESUMO

Cada vez mais as escolas de governo assumem uma posição estratégica apoiando o Estado no aperfeiçoamento dos servidores públicos e dos serviços prestados por eles. A questão qualitativa que perpassa a atuação dessas escolas deve ser atentamente discutida por conta dessas implicações. Por isso, nesse cenário, buscou-se realizar um estudo de caso na Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, escola de governo localizada em Brasília - Brasil. O objetivo geral da investigação foi verificar se a utilização da avaliação diagnóstica nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela Escola potencializa o grau de aprendizagem discente. Para levantar essa resposta e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, o público alvo escolhido foi a turma de dezembro/2015 do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico. A partir da aplicação de uma avaliação diagnóstica junto aos alunos do curso, foi possível levantar dados importantes sobre as práticas pedagógicas e a estrutura do curso. Dos aspectos positivos, é possível ressaltar que a ênfase prática do curso confirmou-se de forma eficaz nas avaliações, até mesmo pelo perfil levantado dos alunos, contudo, um dos pontos frágeis que mais chamou a atenção durante a pesquisa foi o aspecto do cumprimento dos objetivos de aprendizagem. A avaliação diagnóstica revelou que metade da turma não se sentia apta as competências propostas pela ENAP. Ao final, foi possível confirmar a importância da avaliação diagnóstica como instrumento de avaliação e construção do conhecimento, propondo-se a sua implantação no curso Fundamentos do Pregão Eletrônico e, além de outras recomendações, a formação de uma cultura avaliativa na escola baseada na reflexão e na ação estratégica, que da mesma forma que um escultor, vai lapidando o processo educacional. O tema não finda com a obtenção e análise dos dados apresentados na pesquisa mas traz contribuições relevantes para a comunidade científica e poderá ainda, ser material importante para estudos futuros na área da excelência da Gestão Pública relacionada às escolas de governo.

Palavras-chave: avaliação, avaliação diagnóstica, ensino-aprendizagem, escola de governo, cultura avaliativa, gestão.

ABSTRACT

In order to support the State, as far as the public employees enhancements in the educational field is concerned, more and more government schools have taken a strategic position. Since the public employees specialization reflects on the services delivered to society, the education quality offered by these schools must be taken **into** consideration and properly discussed. For this reason, a study case was developed concerning - **The National School of Public Administration ENAP**, Escola Nacional de Administração Pública- ENAP, a government school located in Brasília - Brazil. The overall purpose in this investigation was to analyze the diagnostic evaluation in the assessment process of the enhancement and training courses in the public administration area offered by the school and how much it potentializes and empowers the level of the learning process. To answer this question and find out its relation to the teaching-learning process, the target audience chosen was the 2015 class enrolled in the course “Electronic Auctions Basics”. Starting with a diagnostic evaluation along with the students, important facts were raised concerning the educational practices and the course structure. It is possible to highlight the positive aspects, such as its effective practical emphasis, even through the students profile. However, one of the fragile points that stands out during the study was the learning purposes accomplishments. The evaluation shows that half of the class does not feel confident and capable to achieve the abilities proposed by the school. At the end of the study, it was possible to confirm the relevance and helpfulness of the diagnostic evaluation and the construction of knowledge by proposing its use in the course “Electronic Auctions Basics”. Besides other recommendations, it is crucial that an evaluative culture in the school based on reflection and strategic action is applied, slowly building the educational process. The subject does not reach its end with the data and the information presented in this study, but it contributes to the scientific community and can serve as important material for future studies in the area of excellence in Public Management related to government schools.

Key words: evaluation, diagnostic evaluation, teach-learn, government school, evaluative culture, management

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu querido esposo Reinaldo pelo seu amor, apoio e companheirismo tão presentes nessa caminhada de pesquisa, sem os quais eu não teria conseguido chegar até aqui;

à minha família: minha mãe Gertrude Viana e meus irmãos Moisés, Deise e Jonas pelas orações, palavras de incentivo e torcida e, minha cunhada Kedma;

aos colegas de trabalho pela compreensão e apoio; e

a Deus, pela vida, pela paz, pela saúde e a disposição intelectual diante desse grande desafio. A Ele, toda a minha profunda adoração.

AGRADECIMENTOS

à Universidade Fernando Pessoa pela oportunidade proporcionada na realização do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação;

à professora Fátima Coelho, coordenadora do curso, por sua cortesia e atenção;

à ENAP pela autorização para que eu fizesse o estudo de caso na escola na pessoa do Diretor Paulo Marques, aos vários profissionais que me receberam e deram suporte nessa pesquisa, em especial, ao Coordenador do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, Sr. Eduardo Semenghini Paracêncio;

à Universidade de Brasília (UnB) por meio da Co-orientação da Dra Liliane Campos Machado - da Faculdade de Educação. Suas orientações foram um norte e um alento nos momentos da construção da pesquisa; e

em especial, à professora Doutora Isabel Maria Pereira Pinto, professora orientadora desta Dissertação. Faltam-me palavras para expressar minha gratidão pelo seu profissionalismo, acessibilidade, olhar atento e refinado e encorajamento na orientação desta Dissertação. Devo a ela minha profunda gratidão e apreço.

Índice das Figuras

		Pág.
Figura 1:	Representação do triângulo pedagógico de Houssaye	35
Figura 2:	Relações entre os elementos do Triângulo Pedagógico de Houssaye	36
Figura 3:	Organograma da ENAP	52
Figura 4:	Paleta de opções de resposta do Teste de Reação – ENAP	57
Figura 5:	Cabeçário da Avaliação I - Avaliação Diagnóstica	63
Figura 6:	Respostas para a Avaliação I – Avaliação Diagnóstica	64
Figura 7:	Cabeçário da Avaliação II	65
Figura 8:	Avaliação Sistemática do processo de ensino-aprendizagem	94

Índice dos Quadros

		Pág.
Quadro 1:	Estrutura do Curso Fundamentos do Pregão Eletrônico	54
Quadro 2:	Momentos da aplicação dos questionários	62
Quadro 3:	Estrutura da Questão nº 9 da Avaliação II	66
Quadro 4:	Participantes do Público alvo nos questionários - Fase I e Fase II	67
Quadro 5:	Comparativo resultado Relatório de Satisfação	82
Quadro 6:	Nível de conhecimento dos alunos do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico levantados na Avaliação Diagnóstica	84
Quadro 7:	Aptidão às habilidades versus aproveitamento no curso	87
Quadro 8:	Recomendações de solução para os problemas apontados na Dissertação	94

Índice das Fotos

		Pág.
Foto 1:	Foto da fachada da ENAP	49

Índice das Tabelas

		Pág.
Tabela 1:	Distribuição das questões por macro área	66
Tabela 2:	Resultados das perguntas sócio-profissionais da Avaliação I	69
Tabela 3:	Acertos por Macroárea	76

Índice dos Gráficos

		Pág.
Gráfico 1:	Legislação Básica	70
Gráfico 2:	Fase Interna do Pregão	71
Gráfico 3:	Fase Externa	71
Gráfico 4:	Sistema Comprasnet	72
Gráfico 5:	Jurisprudências	73
Gráfico 6:	Levantamento da Duração do Curso (Carga Horária)	74
Gráfico 7:	Levantamento das áreas de interesse para o curso	74
Gráfico 8:	Levantamento das respostas da Avaliação Formativa	75
Gráfico 9:	Levantamento do desenvolvimento de competências	77

Índice dos Anexos

		Pág.
Anexo 1	Teste de Reação ENAP: AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO	102
Anexo 2	Avaliação I – Avaliação Diagnóstica – FASE I (Pré-Teste)	105
Anexo 3	Avaliação II – (Avaliação Formativa) – FASE II (Pré-Teste)	108
Anexo 4	Avaliação I – Avaliação Diagnóstica – (Aplicação Final)	111
Anexo 5	Avaliação II – (Avaliação Formativa) – (Aplicação Final)	113
Anexo 6	Relatório de Avaliação de Satisfação ENAP – 2014	115
Anexo 7	Relatório de Avaliação de Satisfação ENAP – 2015	116

ABREVIATURAS

ANP	- Academia Nacional de Polícia
C.F.	- Constituição Federal
CEAE	- Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional
Cedam	- Centro de Desenvolvimento da Administração Pública
Cefor	- Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados
CFAI	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social
DAS	- Direção e Assessoramento Superiores
DASP	- Departamento Administrativo do Serviço Público
DF	- Distrito Federal
EAGU	- Escola da Advocacia-Geral da União
ENA	- <i>École Nationale d'Administration</i>
ENAM	- Escola Nacional de Mediação
ENAP	- Escola Nacional de Administração Pública
ENCE	- Escola Nacional de Ciências Estatísticas
ENSP	- Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
ESAF	- Escola de Administração Fazendária
Esint	- Escola de Inteligência
Espen	- Escola Nacional de Serviços Penais
Funcep	- Fundação Centro de Formação do Servidor Público
Fundaj	- Fundação Joaquim Nabuco
ILB	- Instituto Legislativo Brasileiro
IRBR	- Instituto Rio Branco
ISC	- Instituto Serzedello Corrêa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP	- Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
SEGU	- Sistema de Escolas de Governo da União
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura

Unibacen - Universidade do Banco Central do Brasil

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 em seu art. 39, determina que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos.

Em 2006, o Governo Brasileiro instituiu a política para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional por meio da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) institucionalizada pelo Decreto nº 5.707/06, de 23 de fevereiro de 2006. E ainda, a emenda constitucional 19/98 acrescentou ao art. 41 da C.F./88 a previsão de perda do cargo ao servidor estável com baixa avaliação de desempenho.

Emerge então, o desafio de capacitar o agente público para atender às novas demandas surgidas das mudanças significativas na última década do Século XX, principalmente pelos avanços do conhecimento em escala global, como a ampliação da capacidade dos sistemas de comunicação e processamento tecnológico de informação. (Brasil, 2001; Pinto, 2005; Oliveira, 2008a).

Cada vez mais as escolas de governo assumem uma posição estratégica na implantação e manutenção das políticas públicas, e o contingente de servidores a serem capacitados é muito significativo, revestindo essas escolas de uma maior responsabilidade nesse processo. O assunto é tão atual que em abril de 2016 ocorreu na *Scuola Nazionale dell'Amministrazione*, em Roma, a 4ª Reunião Anual de Rede de Escolas de Governo pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No evento havia representação de 93 países e o objetivo do encontro foi contribuir para o desenvolvimento de uma estrutura de competências inovadoras para atuar como base na formação e desenvolvimento de um serviço público orientado para a inovação.

Assim, a questão qualitativa que perpassa a atuação das escolas de governo deve ser atentamente discutida, até mesmo em função de outros fatores como a crescente noção de cidadania desenvolvida na sociedade brasileira nas últimas décadas, por serviços públicos cada vez mais abrangentes e de boa qualidade. Nesse cenário, a

administração pública precisa trabalhar de maneira profissional, potencializando recursos escassos e implantando políticas socialmente abrangentes e incorporadoras de maneira eficaz, eficiente e efetiva. De acordo com Fernandes, Carvalho e Santos (2014), o conjunto desses aspectos diversos e complexos, pressupõe-se que a responsabilidade acadêmica, relevância social e protagonismo das escolas de governo no arranjo organizacional da administração pública brasileira tendam a crescer significativamente.

Lembremos que, assim como a gestão escolar no sistema de ensino convencional busca garantir as condições necessárias para a formação do aprendiz, a gestão nas escolas de governo tem o compromisso em mobilizar os recursos organizacionais e sustentar as práticas necessárias para o aperfeiçoamento dos servidores e dos serviços prestados pelo Estado¹.

A partir dessa visão geral, apresentamos a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP, localizada na cidade de Brasília-Brasil. A ENAP é uma escola de governo vinculada ao Ministério do Planejamento e, além de prover uma série de capacitações para os servidores públicos federais, faz ainda a coordenação da Rede Nacional de Escolas de Governo, no Brasil. Seu objetivo é colaborar com as instituições que trabalham com formação e aperfeiçoamento profissional dos servidores públicos dos três níveis de governo em todo o país.

Nesse contexto, e respaldada pelas experiências como educadora, senti-me impulsionada pelas inquietações a respeito da efetividade dos cursos oferecidos pela ENAP frente aos anseios dos servidores públicos e às demandas que eles representam. Dentre elas, é fato que o servidor se afasta de suas atribuições para ser capacitado com recursos públicos, portanto, espera-se que o curso oferecido tenha sido estruturado para atender às demandas organizacionais e, em consequência, da sociedade. Para tanto, inevitavelmente pergunta-se: existem instrumentos avaliativos que subsidiam a escola com indicadores de desempenho a fim de promover a melhoria constante do sistema educativo?

¹ Adaptado de Diagnóstico de Competências Essenciais e Guia de Planejamento (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, 301-302).

Assim, dentro desse escopo, formulou-se o seguinte título para a investigação:
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA DE GOVERNO.

O objetivo geral da investigação é verificar se a utilização da avaliação diagnóstica nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil) potencializa o grau de aprendizagem discente.

Veja que para o autor português, Aranha (2004, p. 35), a respeito do processo de avaliação, os professores devem ter a noção de que “a avaliação é um regulador por excelência do processo de ensino e da aprendizagem, é a consciência do próprio sistema educativo”. Assim, foram elencados três objetivos específicos a serem alcançados

1) identificar se a avaliação diagnóstica é aplicada nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de formação pública oferecidos pela ENAP;

2) identificar os instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil);

3) propor instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil).

É interessante que ao fazer um levantamento bibliográfico do assunto, percebe-se que avaliação da aprendizagem é um tema discutido abundantemente na área da educação, contudo, a avaliação diagnóstica e suas repercussões ainda é material escasso, reforçando a importância dessa investigação para a comunidade científica. Além disso, nesse caso concreto, os resultados obtidos poderão ser material importante para estudos futuros na área da excelência da Gestão Pública relacionada às escolas de governo.

Segundo Bloom (1983), a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem; inclui uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de papel e lápis. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino aprendizagem.

Para levantar respostas a respeito da avaliação diagnóstica e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem na ENAP, o público alvo escolhido foi a turma de dezembro/2015 do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico. A partir de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, procedeu-se a aplicação de uma avaliação diagnóstica junto aos discentes. Como resultado, foi possível levantar dados importantes sobre as práticas pedagógicas e a estrutura do curso que serão apresentados nesta Dissertação².

Dos aspectos positivos verificados, podemos ressaltar que a ênfase prática do curso confirmou-se eficaz nas avaliações, até mesmo pelo perfil dos alunos, contudo, um dos pontos frágeis que mais chamou a atenção durante a pesquisa foi o aspecto do cumprimento dos objetivos de aprendizagem. A avaliação diagnóstica revelou que 50% da turma não sentiam-se aptas às competências propostas.

O detalhamento dessa investigação, metodologia utilizada, bem como os demais pontos levantados e suas respectivas soluções à luz da literatura científica serão apresentados nesta dissertação que terá a seguinte estrutura:

- Capítulo 1: apresenta-se o referencial teórico sobre o processo de avaliação;
- Capítulo 2: aborda-se o ensino-aprendizagem de forma geral e sua aplicação à luz da andragogia e do ensino por competência;
- Capítulo 3: apresenta-se a ENAP como uma importante escola de governo;
- Capítulo 4: Metodologia e Resultados da Pesquisa;
- Capítulo 5: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados; e por fim,
- Conclusões.

² O assunto será aprofundado no capítulo IV - Metodologia e Resultados.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Retomando a questão qualitativa que perpassa a atuação das escolas de governo citada na introdução desta Dissertação, lembremos que o cenário mundial do trabalho está sendo bombardeado por novas tendências e inovações, tornando os cargos e funções cada vez mais complexos e exigentes. Soma-se a isso, a crescente noção de cidadania desenvolvida nas sociedades nas últimas décadas e o apelo por serviços públicos cada vez mais abrangentes e de boa qualidade.

Assim, a gestão nas escolas de governo tem o compromisso, entre outras coisas, em mobilizar os recursos organizacionais e sustentar as práticas necessárias para o aperfeiçoamento dos servidores e dos serviços prestados pelo Estado (Knowles; Holton e Swason, 2009)³. Veja que estamos falando em três aspectos: recursos organizacionais, aperfeiçoamento dos servidores e, por sua vez, aperfeiçoamento dos serviços. Nota-se que cada vez mais, as escolas de governo assumem uma posição importante nesse processo, tornando-se um ator de destaque no fomento da qualidade dos serviços públicos prestados pelo Estado por meio da preparação dos seus servidores.

Borges-Andrade e Abbad (1996) afirmam que entre os propósitos de uma capacitação destacam-se a identificação e superação de deficiências nos desempenhos, a preparação de servidores para novas funções e o retreinamento de mão de obra para a introdução de inovações tecnológicas. Esse é um dos grandes desafios das escolas de governo. Além da atualização de procedimentos já consolidados, pesa-se a capacitação visando à inserção de novas competências, não só no aspecto procedimental mas de postura. Veja:

o treinamento pode ser entendido como desenvolvimento sistemático de padrões comportamentais de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários ao desempenho adequado de uma tarefa ou trabalho. (Latham, 1988, p. 75).

A prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social e na sociedade brasileira isso não é diferente. Para

³ Adaptado de Diagnóstico de Competências Essenciais e Guia de Planejamento (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, 301-302).

Libâneo (2008), a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social e, em sentido restrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada.

1.1 O Processo Avaliativo

Há vários conceitos sobre o processo avaliativo e estaremos ressaltando aqui os principais deles. Iniciando por Libâneo (2008), avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Segundo o autor, a avaliação não pretende controlar e classificar o rendimento do aluno ou aluna, tão pouco pode ser, direta ou indiretamente, usada para controlar e classificar o rendimento do professor mas tem a pretensão de promover uma reflexão do processo de ensinar com o de aprender, tecidos coletivamente na sala de aula. Nessa visão, Steban (2003) resume o conceito de processo avaliativo afirmando que avaliar é um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos.

Luckesi (2011) segue no mesmo trilha afirmando que, na prática escolar os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Nesse caso, medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido. Por isso, a avaliação compreende uma coleta sistemática de informações descritivas que visa subsidiar as decisões relacionadas à seleção, adoção, valoração e modificação da práxis educativa. Numa visão sistemática, a avaliação seria a etapa do processo de ensino-aprendizagem em que confirmamos as práticas efetivas e aperfeiçoamos aquelas que se mostram insuficientes.

A avaliação, então, "é um método que não tem um fim em si mesmo, mas tem o propósito de ser um meio, um recurso", para os autores Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 82). Portanto, a avaliação procura trazer à tona, tornar mais visível e compreensível aspectos do ensino-aprendizagem e até mesmo do cotidiano de uma instituição. A avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto que está a avaliar e seus efeitos tem decorrências mais abrangentes, atingindo o próprio sistema de educação e suas funções junto à sociedade que dela depende.

1.1.1 Breve Histórico da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação está presente desde os tempos primitivos. Em algumas tribos, os jovens para alcançar o status de adultos precisavam ser aprovados em uma prova relacionada aos seus usos e costumes. Já os chineses e gregos, há milênios, já estabeleciam os critérios para selecionar indivíduos que poderiam assumir determinados trabalhos. Na Grécia, Sócrates sugeria a auto avaliação por meio do - Conhece-te a ti mesmo - como requisito para chegar a verdade (Soeiro e Aveline, 1982)⁴.

No Brasil, por volta do Século XVII, predominava a pedagogia jesuíta com leituras de textos, exercícios de memorização e oralidade. Os jesuítas formularam um documento com o objetivo de ditar algumas regras, o Ordenamento dos Estudos na Sociedade de Jesus, que em latim dizia-se *Ratio Studiorum*⁵. Este ordenamento contribuiu para a construção do sistema de educação no Brasil atual e, uma boa parte das regras da época ainda se aplica até hoje tais como: situações nas quais o aluno não poderia fazer solicitações durante a avaliação, o tempo da avaliação pré-estabelecido, tempos específicos para a realização de atividades e avaliações, atividades em sala e as atividades a serem realizadas em casa, dentre outras.

Percebe-se que a avaliação, sem dúvida, é uma atividade intrínseca ao ser humano e, tem sido utilizada a fim de estabelecer parâmetros ou para comprovar a apropriação de habilidades ou conhecimentos. Ao longo do tempo ela passou a ser estudada não só no aspecto metodológico como também em relação aos seus objetivos e repercussões.

Na área da avaliação educacional, a literatura atribui seu início com o trabalho de Ralph Tyler. Segundo Hofmann (2003) e Ralph Tyler (1949), desenvolveu a concepção de avaliação por objetivos:

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. (Hofmann, 2003, p. 33).

Alguns autores referem que esse modelo de avaliação da aprendizagem tinha um enfoque relacionado com as teorias tecnicistas e comportamentalistas que ganharam visibilidade durante a década de 60. O modelo apresentava como característica a

⁴Fonte: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm> Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos Abril/2004 Ana Cristina Muscas Caldeira PUC/SP

⁵A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009

predominância de instrumentos de verificação quantitativa de aprendizagem, ou seja, uma concepção mecanicista de avaliação: testes de múltipla escolha, ferramentas de verificação quantitativa da participação e de acessos.

A avaliação na visão de Tyler era utilizada para julgar a efetividade do processo de aprendizagem de acordo com os 'comportamentos esperados', por isso, por muito tempo foram dedicados esforços à produção de testes, inventários, questionários e fichas de registro de comportamento a fim de incrementar ou dar suporte a esse processo. Contudo, essa visão fez com que a avaliação da aprendizagem assumisse, por décadas, a identidade de um instrumento raso ou parcial porque ele servia somente para uma análise classificatória de desempenho final: aprovado ou reprovado.

Cuba e Egon (2011) apresentaram uma visão diversa de Tyler, uma visão comportamentalista e, para materializá-la, coletaram informações sobre o nível de aproveitamento dos alunos nos programas em relação às avaliações por objetivos. Essas informações (após uma análise dos pontos fortes e fracos) foram utilizadas para conduzir aprimoramentos e reformas – um processo que hoje chamaríamos de avaliação formativa, com a exceção de que os resultados só podiam ser obtidos depois, e não durante um determinado teste. Ao contrário da versão de Tyler que definia uma classificação final “aprovado ou reprovado”, percebe-se uma evolução nesse segundo momento, onde há uma preocupação em utilizar os resultados obtidos como ferramenta de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar de as críticas feitas à abordagem tecnicista de avaliação, essa visão ainda é muito presente nas práticas escolares brasileiras. Percebe-se esse tipo de avaliação quando são estabelecidos objetivos pelo professor (na maioria das vezes, relacionados aos itens de conteúdo) e, em determinados intervalos, são aplicados testes para a verificação do alcance desses objetivos pelos alunos. Nota-se ainda, a ação avaliativa restrita à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos seus resultados. Por isso, é inevitável a discussão de uma avaliação, de fato, como instrumento de verificação e critérios de análise de desempenho final, uma vez que não há, na maioria dos casos, uma reflexão desses resultados (Hofmann, 2004).

Em contraponto à tendência comportamentalista e tecnicista da avaliação educacional, surge a proposta de Scriven. Segundo Allal (1986, p. 74), a expressão *avaliação formativa e somativa* foi introduzida por Scriven em 1967, em um artigo

sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos etc.), onde ele afirma que, os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo *curriculum*, manual ou método de ensino. Essa visão foi retomada por Bloom e seus colaboradores (Hastings e Madaus), conforme trabalho publicado em 1971 sob o título Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, onde não apenas resgatou as ideias de Michael Scriven, mas as ampliou, influenciando o planejamento educacional.

Bloom (*apud* Allal 1986) e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, mas agora, com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem. Na visão de Cardinet (1986, p. 105), "(...) opõe-se à avaliação somativa, que se caracterizava por um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens". Segundo o mesmo autor, distingue-se, ainda, da avaliação diagnóstica por acrescentar conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar; porque considerava os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

É possível verificar que o processo de avaliação iniciou como uma ferramenta parcial e classificatória, depois avançou para um modelo onde servia para verificar o alcance de comportamentos esperados. Logo em seguida, um processo de avaliação dos meios de ensino para então, agora, apresentar-se como uma ferramenta de orientação na progressão da aprendizagem. Mas as contribuições não encerram por aqui.

Na década de 1970, surgem as contribuições de Kirpatrick (1976, 1977) e a de Hamblin (1978), que sugerem que as variáveis-critério reações, aprendizagem, desempenho no cargo e resultados mantêm entre si um forte relacionamento positivo. A partir dessa análise surge o *modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick*, como é conhecido, que sugere quatro níveis de avaliação: 1) as reações, 2) o aprendizado, 3) a mudança de comportamento observável e 4) os resultados do treinamento.

Nesse modelo, as reações dos alunos revelam o quanto o treinamento foi bem aceito pelo grupo, avaliam as condições de infraestrutura e aspectos relevantes no tocante à qualidade percebida do treinamento. Já a avaliação de aprendizado se importa em demonstrar quanto do treinamento foi absorvido pelo aluno e impactaram seu

comportamento no cargo que ele desempenha. E, por fim, a avaliação de resultados mensura o quanto o treinamento atingiu os resultados esperados, que devem ser confrontados com as razões que motivaram a necessidade do treinamento.

Contudo, Alliger e Janak (1989) consideraram problemáticos alguns pressupostos básicos do modelo de Kirpatrick (1976), já que ele está pautado em um arranjo de ordem crescente de informação, ligados uns aos outros somente por elos de causalidade e de correlações positivas. Assim, o primeiro pressuposto, segundo os referidos autores, poderia levar o pesquisador a acreditar que o quarto nível (Resultados) é superior aos demais, o que seria um equívoco, por exemplo, quando não interessasse à organização provocar mudanças em todos os níveis.

Quanto ao segundo e terceiro pressupostos, eles não têm recebido confirmação empírica, mas sob o ponto de vista lógico, seria falso também, por exemplo, inferir causalidade entre reação e aprendizagem, quando, muitas vezes, ambas as medidas são tomadas ao mesmo tempo. Até porque, ao contrário do que supunha Kirpatrick, os estudos revisados por Alliger e Janak (1989) revelaram correlações negativas entre reação e aprendizagem. Por isso que Hamblin (1978) adaptou o modelo de Kirkpatrick desdobrando o quarto nível em dois outros: Mudança Organizacional e Valor Final, concebendo esses níveis como sequenciais, lineares e correlacionados entre si.

Com o advento da década de 1980, a área educacional desperta por um apelo à excelência, à eficácia, à competitividade e produtividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica, repercutindo na busca por resultados. Em termos de política educativa, o desafio agora é conciliar um Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) com a filosofia de mercado educacional, voltada à diversificação da oferta e da competição entre escolas. Nesse processo, "tem-se a avaliação como um dos vetores fundamentais na busca de saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea desses objetivos". (Afonso, 2009, p. 119).

Os estudos sobre a avaliação educacional essa época apresentam-se mais críticos e projetam novas possibilidades para a prática, ressaltando a importância de que o processo fosse mais democrático, e a avaliação, agora numa abordagem formativa, fosse retomada e reformulada. Nessa visão, destacam-se os autores Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Afonso (2009).

Mesmo com essa motivação na busca do aperfeiçoamento educacional por meio dos processos de avaliação, no Brasil, até 1996, o nível de avaliação mais relatado ainda era o relacionado à aprendizagem. Somente a partir do ano de 2000, com a revisão de Borges-Andrade (2000), outros estudos começaram a focar outros níveis de avaliação. Phillips (1997), em atenção à eficácia das escolas de governo apresenta um modelo que tem se destacado ao longo dos últimos anos intitulado ROI, sigla de *Return on Investment* (em português significa Retorno sobre o Investimento) onde o foco recai sobre a análise do retorno, sobre os investimentos em treinamento.

Mas diante desse breve histórico, importa referir que, Hadji (2001) e Perrenoud (1999) alertam para a importância de se considerar quais são os objetivos da avaliação que se pretendem realizar. Seja qual for o modelo escolhido ou, seja avaliação formativa ou somativa/cumulativa, há de se analisar quais os objetivos envolvidos nessa avaliação. Isso se aplica, mesmo em situações em que ela é qualificada, como formativa, porque pode permanecer pouco comprometida com a constituição e o desenvolvimento da consciência crítica dos avaliados e dos avaliadores.

Por isso que, que na atualidade, a avaliação é de grande interesse do Estado. Ela serve para desenvolver reflexão consciente dos avaliados e dos avaliadores, fortalece a transparência pública e a aplicação racional dos recursos públicos, e por fim, na área educacional, serve como ferramenta de fomento das políticas e reformas educacionais.

1.1.2 Conceito de Avaliação e sua Finalidade

A finalidade da avaliação está quase sempre relacionada às características históricas e educacionais da sua época. Para tanto, se fizermos um comparativo do trabalho de Tyler (1949), que considerava avaliação educacional como a comparação constante entre os desempenhos dos alunos com os objetivos previamente definidos, já segundo Villas Boas (2004) a avaliação serve para promover a aprendizagem do aluno e do professor e até mesmo, o desenvolvimento da escola, em oposição à avaliação tradicional, que visa somente à aprovação e à reprovação.

É por isso que Perrenoud (1991) e Mazzeto (2003) orientam que a verdadeira avaliação formativa é a que tem o objetivo de contribuir para a individualização dos processos de aprendizagem, e não apenas as que são realizadas em vários momentos do processo de aprendizagem sem qualquer reflexão dos seus resultados. Autores construtivistas e sócio-interacionistas criticam a utilização da avaliação apenas como

forma de verificação de conhecimentos e optam por dar relevância ao processo da aprendizagem em detrimento aos seus resultados observáveis. Destacam-se nesse sentido, os trabalhos de J. E. Romão (1984), Miguel Zabala (1998), Phillipe Perrenoud (1999), Pedro Demo (1999), Jussara Hoffman (2005), Cipriano Luckesi (2008), entre outros.

Dessa forma, ao encarar a aprendizagem fundamentalmente como um processo de construção do conhecimento, estes autores consideram que o papel da avaliação é o de ser uma lente de aumento que serve para explicitar aspectos fortes e fracos visando contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem, e não apenas como forma de verificação de conhecimentos. O foco está no desenvolvimento cognitivo dos alunos e não na elaboração de instrumentos ou estratégias pré-definidas.

Nessa visão, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) corrobora nesse aspecto, uma vez que estabelece no seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualificativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A LDB propõe um sistema aberto, a serviço da aprendizagem e não a serviço da constatação, da certificação. A avaliação é vista como uma grande aliada do aluno e do professor, portanto, avalia-se para promover a aprendizagem do aluno.

No contexto de uma escola de governo, o processo avaliativo também tem grande importância e visibilidade porque no processo de capacitação do servidor, espera-se dar a ele condições plenas para a realização de uma nova tarefa ou a aplicação de um novo conhecimento ou habilidade, competências essas muitas vezes demandadas da própria sociedade. Por isso, Villas Boas (2004) acrescenta que pode se esperar da avaliação contribuições mais do que as contribuições diretas, no que tange diretamente ao desenvolvimento do aluno. Mas também contribuições no trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula. A avaliação, para isso, serve para avaliar os alunos, a atuação dos professores e dos demais profissionais da educação. Todos são avaliados, e esse processo de avaliação tem uma essência orientadora.

Sobre o assunto, Luckesi (2011) comenta que a Pedagogia Tradicional se fundamenta num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta a prática de exames na escola, restringindo sua função apenas ao de classificar o já dado, o já acontecido. Mas o contraponto seria a prática da avaliação da aprendizagem que opera

subsidiando o que está por ser construído ou em construção. Percebo que a Pedagogia tradicional e a prática da avaliação da aprendizagem, dentre outras coisas, apresentam uma antagonia temporal: enquanto o foco da Pedagogia Tradicional é verificar o passado, o objetivo da avaliação da aprendizagem está na construção futura do conhecimento.

Nesse processo de construção do conhecimento, é mister destacar que as instituições públicas oferecem um programa de desenvolvimento, aperfeiçoamento ou formação de servidores cujos órgãos que eles representam, estão interessados na aplicação dos saberes que o participante adquiriu, de maneira preferencialmente imediata, em sua atividade profissional. Por isso, DeCenzo e Robbins (1999) afirmam que o processo instrucional deve ser avaliado também para se mapear o quanto sua contribuição foi capaz de se incorporar ao alinhamento estratégico da organização e às demandas públicas.

Contudo, para Luckesi (2011) existe diferença entre verificação e avaliação na aferição do aproveitamento escolar. O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”, seu conceito emerge das determinações da conduta, “buscar, ver se algo é isso mesmo...”. O processo de verificação configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados que delimitam o objeto. Já o termo avaliar, também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto. O mesmo autor complementa dizendo que a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele, diferentemente da verificação que é uma ação que “congela” o objeto.

A prática educacional brasileira tem demonstrado, na quase totalidade das vezes, a utilização da verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. As funções da avaliação devem ser voltadas à decisão *do que fazer*, deve fornecer bases para o planejamento, possibilitar a seleção e a classificação do corpo discente, deve subsidiar ajustes políticos pedagógicos e das práticas curriculares. Deve ainda, por meio da interpretação dos resultados, propiciar um

claro diagnóstico do contexto em sala de aula e fora dela (institucional, por exemplo), contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem e, estabelecer práxis individualizadas de aprendizagem.

É nesse processo de individualização da aprendizagem que Perrenoud (1999) vê a avaliação. O autor destaca a necessidade de fomentar pesquisas, discussões e debates para o campo dos fundamentos educacionais. Ainda mais se o foco da avaliação for a estratégia didática, importa menos o tipo de instrumento que será utilizado, e muito mais o seu significado dentro do processo de aprendizagem. "A avaliação da aprendizagem deve estar a serviço da ação pedagógica" (Hoffmann, 2001, p. 37).

Por fim, a respeito da avaliação e sua função, Libâneo (2008) acrescenta outras três funções às funções da avaliação escolar, bem distintas: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. Segundo o autor, a função pedagógico-didática refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Na função de diagnóstico, permite identificar processos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos e a função controle refere-se aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Essas funções atuam de forma interdependente não podendo ser consideradas isoladamente.

1.1.3 A Avaliação e o Processo Ensino-Aprendizagem

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino-aprendizagem que visa determinar a correspondência dos resultados obtidos com os objetivos propostos. A partir daí, esses dados passam a orientar a tomada de decisões em relação às atividades didático-pedagógicas. Assim, a avaliação nada mais é que um retrato da situação atual que visa subsidiar possíveis estratégias para o alcance dos objetivos propostos no processo de construção do conhecimento ao longo do ciclo.

Esteban (2003) destaca que numa escola, enquanto organização educativa, norteada pelos valores do domínio público, a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou uma mera fonte de poder, como se considerasse apenas os objetivos administrativos e gerencialistas. Por outro lado, a avaliação educacional deve considerar

sobretudo os objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, e deve estar a serviço dos projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória⁶.

A partir desse contexto, nesse tópico, trataremos mais de perto da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa, da avaliação somativa e, por tratar-se de um estudo de caso com servidores públicos que são capacitados para desempenharem novashabilidades, falaremos brevemente também, da avaliação por competências:

a. Avaliação Diagnóstica e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem:

Para Luckesi (2011), a avaliação enquanto processo de diagnose e formação é um desafio para os professores que tentam inovar seus instrumentos e estratégias avaliativas. Quando falamos em avaliação diagnóstica, estamos nos referindo àquela realizada no início do ano letivo, que tem a intenção de verificar o domínio ou não dos pré-requisitos dos saberes e dos conteúdos, que são necessários para dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem⁷ No entanto, são poucos os professores que se preocupam com essa “anamnese”. No início do ano letivo ou curso, geralmente já iniciam suas aulas já formatadas, às vezes, por anos seguidos.

O conceito de avaliação diagnóstica⁸ não recebe uma definição uniforme de todos os especialistas. No entanto pode-se, de maneira geral, entendê-la como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências prévias dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. A partir da avaliação diagnóstica é possível direcionar o ensino a partir do perfil e expectativas dos alunos, oferecendo um ensino-aprendizagem individualizado, ao invés, como comumente acontece, apresentar um produto educacional genérico e desinteressante.

Na prática, e esse é um dos motivos da realização dessa pesquisa, a avaliação diagnóstica não recebe a atenção que merece e, o seu desconhecimento, pode comprometer todo o processo ensino-aprendizagem. A frustração do aluno diante de um conteúdo muito aquém ou além da sua realidade vai fragilizar o processo instrucional e, no contexto das escolas de governo, até mesmo influenciar a eficácia dos serviços públicos que esse servidor esta sendo capacitado a prestar.

⁶ Para uma análise sociológica da avaliação, enquanto instrumento de regulação e de emancipação no contexto das políticas educacionais contemporâneas, ver, por exemplo, Almerindo J. Afonso (2000, 2001)

⁷ Curso de Desenho Instrucional - Modelo DSI, ENAP, 2016.

⁸ Conceito extraído do CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade de Juiz de Fora (MG)

Sobre o assunto, Bloom (1956) afirma que a avaliação diagnóstica se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos e das condições a priori. Mas para Martins (1988), o diagnóstico poderá ser direcionado também nos seguintes sentidos: para determinar a existência de comportamento de entrada do aluno que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; para determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; e também, para classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

O uso da avaliação diagnóstica não se restringe a um levantamento prévio do perfil ou do grau de conhecimento dos alunos. Sua utilização pode assumir um caráter estratégico, uma vez que as informações obtidas podem contribuir no gerenciamento da capacitação que será ministrada: reafirmando o conteúdo programático, os objetivos de aprendizagem e direcionando os estudos de acordo com os interesses dos alunos.

É por isso que Villas Boas (2004) afirma que a avaliação diagnóstica não precisa ser imutavelmente somente no início de um processo de aprendizagem. Segundo a autora, a avaliação diagnóstica pode ocorrer antes e também durante o processo instrucional, visando agrupar alunos de acordo com suas dificuldades no primeiro momento, e no final, identificar se houve, ou não, progresso em relação à assimilação dos conteúdos. Em contrapartida, a avaliação formativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem, e a avaliação somativa ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados.

Assim, percebe-se que a avaliação diagnóstica tem um caráter preventivo, uma vez que visa identificar as características de aprendizagem do aluno ou o quanto ele tem conhecimento prévio do assunto que será tratado para, então, definir o tipo de estratégia didático-pedagógica mais adequada a tais características. Com esse tipo de avaliação é possível prevenir a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos, detectar o quanto ele sabe do conteúdo, contribuindo no planejamento de um plano de aula em que o aluno se sentirá motivado a participar e, ao mesmo tempo em que se busca conhecer as aptidões, os interesses e as capacidades e competências, enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas.

b. Avaliação Formativa e Somativa e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem:

Já em relação à avaliação formativa, inicialmente é importante pontuar que a sua aplicação requer profunda mudança de atitude do educador porque

o erro do aluno não deve mais ser considerado apenas como uma falta passível de repreensão, mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer (Cardinet, 1986, p. 76).

No processo de capacitação, tanto a instituição e o educador que ela representa, buscam na verdade é a excelência da aprendizagem. Nesse sentido que Perrenoud em seu livro “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas”, publicado em 1999, aborda a avaliação formativa destacando que as mudanças necessárias para aprimorar a avaliação precisam tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Para o autor,

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (Perrenoud, 1999, p. 15)

O mesmo autor destaca ainda que a proposição do conceito de avaliação formativa, em muitas situações educacionais concretas, confronta-se com a avaliação tradicional instalada nas escolas, provocando um duplo sistema de avaliação: a avaliação tradicional como obrigação de apresentar uma menção aos pais e à administração escolar e a avaliação formativa, ganhando reconhecimento e interesse entre os educadores.

Concordamos que a avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante aquele momento do desenvolvimento das atividades; mas mais do que isso, busca melhorar o ensino e a aprendizagem apontando possíveis deficiências, em seu desenvolvimento a fim de corrigi-las ou eliminá-las; proporcionando na verdade um *feedback* de ação (leitura, explicações, exercícios).

Desse modo, a avaliação formativa, diferentemente da avaliação diagnóstica, ocorre ao longo do processo de aprendizagem. Seu objetivo é a correção de falhas do processo educacional e a prescrição de medidas alternativas de recuperação dessas falhas, diferentemente, da avaliação somativa que ocorre ao final do processo, objetivando a mensuração de resultados.

Para Abrecht (1994), resumindo as principais características da avaliação formativa, ressalta que ela é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar; tornando-o consciente da sua própria aprendizagem e leva-o a envolver-se cada vez mais nela. A intenção da avaliação formativa não é interromper, porque ela faz parte da própria aprendizagem. Vendo assim, a avaliação deve estar aberta à pluralidade e à diversidade; revelar-se tão interessada pelos processos como pelos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura. Ainda, a avaliação formativa não deve se limitar a observar, mas deve ligar a observação à ação.

Por fim, em referência a avaliação somativa, Haydt (2000) afirma que ela tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento. O objetivo da avaliação somativa é o de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado, portanto, está vinculada à noção de medir:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (Haydt, 2000, p. 9).

As três avaliações apresentam-se em momentos diferentes do processo de ensino-aprendizagem, mas todas elas não estão desvinculadas da reflexão dos dados e às ações corretivas desse processo. Além disso, vemos um ator que antes mostrava-se passivo apenas recebendo a instrução e que agora torna-se corresponsável pela sua própria aprendizagem, o aluno. Assim, nesse sistema educacional a avaliação é uma ferramenta indispensável do ponto de vista individual, docente e institucional.

Fazendo um comparativo das diferenças e das relações entre a avaliação formativa e a somativa observadas nos países do Reino Unido, com repercussão em outros, como Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e os da Europa; Harlen e James (1997, p. 120) relatam que os propósitos da avaliação formativa e os da somativa nesses países tornaram-se confusos na prática. Argumentam que os propósitos das avaliações diferem em vários aspectos, dentre eles o referencial para julgamento e o foco das informações usadas. Isso conduz à suposição de que “(...) os julgamentos somativos podem ser formados pela simples soma dos formativos”.

Sob esse ponto de vista, as considerações de Harlen e James (1997) permitiriam concluir que a diferença fundamental entre a avaliação somativa e formativa não é o momento da sua realização, mas os propósitos de cada uma delas.

c. Avaliação por Competência:

A palavra competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, da mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho (Deluiz, 1996, p. 85). Em meio dessa crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passaram a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das exigências organizacionais. A aprendizagem passa a ser orientada para a demanda de mercado e para a ação, e a avaliação das competências para resultados observáveis.

Mesmo com essa origem relacionada ao trabalho, Cardinet (1986) consegue diferenciar capacidades de competências. Para ele, o termo competências aparece como duas faces da mesma moeda: de um lado, relacionado às necessidades do mundo do trabalho e, do outro, aos conceitos relacionados às formas de aquisição do conhecimento. Assim, uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas.

Ainda, segundo o autor, as competências sempre se manifestam por comportamentos observáveis. Por exemplo, organizar e atualizar uma documentação são competências que colocam em prática algumas capacidades, como: informar-se, documentar-se, interpretar dados, ter conhecimentos específicos sobre o que está sendo tratado e conhecer métodos de classificação e codificação. Por outro lado, as capacidades são, por excelência, transversais porque exprimem as potencialidades de uma pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área.

Nesse trilho, as competências manifestam-se e desenvolvem-se para favorecer a aprendizagem, como por exemplo: analisar, pesquisar, aplicar regras, entre outras. Mas, importante ressaltar que as capacidades não são totalmente e imediatamente observáveis e avaliáveis porque algumas delas desenvolvem-se ao longo da vida. Por isso, ao se falar de avaliação de competências, a literatura trata o tema com cautela porque ainda não existem verdades fixas sobre o assunto.

Hadji (1997) diz que a avaliação assume o papel de auxiliar no próprio ato de aprender, por isso, percebe-se que a avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não é apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente. Esses recursos dizem respeito aos saberes: saber fazer e saber ser⁹ relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, assunção de responsabilidades, postura crítica e, sobretudo, comportamento ético.

Ao pensar a competência humana, pano de fundo de onde desdobram-se todas as demais competências, Deluiz (1995) afirma que é necessário compreendê-la como um conceito político-educacional abrangente, como um processo de articulação e mobilização gradual e contínua de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, de hábitos e atitudes e de valores éticos, que possibilite ao indivíduo o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, além de sua efetiva autorrealização.

Novaes (2001), fazendo um estudo de Gonczi e Athanasou, destaca três perspectivas para a definição de competências:

- conjunto de tarefas - a competência é vista como um conjunto de tarefas independentes, e que se apresentam bem detalhadas, não havendo interesse pelas relações que existem entre elas. A competência é analisada pela observação direta do desempenho;

- conjunto de atributos - mostram os atributos gerais indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais, considerados excelentes, e que são subjacentes às competências, ou seja, conhecimentos, práticas e atitudes. Nesse conjunto desconsidera-se, porém, o contexto em que as competências são aplicadas; e

- conjunto estruturado holístico e integrado - combina a perspectiva de um conjunto de atributos com o contexto. A competência é relacional, é uma combinação complexa de atributos (conhecimentos, atitudes, valores e habilidades) necessários para o desempenho profissional em situações específicas.

Portanto, retomando o que foi apresentado neste capítulo, falamos sobre o processo de avaliação no ensino-aprendizagem. Apresentando um breve histórico sobre

⁹Esse tema será aprofundado no Capítulo II deste trabalho.

o assunto, a partir do Século XX que pela primeira vez a expressão “avaliação educacional” aparece, à época, vinculada a uma tendência comportamentalista e tecnicista. Nos anos 1930 a avaliação apresenta-se com foco nos exames e sua função restringe-se a identificar os erros e acertos, justificando-os com base nas condições que interferiam nos desempenhos dos examinados. Já dos anos 1930 aos anos 1960 verifica-se que a avaliação sofreu forte influência de Tyler e Bloom, que propunham verificar o alcance de objetivos. Dos anos 1960 aos 1980, a principal ideia era a do julgamento de valor com base em critérios padronizados.

Somente a partir da década de 1980, a avaliação educacional vai sendo constituída como um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas. Dos anos 1990 até os dias de hoje, o interesse pela avaliação por parte de governos neoconservadores e neoliberais tem aumentado progressivamente, traduzido na atualidade pela expressão “Estado Avaliador”, com ênfase na negociação de resultados com a participação dos educandos na definição de critérios e indicadores¹⁰.

É nessa visão de verificar e avaliar que surgem os conceitos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Todas essas avaliações, mesmo que aplicadas em momentos diferentes do processo de ensino aprendizagem não devem abrir mão da visão crítica e reflexiva dos dados que são levantados.

Assim, temos a avaliação diagnóstica aplicada atualmente no início do processo instrucional e que visa levantar o perfil e conhecimentos prévios do aluno no processo de ensino. Já a avaliação formativa é feita ao longo do processo educacional e tem por objetivo promover a prescrição de medidas alternativas de recuperação de possíveis falhas e, por fim, a avaliação somativa que ocorre ao final do processo, objetivando a mensuração de resultados.

Por fim, uma vez que essa pesquisa ocorreu num ambiente de escola de governo, foi falado sobre avaliação de competências. A avaliação de competências busca verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, mas esse foco não deve estar centrado apenas na execução de uma tarefa específica, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe no atendimento das demandas públicas e resolução de problemas.

¹⁰ A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009.

CAPÍTULO II

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo estaremos abordando alguns aspectos do ensino-aprendizagem. Há vários autores que falam sobre o assunto, mas para Klinbert (1972, p. 72) "o ensino não é absolutamente um processo de instrução e educação; mas o campo principal dessa instrução e educação". Nessa ótica, o autor destaca algumas características no ensino:

- o ensino tem caráter social;
- o ensino se caracteriza pela sua estreita relação como trabalho produtivo;
- as atividades coletivas dos professores e alunos devem ser direcionadas por um objetivo articulado a um projeto social do qual ambos estejam conscientes. As práticas educativas estão sempre subordinadas às práticas sociais mais amplas;
- o ensino é um processo social objetivo que está submetido a determinadas leis de cunho psicológico, social, de conhecimentos lógicos, de higiene etc.; e
- o ensino deve ser entendido como um processo, o que pressupõe uma sucessão (não necessariamente linear) dinâmica de diferentes estados ou fases de um fenômeno ou de um sistema.

Percebe-se que para o autor, que o ensino não é um processo em si mesmo mas subordina-se a uma prática social que o direciona, por isso do seu caráter social. Outro aspecto importante é que nessa relação professor e aluno, ambos são conhecedores dessa demanda social que os guia. Assim, por ser um processo, é natural que o ensino-aprendizagem apresenta fases que compõem um sistema.

É por isso que não existe ensino sem aprendizagem. Para Paulo Freire (1996), educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina seu educador e o educador ensina e aprende com seu estudante¹¹.

Percebe-se então que a relação professor e aluno é a base para o processo de formação. Onde o professor transmite o saber que possui, mas também interage com o patrimônio cultural do aluno. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem dentro da

¹¹ Processo Ensino-Aprendizagem: do Conceito à Análise do Atual Processo, texto de Sabrina Luiza Ribeiro para Associação Brasileira de Psicopedagogia.

sala de aula deve ser "aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer". (Delours, 2000, p. 34).

2.1 A Relação Aluno-Professor-Conteúdo

Para Houssaye (1988), professor francês que desenvolveu o Triângulo Pedagógico, a relação do processo instrucional dentro da sala de aula pode ser demonstrada por meio de um triângulo. Nesse Triângulo Pedagógico aparecem três elementos de base que se situam em um círculo, o qual significa o contexto geográfico e histórico.

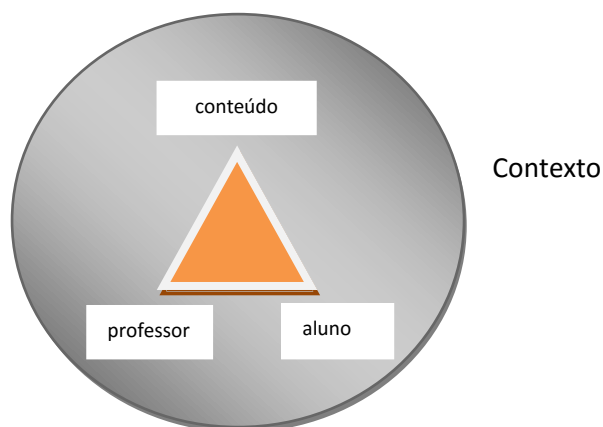


Figura 1: Representação do triângulo pedagógico de Houssaye

Segundo o autor, o que vai ser aprendido pelo aluno é o conteúdo. Já o elemento aluno refere-se ao aprendiz ou aquele que aprende. E, por fim, o elemento professor é o educador, o formador, ou o mediador do conhecimento. O Contexto pode ser o ambiente de sala de aula, que de alguma forma, recebe influências externas: da casa, instituição de ensino, entre outros.

A relação entre esses elementos vai gerar os processos de ensinar, formar e aprender. Sendo que ensinar faz referência à elaboração didática, enquanto que a relação formar refere-se às elaborações pedagógicas e a relação aprender refere-se às estratégias de aprendizagem. Assim, trocar de processo (ensinar, aprender ou formar), implica em uma troca de pedagogia.

Com essas definições, Houssaye (1988) traz à tona a questão do processo de mediação, porque no processo ensinar, o professor com seu saber ensina o conteúdo. Da mesma forma, no processo aprender, a relação agora é entre o conteúdo e o aluno e, por fim, no processo formar, tem-se o aluno e o professor. Podemos referir que, a relação

entre dois elementos do triângulo pedagógico sempre coloca o terceiro em exclusão. Eis a representação dessas relações na visão de Houssaye (1988):

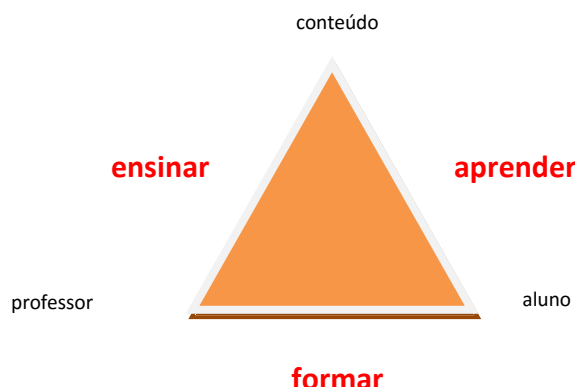


Figura 2: Relações entre os elementos do Triângulo Pedagógico de Houssaye.

Esse aspecto é melhor compreendido no artigo intitulado *Prazer*, também de Houssaye (2007) onde ele afirma que a educação é uma questão de medida. Quando os princípios que prevalecem ao estabelecimento e ao funcionamento do quadro educativo são respeitados, o processo pedagógico é eficaz e prazeroso.

De forma, resumidamente, a eficácia do ensino-aprendizagem, que Houssaye chama aqui de educação prazerosa, estabelece-se quando as medidas das relações professor-conteúdo, conteúdo-aluno e; aluno-professor são e mantêm-se equilibradas, na medida. Quando esses processos apresentam relações deficientes ou intensas além do previsto, tornam-se desequilibradas e desprazerosas, influenciando a eficácia do ensino-aprendizagem diretamente proporcional a ela.

Outros investigadores também abordam o aspecto da mediação. Para Vergnaud (1990) na teoria dos campos conceituais, o mediador é quem tem o trabalho de escolher as situações, clarear os objetivos, contribuir para a organização e fazer surgir os conceitos/teoremas a fim de facilitar as inferências em uma determinada situação. É aquele que ajuda o aprendiz a desenvolver seu repertório de esquemas e de representações, o que pode ocorrer por meio de uma atividade, pelo controle do comportamento, por inferências ou por conceitualização.

Nesse sentido, os mediadores podem ser adultos, crianças ou mesmo o ambiente. Eles são considerados como tais se forem capazes de oferecer qualquer estímulo para que o aprendiz possa elaborar a partir de suas experiências, novos conhecimentos e conceitos. Por oportuno, cabe aplicar a afirmação de Vygotsky (1987) que diz, enquanto

sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas sim um acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos que ele possui.

Ainda sobre a relação aluno-professor-conteúdo em sala de aula, Aragão (1993), citando Hashweh¹², refere que essa relação é deficiente principalmente pela ausência crítica, de valoração, por parte dos professores. Por isso, a relação aluno-professor-conteúdo carece de muita atenção porque se percebe que essa interação, na prática, não ocorre¹³. O que se dá é a relação professor-conteúdo e a apresentação dessa relação ao aluno, que deve "apropriar-se" dela, da forma como é apresentada.

A imagem do aluno como “balde vazio”, apresentada por Duarte e Faria (1997), está presente nessas considerações. É como se ele não interagisse com o mundo à sua volta e nada soubesse a respeito do que lhe é ensinado (ou que a escola pensa que ensina). Desconsidera-se que como seres que pensamos, estamos naturalmente inclinados a explicar, categorizar e ordenar conhecimentos de forma a que façam sentido. O conhecimento que assim se obtém não é formado simplesmente por noções vagas e dispersas, "trata-se de uma verdadeira estrutura conceitual que tem uma dupla função: por um lado, assume-se como uma estrutura de recepção que influencia as observações e interpretações que os indivíduos fazem e, portanto, a aquisição de novas informações: por outro lado, funciona como um instrumento a partir do qual cada indivíduo determina as suas condutas e negocia as suas ações" (Duarte e Faria, 1997, p. 64-65).

As implicações pedagógicas advindas desses pressupostos teóricos dizem respeito, portanto, à tarefa inicial do professor de ouvir o aluno. Somos tão afoitos em apresentar o conteúdo e cumprir o cronograma que nos esquecemos de ouvir o aluno, conhecê-lo e, principalmente ajudá-lo a identificar o seu próprio pensamento. Em contraposição à existência dessa estratégia geral de ensino para todos - Comênio/Herbart -, retomando as ideias de Duarte e Faria (1997) citando Driver, Pines e West¹⁴, ressalta a ideia de que "a estratégia de ensino deve ser determinada quer pela natureza do conteúdo, quer pela natureza das concepções que o aluno possui" (1997, p. 81).

¹² Hashweh, M.Z. Toward an explanation of conceptual change. *International Journal of Science Education*, 1986.

¹³ REZENDE, L.A. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. *Semina: Cio Soc./Hum. Londrina*, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1998/1999

¹⁴ DRIVER, R. Changing conceptions. Comunicação apresentada no International Seminar – Adolescent Development and School Science. London: King's College. PINES, A.L.; WEST, L.H. Conceptual understanding and science learning: an interpretation of search within a source of knowledge framework. *Science Education*, v. 66, 211-227, 1986

Esses conceitos fortalecem a necessidade de uma relação aluno-professor-conteúdo mais individualizada e, isso só é possível, a partir de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios do aluno e, a previsão de considerá-los durante o processo de construção do novo conhecimento, Duarte e Faria (1997) chamam de atividade especulativa da mente humana, de o elemento indispensável para a construção de hipóteses ou teorias científicas.

2.2 Aprendizagem no Ambiente Organizacional.

O mundo contemporâneo tem imposto às organizações um investimento em inovação tecnológica e intelectual cada vez mais crescente. Somado a isso, temos uma sociedade cada vez mais atenta e exigente. Assim, para atender as demandas nesse nível de qualidade se faz necessário que as organizações sejam capazes de aprender para desenvolver novas habilidades, competências e conhecimentos.

A gestão do conhecimento nas instituições não depende exclusivamente de infraestrutura e procedimentos tecnológicos, necessita de outros fatores, tais como de pessoas e processos educativos:

Identificar e mapear os ativos intelectuais ligados à empresa; gerar novos conhecimentos para oferecer vantagens na competição do mercado; tornar acessíveis grandes quantidades de informações corporativas, compartilhando as melhores práticas e uma tecnologia que torna possível tudo isso. (Barroco e Gomes, 2000, p. 5).

Contudo, essa busca incessante por novas informações e habilidades, na visão de Pozo (2002) gera uma deterioração da aprendizagem devido à constante exigência por novos conhecimentos, saberes e práticas que são propostos ao cidadão por uma sociedade em ritmo acelerado. Isso vai além dos simples processos de reprodução intelectual. A demanda de uma aprendizagem constante e diversificada é consequência do crescente fluxo de informações com iguais características e, essa demanda alcança todos os âmbitos da vida humana, inclusive o ambiente organizacional.

Esse ambiente então passa a apresentar uma motivação de aprendizagem muito agressiva, voltada para os negócios e principalmente para os resultados. E, estando a organização nesse compasso, conseqüentemente, seu capital humano também estará. Por isso, a demanda por capacitações e competências quase que imediatas tem crescido e, tornado-se, inclusive, requisito para crescimento na carreira profissional.

Não é à toa, que nos últimos anos, as empresas públicas e privadas têm resgatado a valorização e investimentos em pessoal para fazer a diferença diante das demandas contemporâneas. Para Lacombe (2005), os valores dos recursos humanos de qualquer empresa são o seu maior patrimônio e precisa ser desenvolvido. Nesse sentido, o treinamento não deve ser objeto de palestras e/ou cursos periódicos ou isolados, mas sim deve integrar um processo sistemático de interação e acompanhamento. Nesse processo instrucional, o propósito maior deve ser o de eliminar os aspectos indesejáveis que ocorrem em menor ou maior frequência no ambiente de trabalho e que impactam o desempenho do servidor, a fim de atender as necessidades internas, os da organização e, também os da sociedade.

2.3 Educação de Adultos - Andragogia

Importa referir que nessa dissertação nos centramos no ensino-aprendizagem de servidores públicos (alunos adultos) que estão inseridos num ambiente organizacional. Por isso, é oportuno retomar a teoria de Malcolm S. Knowles, considerado o pai da andragogia.

O termo andragogia foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833 e fortaleceu-se apenas em 1921, no relatório de Rosenstok, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. A partir daí, o vocábulo andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 1960, na França, Yugoslávia e Holanda para referir-se à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (Nottingham Andragogy Group, 1983)¹⁵.

Baseada nas observações realizadas na ENAP é possível perceber que os cursos por ela oferecidos valorizam a andragogia e buscam construir um ensino com uma perspectiva diferente, voltada para o estímulo à aprendizagem e transformando em elemento desse processo, o conjunto de experiências e conhecimentos dos próprios alunos.

Estimula-se então, que os professores sejam facilitadores do processo ensino-aprendizagem provendo e promovendo os procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir, numa construção coletiva, os conhecimentos e habilidades

¹⁵ NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROU. Towards a Developmental Theory of Andragogy. Nottingham, Malaysia: University of Nottingham Department of Adult Education, 1983, p. 48

propostos. Mas Ludojoski (1972, p. 52) acrescenta que a educação de adultos também implica na compreensão do ser humano na idade adulta. O adulto é considerado como um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua esse processo de individualização de seu ser e de sua personalidade.

O assunto já foi tema da Conferência Geral da Unesco, em Nairobi (1976)¹⁶, e o registro da abrangência da educação de adultos ressaltou a intencionalidade em desenvolver atitudes e enriquecer conhecimentos a fim de melhorar suas competências individuais e técnicas profissionais. A orientação instrucional deve contribuir para a evolução e enriquecimento integral do homem como indivíduo e como parte integrante e participativa do desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade (Unesco, 2005).

Dessa forma, a educação de adultos deve considerar o papel que este indivíduo representa e além de trazer novos conhecimentos, calcificar comportamentos e habilidades já iniciados sobre o assunto. Esse processo deve estimular a evolução desse aluno adulto visando, de forma entusiasmada, seu crescimento e contribuição coletiva.

Portanto, retomando o que foi abordado nesse capítulo, foram apresentadas as características do ensino-aprendizagem ao serem guiadas pela demanda social. Também falou-se sobre os elementos integrantes do processo instrucional na visão de Houssaye (1988) e os processos resultantes dessas interações: ensinar, aprender e formar. Nessa visão, segundo Aragão (1993), ainda é persistente o desequilíbrio da interação professor-aluno-conteúdo, muitas vezes resultado da ausência de valoração crítica do professor e uma atuação mais individualizada junto ao aluno (ouvindo, conhecendo esse aluno).

Nesse contexto, acrescenta-se uma sociedade em ritmo acelerado por informações imediatas, o que repercute no ambiente organizacional e na capacitação de pessoal. Por isso, a valorização da andragogia na educação de adultos onde os professores tornam-se facilitadores do processo ensino-aprendizagem provendo e promovendo os procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir, numa construção coletiva, os conhecimentos e habilidades propostos.

¹⁶ Unesco. Documents of previous UNESCO Conferences on Adult Education. Disponível em: www.unesco.org/education/uie/publications/confitea>. Acesso em: 22 Abr. 2016

Esse é um aspecto importante porque, cada vez mais o educador assume um papel de gestor instrucional onde ele vai como um escultor, lapidando a construção do conhecimento. Mais do que isso, o educador tem como norte, não apenas ensinar o conteúdo, mas também ensinar como aprender, visão essa que coaduna com as seguintes palavras:

educar é prática, é ação, é ser criativo. Não se educa 'teoricamente'. O processo educativo realiza-se quando existe uma materialização, isto é, uma mudança interior que se traduz no comportamento das pessoas. Gonçalves (2009, p. 85)

CAPÍTULO III

ESCOLAS DE GOVERNO E A ENAP

As Escolas de Governo são instituições públicas criadas por determinação constitucional com a finalidade de promover a formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, visando ao fortalecimento e à ampliação da capacidade de execução do Estado, nas políticas públicas. Além da Carta Magna, o art. 4º do Decreto nº 5.707/2006 consolidou que as escolas de governo são instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, para os órgãos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Assim, o objetivo de uma escola de governo está relacionado à promoção das competências dos servidores públicos nas diferentes dimensões de sua atuação: seja em ações de formulação de políticas públicas, gestão e avaliação de programas governamentais, seja em processos de articulação intra e intergovernamental ou no desempenho de atividades técnicas específicas.

Alinhada com a finalidade institucional, pode-se afirmar que a gestão nas escolas de governo, portanto, deve ser revestida do compromisso em mobilizar os recursos organizacionais e sustentar as práticas necessárias para alcançar o aperfeiçoamento dos servidores e dos serviços prestados pelo Estado¹⁷.

3.1 Normas e Legislação

Para o levantamento das normas e legislação que envolve as escolas de governo no Brasil foram consultados diversos sítios e documentos relacionados. Para subsidiar este capítulo, estabeleceu-se como fonte das informações três dispositivos legais e ainda, o Cadernos ENAP 40 - *Sistemas de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização*¹⁸ e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ENAP - 2015-2019.

¹⁷ Adaptado de: Diagnóstico de Competências Essenciais e Guia de Planejamento (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, 301-302).

¹⁸ FONSECA, Diogo Ribeiro da. *Sistemas de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização* / Diogo Ribeiro da Fonseca... [et al]. – Brasília: Enap; 2015, p. 137 (Cadernos ENAP, 40)

Na parte da legislação destacamos três importantes dispositivos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 11.907/2009; e o Decreto nº 5.707/2006, conforme segue:

a. Constituição Federal de 1988:

A respeito da Carta Magna de 1988, ela instituiu no § 2º, do art. 39, a responsabilidade para a União, Estados e Distrito Federal de manutenção de escolas de governo, conforme segue:

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

Passados 10 anos, a Emenda Constitucional nº 19/1998 modificou o art. 39 da C.F./88 para incluir um parágrafo específico sobre a manutenção de escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos. E, também, o art. 41 da C.F./88 recebeu acréscimo a respeito da previsão de perda do cargo aquele servidor estável que apresentar baixa avaliação de desempenho. Mudanças essas que revelam a vontade governamental de uma cultura do serviço público voltada para resultados.

b. Lei nº 11.907/2009, a qual estabelece a criação da Gratificação Temporária de Atividade em Escolas de Governo:

A Lei nº 11.907/2009 estabeleceu a criação da Gratificação Temporária de Atividade em Escolas de Governo - GAEG, contudo, limitou o número de servidores que podem percebê-la em cada escola de governo. Havendo servidores em situações objetivas idênticas, o desempenho deve constituir o fator a ser observado para a concessão da gratificação.

c. O Decreto nº 5.707/2006 que implementa a PNPD (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal):

O Decreto nº 5.707/2006 instaurou a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNPD) para os órgãos da administração direta, autárquica e fundacional e menciona a ENAP como escola de governo responsável pela coordenação do Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU) e das atividades de capacitação gerencial na administração pública federal. A mudança buscou fomentar uma gestão de pessoas voltada para o desenvolvimento estratégico de servidores por meio do modelo de gestão por competências.

O Decreto criou ainda o Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal que tem como competência, dentre outras coisas, a promoção da disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes dos órgãos e das entidades, os titulares das unidades de recursos humanos, os responsáveis pela capacitação, os servidores públicos federais e suas entidades representativas.

Nesse cenário, o diploma legal atribuiu à Escola Nacional de Administração Pública um papel central de coordenação do SEGU para a consolidação desse novo arranjo institucional e determinou, conforme inciso XIII do art. 3º do Decreto que as instituições públicas deverão:

(...) priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de **sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP** (Brasil, 2006, grifo nosso).

O sistema de escolas de governo da União, no Brasil, está sob a coordenação da ENAP e, nesse novo arranjo, os órgãos públicos devem priorizar os cursos oferecidos por essas escolas. É mister destacar que as escolas de governo constituem a infraestrutura especializada para o desenvolvimento de quadros de servidores, gestores e agentes públicos que formulam e implementam políticas públicas (Carvalho et al., 2009).

3.2 Escolas de Governo - Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU)

Segundo o Cadernos ENAP 40, foi realizada em 2014 a primeira pesquisa sobre as 17 instituições que compunham o Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU) até novembro daquele ano. A pesquisa buscou realizar um diagnóstico sobre o perfil institucional das escolas de governo federais com o objetivo de propor uma agenda estratégica de modernização, fortalecimento e integração das escolas de governo. Os resultados foram registrados no Cadernos ENAP 40, conforme fragmentos abaixo.

Resultados Alcançados: Cadernos ENAP 40: “Sistema de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização”:

- abrangendo-se especificamente o nível federal, ao longo do período de oito anos de implementação da PNPD até o momento de realização do estudo, o SEGU reuniu 17 instituições e tem obtido relativa consistência a partir do ano de 2011, com reuniões

bimestrais e interlocuções no sentido de se consolidar uma agenda conjunta para a maior integração do sistema;

- durante a realização da pesquisa debatida nos Cadernos ENAP constituíram o SEGU as seguintes escolas:

ANP	– Academia Nacional de Polícia;
CEAE	– Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional;
Cefor	– Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados;
CFAI	– Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social;
EAGU	– Escola da Advocacia-Geral da União;
ENAM	– Escola Nacional de Mediação;
ENAP	– Escola Nacional de Administração Pública;
ENCE	– Escola Nacional de Ciências Estatísticas;
ENSP	– Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca;
ESAF	– Escola de Administração Fazendária;
Esint	– Escola de Inteligência;
Espen	– Escola Nacional de Serviços Penais;
Fundaj	– Fundação Joaquim Nabuco;
ILB	– Instituto Legislativo Brasileiro;
IRBR	– Instituto Rio Branco;
ISC	– Instituto Serzedello Corrêa; e
Unibacen	– Universidade do Banco Central do Brasil;

- em maio de 2014, as 204 instituições cadastradas na Rede Nacional de Escolas de Governo possuíam a seguinte distribuição por esfera de governo: 61 eram instituições federais, 95 estaduais ou distritais e 48 municipais; e

- em relação à política de coordenação, alinhamento e esforço para tornar-se um ator relevante na imensa seara representada pela área de recursos humanos do governo federal, foram detectados pelos objetivos elencados como prioritários pelo Sistema de Escolas de Governo da União: I – subsidiar o processo decisório do Comitê Gestor do PNDP; II – apoiar e disseminar a implementação da política; III – potencializar as ações de capacitação dos servidores públicos; e IV – elaborar e executar o Programa de Capacitação Gerencial de Pessoal Civil, coordenado pela ENAP (ENAP, 2014).

A pesquisa verificou ainda, que nos últimos anos, a recomposição do contingente de servidores públicos e o aumento da demanda por políticas públicas mais efetivas motivaram o crescimento das necessidades de desenvolvimento da administração pública. Assim, o desafio colocado para as escolas de governo envolve aspectos quantitativos e qualitativos.

Do ponto de vista numérico, o Cadernos ENAP 40 levantou que o público-alvo potencial das escolas de governo totalizava em 2014 o quantitativo de seiscentos e dezesseis mil, cento e oitenta e sete servidores distribuídos da seguinte forma: 237.761 na administração direta, 94.126 nas fundações, 280.159 nas autarquias e 4.141 no Banco Central do Brasil. Numa análise preliminar, todo esse contingente, pelo menos em algum ponto de sua trajetória profissional, necessitará de capacitação ou aperfeiçoamento.

O Cadernos ENAP 40 concluiu afirmando que pelo conjunto dos aspectos levantados, pressupõe-se que a responsabilidade acadêmica, relevância social e protagonismo das escolas de governo no arranjo organizacional da administração pública brasileira tenda a crescer significativamente. Assim, em atenção à essa demanda, foram definidos sete critérios constituintes da identidade das escolas de governo:

1º critério: público-alvo - as escolas de governo promovem a formação e capacitação dos servidores públicos e de agentes que contribuem para os resultados das atividades do setor público;

2º critério: temática - as escolas de governo são especializadas em temáticas voltadas às atividades do setor público;

3º critério: objetivo - as escolas de governo contribuem para a melhoria do desempenho da administração pública;

4º critério: vinculação estratégica - as escolas de governo estão vinculadas aos objetivos de organizações e políticas públicas;

5º critério: cooperação - as escolas de governo atuam com o apoio de redes e parcerias;

6º critério: formalidade - as escolas de governo são previstas em norma; e

7º critério: publicidade - as escolas de governo promovem a difusão de informações de interesse público.

3.3 Rede Global de Escolas de Governo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa crescente atuação das escolas de governo no Brasil não é um fato isolado, paralelamente, vários países têm investido e repensado os objetivos estratégicos de suas escolas de governo. Recentemente, em abril deste ano (2016) aconteceu em Roma - Itália, a 4ª Reunião Anual da Rede de Escolas de Governo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁹.

A OCDE é uma organização internacional que ajuda os governos a enfrentarem os desafios econômicos, sociais e de governança de uma economia globalizada²⁰. Alguns dos países membros da OCDE são: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia do Sul, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos da América.

A Rede Global conta com a participação de aproximadamente 50 países, totalizando mais de 70 instituições. Na reunião realizada em Roma, estiveram presentes todos os países membros da OCDE além de representantes de Israel, Costa Rica, México, Singapura, Nova Zelândia e Filipinas. Pelo Brasil, foi a primeira vez que a ENAP participou, uma vez que ingressou à Rede de Escolas de Governo da OCDE somente em 1 de março de 2016. A estrutura da OCDE compreende o Secretariado Técnico, as Agências, os Centros de Pesquisa e cerca de 30 Comitês intergovernamentais especializados em temas variados de economia internacional e de políticas públicas, como comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental e outros.

O intuito de destacar esse evento é demonstrar que a atuação das escolas de governo tem um escopo estratégico para os estados e, que estes, ao fomentarem a qualificação de seus servidores, trarão melhorias também às políticas públicas de seus países. No encontro em Roma, o centro da discussão dos representantes das escolas de governo foi a construção de uma cultura de inovação alinhada com a governança do setor público.

¹⁹ 4ª Reunião Anual da Rede de Escolas de Governo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <<http://sna.gov.it/cosa-offriamo/attivita-internazionali/global-network-of-schools-of-government-delloce/>> Acesso em 27/04/2016.

²⁰ Brasil: Um parceiro chave para a OCDE. Disponível em <[http://www.oecd.org/brazil/Brazil%20brochure%20final%20\[Port\]%201%20\[WEB\].pdf](http://www.oecd.org/brazil/Brazil%20brochure%20final%20[Port]%201%20[WEB].pdf)>. Acesso em 22/04/2016

Nessa Dissertação não foi de interesse, nesse momento, verificar possíveis diretrizes e/ou ferramentas de indicadores de desempenho educacional estipulados às escolas de governo pela OCDE porque não era o objeto de pesquisa, contudo, considerando a amplitude da atuação das escolas de governo, esse é um assunto que poderá ser aprofundado em outras pesquisas.

3.4 Dimensão Político Institucional - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP

É mister debruçar-se um pouco mais sobre o assunto Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP - uma vez que ela se constitui em um dos marcos legais para a função das escolas de governo. Foi instituída pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 e pela Portaria nº 208/MP, de 25 de julho de 2006, a PNDP estabelece pelo menos cinco objetivos:

- 1 - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- 2 - desenvolvimento permanente do servidor público;
- 3 - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual²¹;
- 4 - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- 5 - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Segundo o Cadernos ENAP 40, em 2014, das 17 escolas do SEGU 12 afirmaram que possuíam o PNDP como referência para suas atividades. O PNDP contribui para que as escolas de governo busquem desenvolver permanentemente seus servidores públicos de forma alinhada aos objetivos de governo.

Também, nesse planejamento, inserem-se as atividades de levantamento de necessidades de capacitação e a formulação do Plano Anual de Capacitação - documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreende

²¹ O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de quatro anos, orientando o Estado e a sociedade no sentido de viabilizar os objetivos da República. O Plano apresenta a visão de futuro para o País, macrodesafios e valores que guiam o comportamento para o conjunto da Administração Pública Federal. Disponível em <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planejamento-e-investimentos/plano-plurianual>>. Acesso em 27/04/2016.

as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores.

Outro instrumento nesse processo é a Gestão por Competência, uma ferramenta gerencial que permite planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da identificação dos conhecimentos, habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores²².

3.4.1 A ENAP

A Escola Nacional de Administração Pública possui status de escola de governo conforme prevê o Decreto nº 5.707/2006 que a menciona como escola de governo e ainda é responsável pelo Sistema de Escolas de Governo da União referente às atividades de capacitação gerencial na administração pública federal. O Decreto nº 5.497/2005, também reconhece a ENAP como escola de governo e acrescenta à sua responsabilidade a capacitação de servidores para o exercício em cargos gerenciais do Grupo de Direção e Assessoramento Superiores (DAS). A escola está vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.



Foto1: Foto da fachada da ENAP

3.4.2 Histórico da ENAP

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da ENAP - (PDI) 2015-2019 o histórico da Escola pode ser compilado da seguinte forma:

²² Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal- ENAP 2014.

- a ENAP tem origem na Fundação Centro de Formação do Servidor Público (Funcep), criada em 1980, com uma concepção restrita a treinamentos instrumentais, voltada à capacitação de técnicos de nível médio e fundamental;

- em 1982, com a abertura democrática do regime autoritário, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) solicitou ao Ministério das Relações Exteriores um estudo comparado sobre modelos de gestão do Estado e formação de suas burocracias e, coube ao embaixador Sergio Paulo Rouanet a realização da tarefa, que gerou a proposta de implantação, no Brasil, de uma escola superior de administração pública;

- partindo da análise dos modelos de formação de servidores públicos francês e o alemão, o Relatório Rouanet, como ficou conhecido o documento resultante do trabalho realizado, expressava a necessidade de estabelecer uma interligação entre seleção, formação e progressão dos servidores públicos e recomendava a criação de carreira ou de cargos de natureza especial para o exercício de atividades de direção, supervisão e assessoramento nos escalões superiores da burocracia, como solução para a alocação de funcionários polivalentes, com perfil generalista e alta qualificação. Recomendava, ainda, a criação de uma escola de governo voltada exclusivamente para a formação inicial, a educação continuada e o recrutamento de quadros superiores da administração pública, adotando os princípios de formação generalista e de ensino de aplicação da *École Nationale d'Administration* (ENA), da França;

- anos depois, no contexto da Nova República, a Comissão de Reforma do Estado da Presidência da República retomou as recomendações de Rouanet e instituiu, por meio do Decreto nº 93.277, de 19 de setembro de 1986, a Escola Nacional de Administração Pública com o objetivo de planejar, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da administração pública federal. Em termos organizacionais, a ENAP foi inserida na forma de diretoria na estrutura da Funcep, criando-se, ao mesmo tempo, outra diretoria – o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública (Cedam) – para desenvolver as atividades de capacitação de servidores dos vários níveis;

- em dezembro de 1990, a Lei nº 8.140 alterou a denominação da Funcep para Fundação Escola Nacional de Administração Pública e estabeleceu, como sua finalidade, promover, elaborar e executar os programas de capacitação de recursos humanos para a administração pública federal e coordenar e supervisionar os programas

de capacitação gerencial de pessoal civil, executados pelos demais centros de formação da administração pública federal;

- refletindo a crise política e administrativa que culminou com a interrupção do Governo Collor, a ENAP viveu período de instabilidades e fragilização, mas veio a se revigorar a partir de 1995, quando a reforma gerencial do Estado assumiu relevância na agenda governamental, e em seu bojo, o fortalecimento dos quadros técnicos do denominado núcleo estratégico de governo. Esse novo contexto permitiu reafirmar a identidade da Escola como espaço de capacitação de servidores e dirigentes públicos e de produção de conhecimento e discussão dos novos conceitos e ferramentas de gestão;

- o espaço institucional da ENAP tem se ampliado ao longo dos últimos anos, destacando-se, por exemplo, o seu papel de articuladora e apoiadora do campo das instituições responsáveis pela capacitação de servidores públicos, o que deu origem à Rede Nacional de Escolas de Governo;

- em 2006, por meio do Decreto nº 5.707, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), a ENAP recebeu a responsabilidade de promover, elaborar e executar as ações voltadas ao desenvolvimento dos servidores públicos federais. Também coube à ENAP a coordenação e a supervisão dos programas de capacitação gerencial de pessoal civil executadas pelas demais escolas de governo da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e, conseqüentemente, a coordenação do Sistema de Escolas de Governo da União, cuja criação teve início a partir desse decreto;

- a expansão da oferta formativa da Escola foi incentivada pelo atendimento a servidores lotados fora do Distrito Federal, por meio do investimento na educação a distância. Ademais, a recomposição de quadros da administração pública federal, iniciada em 2003, pela retomada dos concursos públicos, e o aumento de exigências de qualificação dos quadros para a melhoria da gestão pública exigiu o aumento e a diversificação da oferta formativa e demais atividades da Escola;

- as práticas pedagógicas vêm sendo continuamente aprimoradas, numa política de fortalecimento do ensino aplicado. A título de exemplos, destacam-se o fortalecimento da Revista do Serviço Público, a evolução crescente do Prêmio Inovação na Gestão Pública, a implementação da Casoteca de Gestão Pública do Repositório Institucional da ENAP;

- de forma a responder satisfatoriamente às exigências decorrentes da ampliação de suas atividades, a ENAP adotou medidas organizacionais significativas, tais como

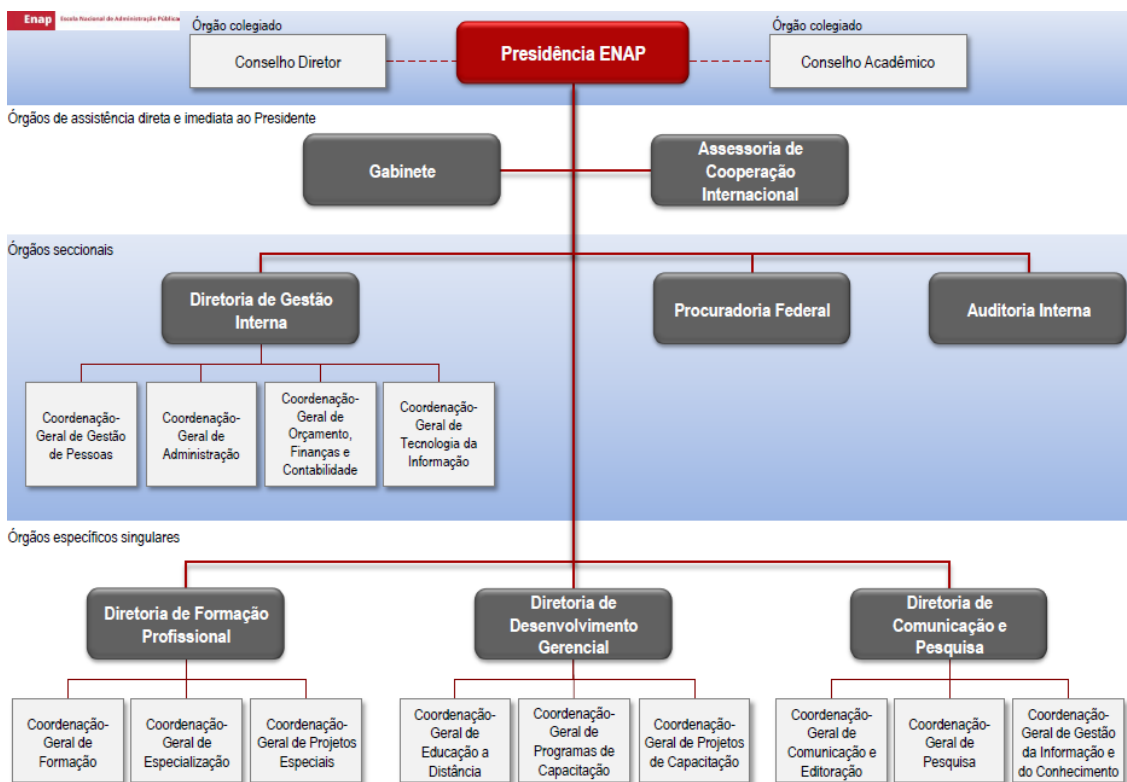
investimentos em equipamentos e sistemas informatizados de gestão de cursos; criação de padrões internos de trabalho; realização de concursos públicos para preenchimento de quadros técnicos próprios em 2006 e 2009; e a atração de servidores de diversos órgãos públicos com titulação de doutorado, mestrado e pós-graduação lato sensu e sólida experiência profissional para compor a equipe da Escola; e, por fim,

- no período 2011-2014, dando continuidade ao projeto político implementado desde 2003, a escola revisou as suas diretrizes, expressas na missão, visão e valores organizacionais, e buscou traçar novos horizontes para a sua atuação, estabelecendo objetivos estratégicos que orientam a implementação de seus projetos e atividades.

3.4.3 Estrutura da ENAP

A ENAP está localizada na cidade de Brasília, capital federal do Brasil, e é composta pelo Gabinete da Presidência, Assessorial de Cooperação Internacional, Procuradoria Federal, Auditoria Interna e mais quatro diretorias,²³ dentre outros, conforme organograma abaixo:

Figura 3: Organograma da ENAP



Organograma da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP conforme Dec. nº 6563/2008, alterado pelo Dec. nº 8091/2013.

Fonte: www.enap.br²⁴

²³Dados retirados do sítio da ENAP, Disponível em: <<https://www.enap.gov.br>>. Acesso em 28/04/2016.

²⁴http://www.enap.gov.br/documents/586024/601743/Organog_Enap_ateCG.pdf/cd5dd012-9790-48d5-86e8-b9bdb9f01a5b

Já as áreas de atuação da escola e eventos de aprendizagem atendem sete áreas que vão desde a cursos de formação de curta duração, até pós-graduação *stricto sensu*. São elas:

- desenvolvimento técnico-gerencial;
- formação de carreiras;
- aperfeiçoamento para carreiras;
- pós-graduação;
- projetos especiais;
- pesquisa; e
- publicações.

As áreas oferecidas pela ENAP estão em consonância aos objetivos estratégicos, que constituem os grandes campos ou eixos de atuação da Escola, e, a partir dos quais, os trabalhos pedagógicos são organizados e oferecidos à administração pública. Importa ressaltar, conforme o PDI- ENAP 2015 - 2019, tais objetivos foram definidos em 2011, de modo alinhado às declarações estabelecidas para a missão institucional, a visão de futuro e os valores organizacionais. Assim, na formulação inicial, ficaram pactuados quatro grandes grupos de objetivos:

- 1 - formação de agentes públicos de forma estratégica e inovadora;
- 2 - desenvolvimento de pesquisas e disseminação de conhecimentos de gestão;
- 3 - apoio à melhoria da gestão dos órgãos da administração pública federal; e
- 4 - gestão estratégica da escola.

Ainda segundo o PDI - ENAP 2015-2019 (p. 42), os projetos estratégicos definidos pela escola têm o propósito de contribuir direta ou indiretamente, no alcance da realização da missão da ENAP: “desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão de políticas públicas”.

Já em relação à estrutura física da ENAP, ela oferece: salas de aula, laboratórios de informática, alojamentos, restaurante, lanchonete, auditórios, alojamentos, biblioteca e um estúdio para gravação de aulas e palestras via web *youtube*. A escola possui capacidade para 1.200 alunos.

3.4.4 Apresentação do Curso Fundamentos do Pregão Eletrônico

O curso Fundamentos do Pregão Eletrônico é um curso de formação da área de logística. É dos cursos introdutórios para aqueles que ingressaram na área de Compras Públicas. Segundo o coordenador do curso, esse curso era oferecido por outro órgão até o ano de 2005 e passou para a ENAP a partir de 2012. O nome do curso era, até então, Curso de Formação de Pregoeiros, contudo, verificou-se que o nome do curso trazia uma expectativa de formação além do real, portanto, a ENAP mudou o nome do curso para Fundamentos do Pregão Eletrônico. A estrutura do curso é disponibilizada no sítio da ENAP, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Estrutura do Curso Fundamentos do Pregão Eletrônico

Fundamentos do Pregão Eletrônico Sobre o curso Público Alvo
Servidores públicos federais do poder executivo em geral e que atuam nas áreas de compras, Comissão Permanente de Licitação (CPL), pregoeiros e logística.
Objetivos de aprendizagem Ao final do curso, o participante deverá ser capaz de: conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, presencial conhecer e aplicar a legislação vigente sobre pregão eletrônico e presencial negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos e comportamentais
Principais Tópicos conceito de pregão eletrônico e presencial legislação atual procedimentos do pregão eletrônico e pregão presencial negociação fases do processo licitatório: classificação e habilitação (inversão das fases e desburocratização da habilitação) vantagens do pregão eletrônico simulação do pregão eletrônico aplicação subsidiária da Lei 8.666/93
Metodologia Exposição dialogada, leitura compartilhada, discussões e simulações. Carga horária: 14 horas. Outras informações.
1. Curso sem ônus: não há cobrança de qualquer pagamento para turmas abertas e nas instituições do Programa ENAP em Rede.
2. As turmas abertas são realizadas nas instalações da ENAP, em Brasília/DF.
3. As turmas sob demanda/exclusivas são restritas à instituição demandante e poderão ser realizadas na ENAP ou em outras localidades.
4. As demandas deverão ser encaminhadas pelo <u>Formulário de Solicitação</u> de turmas exclusivas, disponível no site da ENAP.

Fonte: sítio da ENAP²⁵

²⁵ http://www.enap.gov.br/web/pt-br/sobre-curso?p_id=enapvisualizardetalhescurso_WAR_enapinformacoescursosportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_r_p_564233524_idCurso=2169

Veja que de acordo com o Quadro 1 - Estrutura do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, o curso é voltado para servidores públicos federais que atuam na área de compras. A metodologia está baseada na exposição dialogada, leitura compartilhada, discussões e simulações ensino e; os objetivos de aprendizagem sinalizam competências como a de conduzir processos, conhecer a legislação e negociar tarefas de compras públicas dominando aspectos técnicos e comportamentais.

O curso é gratuito e oferta-se mensalmente 20 vagas, onde os interessados se inscrevem via internet no sítio da escola. Sua periodicidade é mensalmente, com exceção do mês de janeiro, que não é oferecido. Possui carga horária de 14 horas, sendo 50% realizada em um laboratório de informática mediante atividades práticas de simulação no sistema governamental de compras. Ainda sobre o curso, baseada na experiência como professora da escola e observações²⁶, informo ainda:

a. sobre os professores

Os professores do curso são servidores públicos com grande conhecimento técnico no tema compras públicas (advogados, administradores, engenheiros, entre outras formações). Esses professores ingressaram na ENAP por meio de um processo seletivo composto de duas fases: avaliação de currículo e formação pedagógica. Assim, percebe-se que o perfil dos instrutores da escola fundamenta-se nos aspectos técnicos e, principalmente numa abordagem prática baseada nas vivências do educador e educando. Atualmente o efetivo de professores-colaboradores da ENAP para o curso Fundamentos do Pregão Eletrônico está em 15 profissionais e a sistemática para definir qual professor ministrará em cada turma é baseada na disponibilidade de cada servidor. Quanto à remuneração, encontra-se em torno de R\$ 100 reais a hora/aula, aproximadamente 30 euros/hora. A título de parâmetro, um professor de universidade privada recebe em Brasília/DF, aproximadamente R\$ 50,00 hora/aula.

b. sobre o material didático

O material do curso é composto por três elementos: uma apostila, uma cópia dos slides apresentados pelo professor em sala de aula e, um caderno de legislação. A respeito da apostila, ocorreram duas mudanças:

²⁶ Os dados foram levantados conforme observação durante a pesquisa e consultas ao site da ENAP.

1) do formato: até o ano de 2015 ela era em formato impresso e entregue para cada aluno no primeiro dia de aula. No 2º semestre de 2015, por questões sustentáveis, a escola não mais entregou a apostila, e passou a enviá-la via e-mail para cada aluno com pelo menos 3 dias de antecedência do início do curso, e

2) do conteúdo: também no 2º semestre de 2015, o material didático passou por uma profunda atualização incorporando conteúdos importantes que, devido o dinamismo do assunto, ainda não estavam contemplados no material. Assim, a partir dessa atualização, o conteúdo do curso passou a ser dividido em cinco macroáreas: Legislação, Fase Interna, Fase Externa, Sistema Comprasnet e Jurisprudência.

A título de esclarecimento, de acordo com o Decreto nº 5.450/2005, cada área aborda os seguintes assuntos: a macroárea Legislação - aborda leis básicas, complementares, orientações normativas entre outros que regulam as compras públicas. Já a macroárea Fase Interna, refere-se a procedimentos de planejamento e levantamento das necessidades de aquisição dos órgãos públicos; a macroárea Fase Externa diz respeito a publicação do edital junto aos fornecedores e o posterior recebimento de propostas, negociação de valores e procedimentos para habilitar ou não o fornecedor. A macroárea Sistema Comprasnet ensina como operar um sistema governamental onde se realiza a Fase Externa e, por último, a macroárea Jurisprudência relaciona-se a decisões de tribunais de conta sobre temas polêmicos e representações.

c. sobre o processo avaliativo

A escola não aplica qualquer instrumento de avaliação formal com os alunos. Eles aplicam somente um teste de reação denominado Avaliação de Satisfação (**Anexo I**), instrumento utilizado para mensurar o nível de satisfação dos participantes em relação a alguns eventos de aprendizagem. Este formulário contém 43 itens onde as assertivas de nº 1 a 13 são relacionadas ao planejamento, coordenação e apoio logístico. As perguntas de nº 14 a 31 versam sobre o desempenho docente e, por fim, as perguntas de nº 32 a 43 trata-se de uma auto avaliação. As respostas dos alunos estão estruturadas em uma escala de um (1) a cinco (5) pontos, sendo 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (não discordo, nem concordo), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Apresenta, ainda, a opção, Não se aplica (NA) para os casos em que a situação não se aplica ao evento em questão, conforme Figura 4 abaixo:

Figura 4: Paleta de opções de resposta do Teste de Reação - ENAP

1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não se aplica (NA)

Essa avaliação de reação é aplicada pelos coordenadores, no último dia do curso, em sala de aula, de forma coletiva e as dimensões avaliadas pelos participantes são: a) planejamento, coordenação e apoio logístico; b) desempenho do docente; c) autoavaliação. Após a tabulação dos formulários, os resultados consolidados da turma são apresentados no Relatório de Avaliação de Satisfação, onde são apresentados os percentuais de ocorrência alcançados por cada valor da escala, em cada questão. Por fim, esses percentuais são apresentados graficamente, compondo índices de atendimento às expectativas, divididos em três grupos, sendo eles: Não atendeu às expectativas (valores 1, 2 e 3); Atendeu às expectativas (valor 4) e Atendeu plenamente às expectativas (valor 5).

d. sobre os alunos:

Os alunos são adultos, servidores públicos federais residentes na cidade de Brasília/DF e outros estados da federação. Assim, o público alvo é formado por servidores públicos federais do poder executivo, que, em geral, atuam nas áreas de compras públicas como integrantes de Comissão Permanente de Licitação (CPL), pregoeiros ou equipe de apoio. O perfil principal desses alunos é que geralmente não possuem cargo de chefia, portanto, são executores e buscam uma formação prática com aplicação imediata porque, geralmente, já foram nomeados para operar um Pregão Eletrônico e ainda não fizeram nenhum treinamento a respeito.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A atuação em sala de aula sempre despertou a autocrítica e a busca de melhorias concretas nos resultados do ensino-aprendizagem, e essa visão de resultados foi potencializada ao integrar o rol dos professores da ENAP a partir do de 2014.

Curiosamente, observa-se que, não só no Brasil, mas em outros países como Portugal²⁷, as escolas de governo ainda não realizam avaliações sistemáticas de seus alunos, no que tange ao processo de aprendizagem e a efetividade do curso. Assim, considerando esses fatores e a crescente importância das escolas de governo na capacitação dos servidores, buscou-se realizar uma pesquisa estruturada do assunto por meio desta Dissertação. A seguir apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

4.1 Metodologia

A partir de vários questionamentos, optou-se por uma pesquisa em que fosse possível a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, uma pesquisa qualitativa para alcançar as respostas. Até porque, em comparação aos métodos quantitativos, a pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador, definindo a dimensão em que o trabalho será desenvolvido, característica essa, importante para a investigação em pauta.

Godoy (1995a, p. 62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: "(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e (4) enfoque indutivo".

Na mesma perspectiva de Godoy, também Chamberlain et al. (1997) referenciam que a avaliação qualitativa centra-se na visão dos sujeitos participantes e no significado que atribuem às experiências; assume uma perspectiva holística porque visa integrar valores e características do meio envolvente no fenômeno objeto de estudo e é

²⁷ Informação de acordo com visita realizada em julho de 2015 no IGAP, Porto – Portugal.

essencialmente indutivo porque procura descobrir questões novas e construir quadros teóricos a partir da observação e descrição dos fenômenos.

Podemos, assim, inferir que a avaliação qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 2006).

Essas características apontadas por Godoy e Chamberlain reforçaram a escolha do método de pesquisa utilizada nessa dissertação: pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Além disso, o estudo de caso trata de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores²⁸ (Araújo et al., 2008).

O pesquisador pode ser um observador não-participante ou participante. Como pesquisadores, quando propomos transformações da etapa/unidade social que está sendo observada, estamos não só participando, mas promovendo a transformação. Por isso, desde agosto de 2015 estão sendo realizadas observações, leituras, levantamentos, estudos de diversas obras e artigos, a fim de não só estudar o objeto dessa pesquisa mas, quiçá, promover transformações.

Sendo assim, a partir das observações *in loco* e conversas com a Coordenação Pedagógica da ENAP verificou-se que ao final do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, objeto desta Dissertação, é aplicada uma pesquisa de reação. Somente por meio desse instrumento, é que a coordenação do curso busca levantar as impressões gerais do aluno sobre as dependências da escola, sobre a atuação do professor e do próprio aluno quanto ao seu rendimento em sala de aula.

Como afirmado acima, somente baseado nesse teste de reação, é que a Coordenação Pedagógica da ENAP monitora o curso, montando um mapa estatístico do histórico das respostas e ainda, utiliza essas informações para subsidiar possíveis necessidades melhorias no curso. Por exemplo, se a pesquisa apontar alguma deficiência

²⁸ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 11 Jan. 2016.

no apoio logístico, imediatamente a coordenação aciona os envolvidos para a promoção dos ajustes.

De acordo com a coordenação pedagógica da escola, verificou-se ainda uma preocupação da ENAP em levantar o perfil dos alunos do curso (uma vez que o Teste de Reação nos moldes atuais não possibilita essa informação com detalhes) e isso inclui a questão da carga horária do curso que, ultimamente, tem apresentado avaliações muito baixas nos testes de reação aplicados. Cabem aqui as palavras de Tardif (2002) que afirma que o exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a inovar as antigas situações avaliativas, o que pode levar a ressignificação do fazer à cultura avaliativa dos cursos de formação.

4.1.1 Objetivos do Estudo

Na perspectiva de dar respostas, traçamos objetivos que, segundo Bell (1997), permitem investigar a existência de obstáculos e considerar as medidas que podem ser tomadas para eliminar ou minorar o impacto desses mesmos obstáculos. Assim definimos como objetivo geral do estudo: verificar se os objetivos de aprendizagem estão coerentes com as expectativas dos participantes e se são efetivamente atendidos.

Enfatizo aqui a importância dessa verificação uma vez que, conforme apresentado no Capítulo III deste estudo, as escolas de governo tem prioridade²⁹ na capacitação de servidores públicos e, por isso, devem fazê-la com qualidade e, em especial, também em atenção às aspirações da sociedade. Para tanto, uma das formas de materializar essa verificação de forma estruturada e com dados confiáveis é por meio da aplicação de avaliação diagnóstica. Luckesi (2011) afirma que a prática da avaliação não se dá em separado do projeto pedagógico, mas sim serve para retratá-lo.

Assim, dentro desse escopo, formulou-se o seguinte título para a presente investigação: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA DE GOVERNO. Como se trata de um estudo de caso, não há hipóteses elencadas. Contudo, os objetivos específicos são os seguintes:

²⁹ O artigo 3º do Decreto nº 5.707/2006 prevê que as instituições públicas deverão priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo.

- a. identificar se a avaliação diagnóstica é aplicada nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de formação pública oferecidos pela ENAP;
- b. identificar os instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil); e
- c. propor instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil).

Para atender os objetivos propostos, a pesquisa estruturou-se nas observações realizadas na escola, consultas bibliográficas; análise de documentos da ENAP e em dois questionários formulados especificamente neste trabalho científico. Segundo Luckesi:

(...) observação permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação de suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho. Luckesi (2011, p. 97).

4.1.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

O principal instrumento utilizado para a coleta de dados referente a essa pesquisa foi o questionário que, como refere Poeschl (2006), deve estar de acordo com os objetivos do estudo e integrar questões que se adequem às variáveis que se pretendem avaliar. Este foi aplicado em dois momentos: o primeiro momento para uma avaliação diagnóstica e o segundo para uma avaliação formativa. Destaco que, mesmo que o estudo se ampare nos impactos da avaliação diagnóstica, a aplicação de uma avaliação formativa é imprescindível para obter-se um contraponto da avaliação diagnóstica.

Para tanto, para dar a devida legitimidade à metodologia, os dois questionários construídos para essa pesquisa foram validados e testados, ou seja, aplicados em uma turma teste ou de controle. Somente após esse teste, confirmaram-se os aspectos aprovados e procederam-se os ajustes necessários. A versão final aprovada e validada foi aplicada na turma de dezembro/2015 do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.

Temos então ao total 4 questionários, sendo dois questionários na fase de teste e, dois questionários na versão final. O Quadro 2 detalha esses momentos relacionados à confecção e aplicação dos questionários. Veja:

Quadro 2: Momentos da aplicação dos questionários

Momento de Aplicação	Instrumentos de Avaliação
1. Pré-teste	
Dia 16/11/2015- início do curso	Avaliação I – avaliação diagnóstica
Dia 17/11/2015- término do curso	Avaliação II (avaliação formativa)
2. Questionário final	
Dia 07/12/2015- início do curso	Avaliação I – avaliação diagnóstica
Dia 08/12/2015- término do curso	Avaliação II (avaliação formativa)

Fonte: o autor, 2015

4.1.2.1 Dos Questionários Teste

A partir do modelo de Teste de Reação utilizado pela ENAP³⁰, decidiu-se como instrumento de verificação desta Dissertação a aplicação de dois questionários: um de avaliação diagnóstica e outro de avaliação formativa. O primeiro questionário seria aplicado a fim de verificar os conhecimentos prévios do aluno a respeito do conteúdo que seria apresentado - aplicado no primeiro dia de aula. E o segundo questionário, aplicado ao final do curso para levantar se o conteúdo explanado foi assimilado e em que proporção e se os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Importante lembrar que para Cervo, Berviane, Da Silva, (2006, p. 37), “o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados por possibilitar, medir com mais exatidão o que se deseja”. Buscando essa exatidão, da confecção do questionário até a sua aplicação, foram seguidos os seguintes passos:

Passo 1 - levantar dados se a ENAP já realizava alguma avaliação;

Passo 2 - verificar se a avaliação era efetiva à luz da literatura e da investigação;

Passo 3 - confeccionar uma proposta de questionário para ser aplicado;

Passo 4 - apresentar a proposta de questionário à professora orientadora e co-orientadora para aprovação/validação;

Passo 5 - após o questionário estar aprovado/validado testar o questionário em uma turma do curso, objeto do estudo;

Passo 6 - verificar as necessidades de melhoria do questionário teste;

Passo 7 - definir a versão final do questionário e aprová-lo/validá-lo; e

Passo 8 - aplicar os instrumentos na turma escolhida.

³⁰ O ponto de partida foi o modelo da ENAP a fim de aproveitar a estrutura e linguagem do instrumento, uma vez que ele já estava consolidado, mas foram acrescentados outros elementos importantes para atender os objetivos específicos da pesquisa.

Observe que na caminhada metodológica houve o cuidado em validar os instrumentos utilizados porque “através dum processo sistemático, controlado, empírico e crítico geram-se novos conhecimentos, definem-se teorias, modelos e paradigmas que sustentem a ciência” (Rodrigues, 1998, p. 41). Assim, seguidos esses 8 passos, detalhamos agora cada um dos questionários:

a. Avaliação I – Avaliação Diagnóstica

Para se definir a estrutura do questionário: Avaliação I - Avaliação Diagnóstica, sua confecção iniciou-se pelo cabeçário da Avaliação. Uma das dificuldades iniciais dessa fase foi como estruturar a pesquisa de forma que o pesquisador identificasse o mesmo aluno que respondeu a avaliação I e a avaliação II sem expô-lo nominalmente? Assim, optou-se em construir uma única estrutura de codificação para que o aluno a utilizasse nas duas avaliações sem precisar escrever seu nome. Visando conhecer o perfil do discente, foram acrescentadas à Avaliação I também, algumas perguntas sócio-profissionais como gênero, idade, tempo de serviço; conforme Figura 5, abaixo:

Figura 5 - Cabeçário da Avaliação I - Avaliação Diagnóstica
AVALIAÇÃO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Crie um código com 2 números e 1 letra, este será o seu pseudônimo. Exemplo: 42A. Este código deverá ser repetido na Avaliação II. Data: __/__/__

Sexo: () Feminino () Masculino	Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () acima de 45 anos
Tempo de servidor público: () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	
Tempo de atuação na área de compras públicas (equipe de apoio, pregoeiro, fiscal de contrato, entre outros): () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	

Fonte: o Autor, 2015

Para Deshaies (1992, p. 47), "se por um lado a aplicação de questionários é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens ao nível da dificuldade de concepção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros tais como: a quem se vai aplicar, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretende e o tema abordado" Por isso, uma vez definido o cabeçário do questionário e as perguntas sócio-profissionais, a partir do material do curso (apostila e slides) foram construídas 5 afirmativas para cada uma das cinco macro áreas que são abordadas no curso: (1)

legislação básica; (2) fase interna do Pregão Eletrônico; (3) fase externa do Pregão Eletrônico; (4) conhecimentos do Sistema Comprasnet; e (5) jurisprudências.

O objetivo dessas afirmativas foi levantar qual o nível de conhecimento prévio queo aluno possuía sobre o conteúdo que seria tratado. Para isso, ele deveria responder as assertivas apresentadas com apenas quatro possibilidades de resposta, conforme modelo abaixo:

Figura 6: Respostas para a Avaliação I – Avaliação Diagnóstica

1	2	3	4
Não conheço.	Conheço em parte.	Conheço.	Conheço fluentemente.

Fonte: o autor, 2015

b. Avaliação II – Avaliação Formativa

Na Avaliação II (Avaliação Formativa), da mesma forma que a Avaliação I, foi definido o cabeçário do questionário e depois as perguntas. O cabeçário apresentava a mesma estrutura de codificação do primeiro questionário e, ainda, mais duas perguntas fechadas sobre carga horária e a outra, sobre as áreas de interesse para serem inseridas ou aprofundadas no curso, conforme Figura 7.

Para a definição das questões da Avaliação II tomou-se por base o conteúdo ministrado em sala de aula e, analogamente à Avaliação I, definiu-se 5 questões para cada macro área estudada, tendo o cuidado de diversificá-las quanto à sua estrutura: questões de responder, de relacionar, completar, marcar x, questões de verdadeiro e falso e, ao final do questionário, uma questão aberta.

Figura 7 - Cabeçário da Avaliação II
AVALIAÇÃO – Fase II
Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Utilize o mesmo código de 2 números e 1 letra, utilizado na Avaliação I. **Data:** ___/___/___

<p>A duração do curso foi suficiente para você alcançar suas expectativas de conhecimento?</p> <p>() sim () não, o curso deveria ser oferecido em menos tempo () não, o curso deveria ser mais prolongado</p>
<p>Caso o tempo do curso fosse ampliado, qual das áreas abaixo você gostaria de saber mais:</p> <p>() legislação;</p> <p>() jurisprudência;</p> <p>() parte prática do Sistema Comprasnet;</p> <p>() parte prática da análise documental de habilitação;</p> <p>() outras: _____</p>

Fonte: o autor, 2015

4.1.2.2 Da Análise dos Questionários Testados e a Versão Final

Hoffmann (2001) coloca que a pesquisa qualitativa é uma análise, ou seja, o que a caracteriza é a ênfase na sua forma de operacionalização como um processo descritivo sobre o conteúdo trabalhado. Por isso, deu-se a devida atenção a essa fase metodológica, a da operacionalização das verificações por meio de questionários.

O formato do pré-teste da Avaliação I e Avaliação II configurou-se em 26 de outubro de 2015 (**Anexo II**), conforme aprovação da professora orientadora dessa Dissertação e, feito isso, foi aplicado em 16 de novembro de 2015. Na ocasião, foram recolhidos 20 questionários para a Avaliações I - Avaliação Diagnóstica e, 11 questionários para a Avaliação II (Avaliações Formativas). As análises desta fase restringiram-se à estrutura dos questionários, por isso, o resultado das respostas não comporão esta Dissertação.

Em relação à Avaliação I, a análise do pré-teste demonstrou que a estrutura da codificação foi compreendida e aplicada, que as questões sócio-profissionais foram suficientes para os objetivos propostos. Ainda que, as macroáreas estavam coerentes com a estrutura do curso, mas as 25 perguntas (sendo 5 para cada macro área) revelaram

o questionário tornou-se uma avaliação extensa e cansativa. Então, decidiu-se por diminuir o número de assertivas de cada macroárea de 5 para apenas 3 afirmativas.

Já a análise da estrutura da Avaliação II também confirmou o uso correto da codificação pelos alunos, o levantamento da carga horária e dos assuntos de interesse também se mostraram eficazes aos propósitos da pesquisa. Contudo, em relação às questões sobre o conteúdo, verificou-se a necessidade de alguns aprimoramentos:

(1) assim como a Avaliação I, o número de questões foi reduzido na Avaliação II ficando apenas 3 assertivas para as macroáreas Legislação, Fase Interna e Jurisprudência e; 4 assertivas para as macroáreas Fase externa e Sistema Comprasnet. As afirmações apresentavam uma gradação que iniciava em questão fácil, questão de média complexidade e questão complexa, por fim, a distribuição das questões foi feita conforme Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das questões por macro área

Macro área	Nº de questões	Distribuição
Legislação Básica	3	Questão 1, Questão 2, Questão 7 –a
Fase Interna	3	Questão 3, Questão 4, Questão 5
Fase Externa	4	Questão 6, Questão 7 –c, Questão 7 –d, Questão 8
Sistema Comprasnet	4	Questão 7 –b, Questão 7 –e, Questão 7 –f, Questão 7 –g
Jurisprudência	3	Questão 7 –h, Questão 7 –i, Questão 7 –j

Fonte: o autor, 2015

(2) foram incluídas ao final da avaliação três questões com respostas sim ou não sobre os objetivos de aprendizagem, conforme demonstração abaixo:

Quadro 3 - Estrutura da Questão nº 9 da Avaliação II

Das ações abaixo, assinale “sim” ou “não”. Ao final desse curso, você se sente apto para:

a) Conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, presencial?

b) conhecer e aplicar a legislação vigente sobre pregão eletrônico e presencial?

c) Negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos e comportamentais?

Fonte: o autor, 2015

Assim, com a inclusão das perguntas relacionadas aos objetivos de aprendizagem entendeu-se que o questionário abrangeu todos os aspectos para os quais esta Dissertação se propunha a investigar: - os aspectos prévios ao curso; - o ensino-aprendizagem por meio das questões da avaliação formativa; e, - o atendimento dos objetivos de aprendizagem. Por isso que para Villas Boas (2004, p. 29), “não se avalia

para atribuir nota, conceito ou menção, avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”.

Assim, a versão final das Avaliações I e II (Anexo IV e Anexo V) foram aprovadas e aplicadas na última turma do Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico que se realizou nas dependências da ENAP – Brasília, nos dias 7 e 8 de dezembro de 2015.

4.1.3 Características da Amostra de Participantes

A pesquisa de campo foi realizada com os alunos do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico em dois momentos: na Fase I - a turma de novembro/2015 em caráter de pré-teste e, na Fase II- a turma de dezembro/2015 em caráter real. De acordo com o Quadro 4, é possível verificar o quantitativo do público alvo que participou nas duas avaliações:

Quadro 4 - Participantes do público alvo nos questionários - Fase I e Fase II

Situações	Momento de Aplicação	Alunos matriculados	Alunos participantes dos questionários	Amostragem (%)	Questionários válidos
Pré-teste					
A	Dia 16/11/2015- início do curso	20	20	100%	55%
B	Dia 17/11/2015- término do curso		11	55%	
Questionário final					
C	Dia 07/12/2015- início do curso	15	10	66,67%	66,67%
D	Dia 08/12/2015- término do curso		11	73,33%	

Fonte: o autor, 2016

É importante frisar que os participantes do curso são servidores públicos federais, residentes em Brasília/DF e também em outros estados da federação. Esse aspecto impacta não só a pontualidade dos alunos no primeiro dia de aula como também, na saída antecipada no último dia de curso por conta do deslocamento ao aeroporto. Essa peculiaridade evidenciou-se na hora de aplicar os questionários, tanto na fase I quanto na fase II.

Por isso, é possível verificar no Quadro 4 uma diminuição no quantitativo dos alunos presentes no curso na aplicação dos questionários na situação C em comparação à situação A. No primeiro dia do curso, alguns alunos chegaram atrasados e, em

consequência, perderam o momento da Avaliação I - Avaliação Diagnóstica. Já as situações B e D expressaram-se de forma recorrente porque no segundo e último dia do curso a avaliação foi entregue no momento final da aula. Como alguns servidores moravam em outros estados, é comum, alguns deles pedir para sair mais cedo alguns minutos para deslocamento de retorno, foi o que ocorreu. Dessa forma, parte dos alunos não participou da Avaliação II – Avaliação Formativa. Contudo, mesmo enfrentando essas duas situações, elas não anularam a significância dos resultados obtidos.

Assim, a amostragem pretendida para os questionários (Avaliação I e Avaliação II) que era de 100% dos alunos matriculados, na aplicação real, na turma de dezembro de 2015 foi possível obter 66, 67% de questionários válidos.

4.2 Resultados dos Instrumentos de Avaliação

Uma vez feito o planejamento metodológico e aplicação dos instrumentos de verificação, os dados coletados por meio dos questionários foram transcritos para uma planilha. Nesta planilha as respostas dos participantes aos questionários foram depuradas para a execução das análises estatísticas.

4.2.1 Procedimentos de Análise de Dados

As respostas dos participantes aos questionários foram pareadas, de forma a possibilitar a análise dos dados. Para a execução das análises estatísticas, utilizou-se o Programa Microsoft Excel, versão 10.0 e gráficos. O levantamento dos resultados dos questionários foi estruturado da seguinte forma:

- a. para a Avaliação I
 - Levantamento psicoprofissional; e,
 - Levantamento do conhecimento prévio das macroáreas do curso.
- b. para a Avaliação II
 - Levantamento da carga horária e assuntos a serem incluídos ao curso;
 - Levantamento dos acertos e erros das perguntas sobre o conteúdo; e
 - Levantamento do atendimento ou não dos objetivos de aprendizagem.

4.2.2 Resultado da Avaliação I - Avaliação Diagnóstica

O questionário da Avaliação I – Avaliação Diagnóstica foi dividida em duas partes. A primeira parte, uma sondagem sócio-profissional, e a segunda parte, o levantamento diagnóstico dos assuntos que seriam abordados durante o curso, já

detalhados na letra a. do item 4.1.2.1 deste capítulo. As quatro perguntas sócio-profissionais relacionavam-se ao sexo, idade, tempo de serviço e tempo de atuação na área de compras públicas (como integrante da equipe de apoio, pregoeiros, fiscal de contrato, entre outros) dos alunos do curso. Os resultados dessas perguntas foram os que seguem abaixo na Tabela 2:

Tabela 2 – Resultados das perguntas sócio-profissionais da Avaliação I

Ordem	Pergunta	Resultados
1	Sexo: () Feminino () Masculino	40% 60%
2	Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () acima de 45 anos	0% 40% 40% 30%
3	Tempo de servidor público: () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	40% 10% 0% 40%
4	Tempo de atuação na área de compras públicas (equipe de apoio, pregoeiro, fiscal de contrato, entre outros): () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	80% 20% 0% 0%

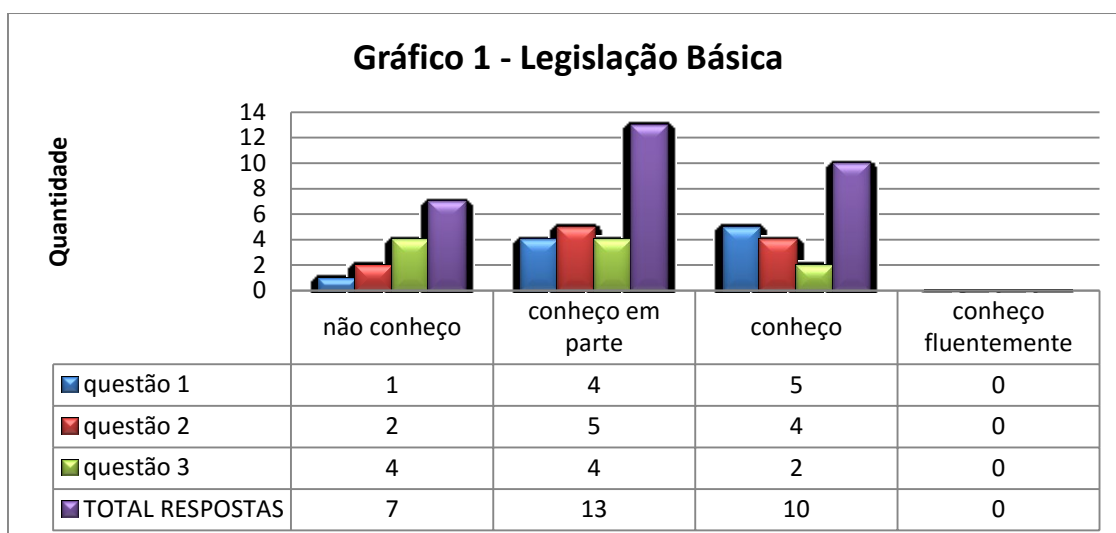
Fonte: o autor, 2016

Percebe-se na pergunta 1, que a representação de gênero no curso está razoavelmente equilibrada uma vez que 60% dos alunos são do sexo masculino e 40% do sexo feminino, mesmo ainda com a predominância masculina. Essa característica revela de forma geral um reflexo do mercado de trabalho brasileiro, que se concretiza também na área de compras públicas. Contudo, na pergunta 2, em relação à faixa de idade, o questionário revelou que a idade dos participantes se concentra de 26 a 45 anos, onde ambas as faixas apresentaram 40% por cento cada de incidência. A faixa etária 18-25 obteve zero por cento e a faixa etária acima de 45 anos está presente, mas em menor número. Em relação ao tempo de servidor público, a pergunta 3 da pesquisa evidenciou claramente duas situações extremas com 40% (quarenta por cento) cada uma. Os alunos do curso são servidores recentes que ingressaram na área de compras públicas (provavelmente é o primeiro cargo como servidor público) e, ao mesmo tempo, temos

servidores experientes com mais de 10 anos de casa que, estão atuando na área recentemente, provavelmente foram remanejados para a área de compras públicas. A atuação de 2 a 5 anos recebeu somente 10% e o período de 5 a 10 anos não alcançou qualquer índice, apresentando 0%.

Por fim, a Pergunta 4 que levantava o tempo de atuação do servidor na área, confirmou a necessidade da capacitação, uma vez que, o levantamento do perfil dos servidores do curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico revelou que 80% dos alunos estão atuando na área de compras públicas em tempo inferior a 2 anos. Já em relação ao levantamento do conhecimento prévio das cinco macroáreas do curso, os resultados foram os seguintes:

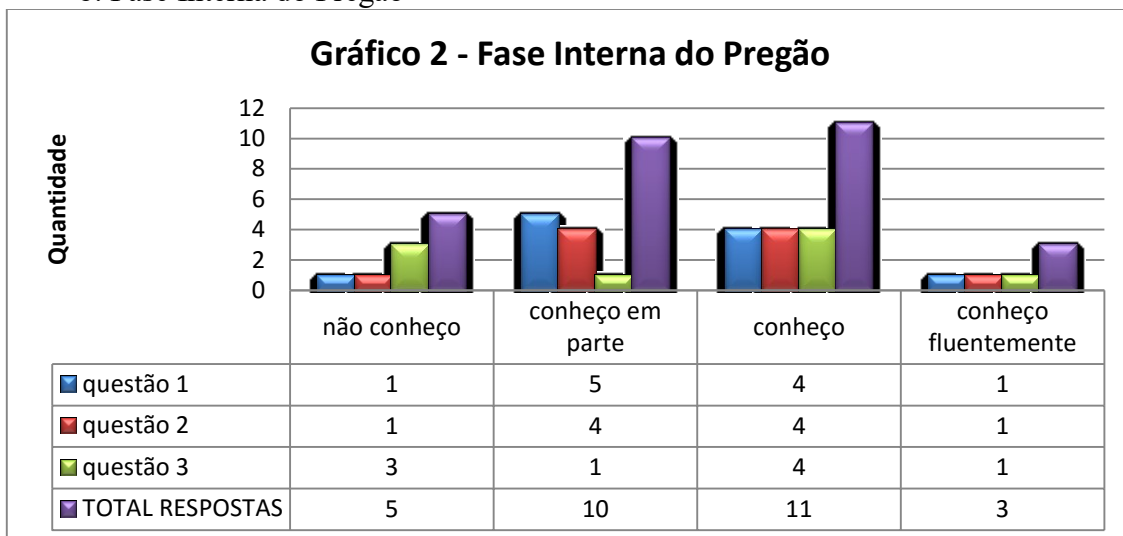
a. Legislação Básica



Fonte: o autor, 2016

Percebe-se que para cada questão, as respostas apresentadas tiveram variações significativas, principalmente a resposta "conheço". Nessa parte do questionário, o objetivo era levantar o conhecimento prévio do aluno a respeito da legislação básica de compras públicas, ou seja, da parte teórica do curso. A resposta "conheço fluentemente" não obteve qualquer índice. Contudo, a resposta "conheço em parte" alcançou 13 respostas, um pouco mais de 43% do total de respostas. Os outros 67% ficaram divididos parte com a resposta "conheço" e outra parte com a resposta "não conheço". Como era de se esperar, já a terceira questão, uma assertiva com nível de complexidade maior, o índice da resposta "não conheço" foi o maior comparado às outras questões e empatando com o índice "conheço em parte".

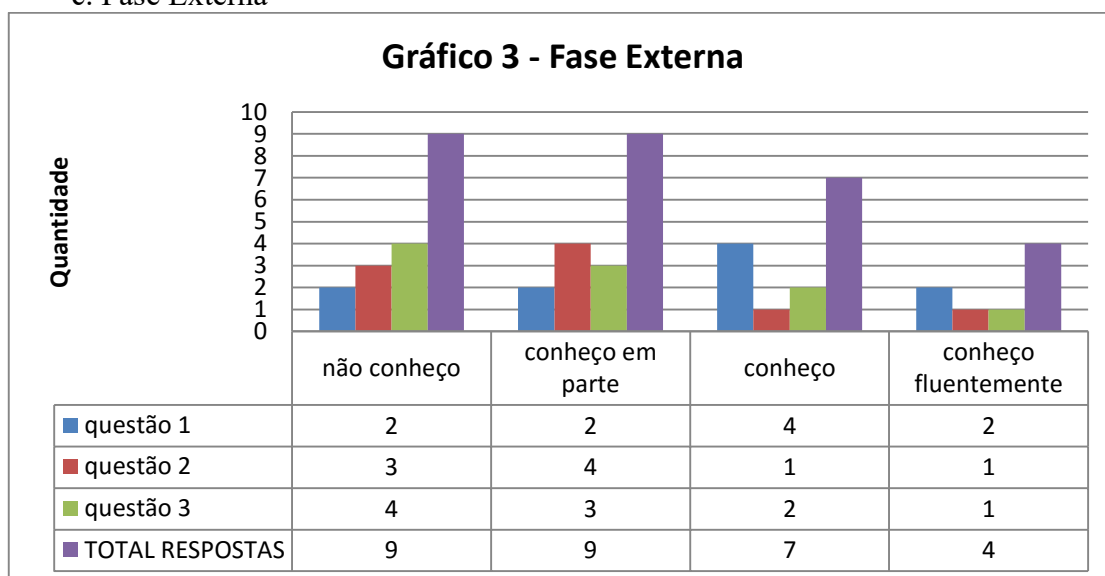
b. Fase Interna do Pregão



Fonte: o autor, 2016

O assunto Fase Interna do Pregão também está relacionado com a parte teórica do curso. Não se refere somente à legislação como a primeira macroárea apresentada no Gráfico 1, mas o tema é carregado de procedimentos processuais do fluxograma de uma aquisição. Por isso, ainda vemos de forma recorrente, que a resposta "não conheço" ainda é expressiva, mas a resposta "conheço fluentemente" para essa macroárea apresentou 3 respostas ao total, representando um pouco menos de 10% do total de respostas. Já a resposta "conheço em parte" foi a mais respondida, contudo, com um índice menor da macroárea Legislação Básica, representando somente 1/3 das respostas, ou seja 34% do total. Já a resposta "conheço" alcançou 11 respostas correspondendo a 37% das respostas.

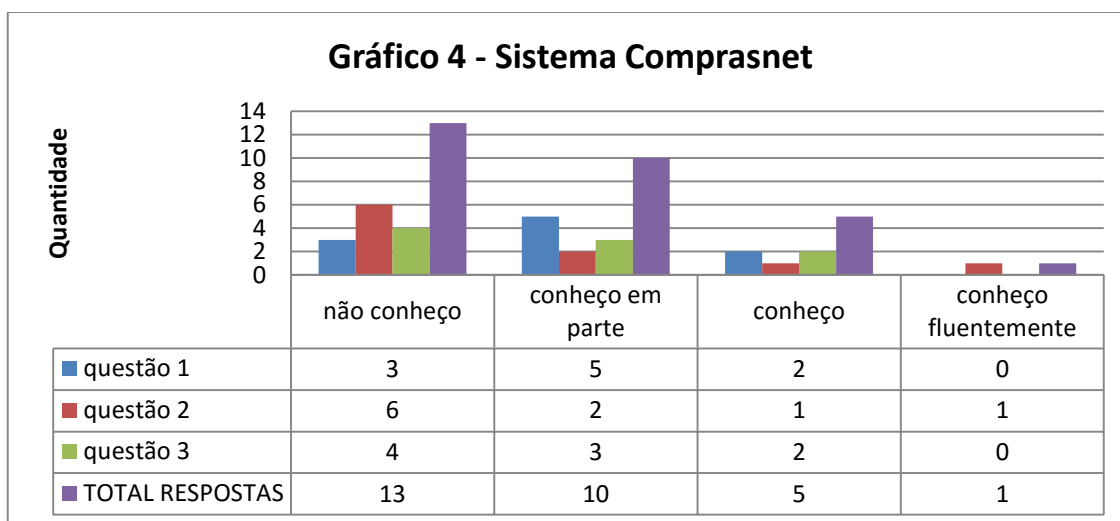
c. Fase Externa



Fonte: o autor, 2016

Já a macroárea Fase Externa, que também se relaciona com a parte teórica de compras nessa etapa, da investigação percebe-se no gráfico que as respostas "não conheço" e "conheço fluentemente" que até o momento se mostravam tímidas agora se sobressaem. Olhando a parte detalhada das respostas verifica-se um histórico ascendente dessas respostas em contraponto as respostas "conheço em parte" e "conheço" que agora apresentam o total 9 e 7 respostas respectivamente. A resposta "conheço em parte" que na macro área Legislação Básica alcançou quase 50% das respostas, nessa macro área apresentou somente 34% do total das respostas.

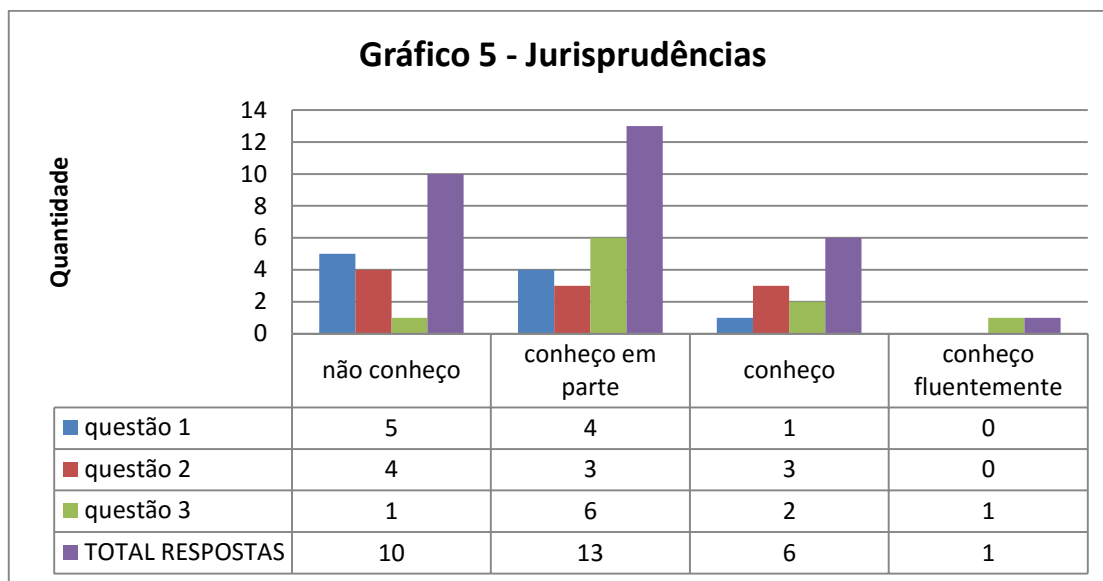
d. Sistema Comprasnet



Fonte: o autor, 2016

Nessa macroárea a resposta "não conheço" alcança o maior índice até o momento nessa categoria, alcançando 13 respostas, o que representa 44% do total de respostas. Já a resposta "conheço em parte" apresenta uma certa oscilação a cada questão, mas no total, foram 10 respostas o que equivale a quase 30% do total de respostas. Já a resposta "conheço fluentemente" obteve apenas uma resposta e a resposta "conheço" tem o menor índice de todas as macroáreas analisadas até o momento. Interessante que uma das características do curso é que 50% da carga horária é voltada à prática no sistema. Assim, os dados comprovaram essa demanda e aproveitamento por parte dos alunos.

e. Jurisprudências



Fonte: o autor, 2016

O domínio da jurisprudência é um *status* teórico mais avançado para aqueles que trabalham na área de compras públicas. O curso oferece essa abordagem apresentando a visão de doutrinadores e tribunais dos temas mais recentes e polêmicos.

Já o levantamento dos dados detalhados revelou que a resposta "não conheço" manteve-se alta com um total de 10 respostas, representando 30% do total das respostas. Já a resposta "conheço em parte" voltou a crescer. Por fim, a resposta "conheço" mostrou-se tímida não ultrapassando a 20% do total das respostas.

4.2.3 Resultado da Avaliação II - Avaliação Formativa

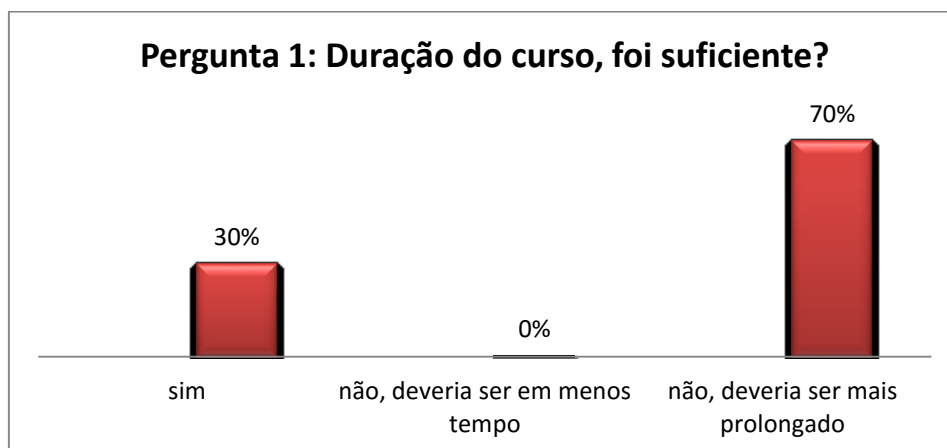
Segundo Deshaies (1992, p. 54) "a aplicação de um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permite uma maior facilidade de análise, bem como, reduz o tempo que é necessário despender para recolher e analisar os dados". Esse método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor. Assim, por meio dos questionários aplicados é possível levantar seus dados e construir as respectivas análises.

Nessa ótica, o questionário da Avaliação II – Avaliação Formativa – que foi dividido em três partes, a primeira parte, uma sondagem da carga horária e conteúdos de interesse; a segunda parte, as questões sobre os assuntos abordados em sala de aula e, por fim, a terceira parte, a sondagem do cumprimento dos objetivos de aprendizagem; podemos apresentar as seguintes inferências e análises dos dados levantados:

a. Primeira parte do Questionário: na primeira parte do questionário o resultado para as duas perguntas foi o seguinte:

Pergunta 1 - a duração do curso foi suficiente para você alcançar suas expectativas de conhecimento?

Gráfico 6 – Levantamento da Duração do Curso (Carga Horária)

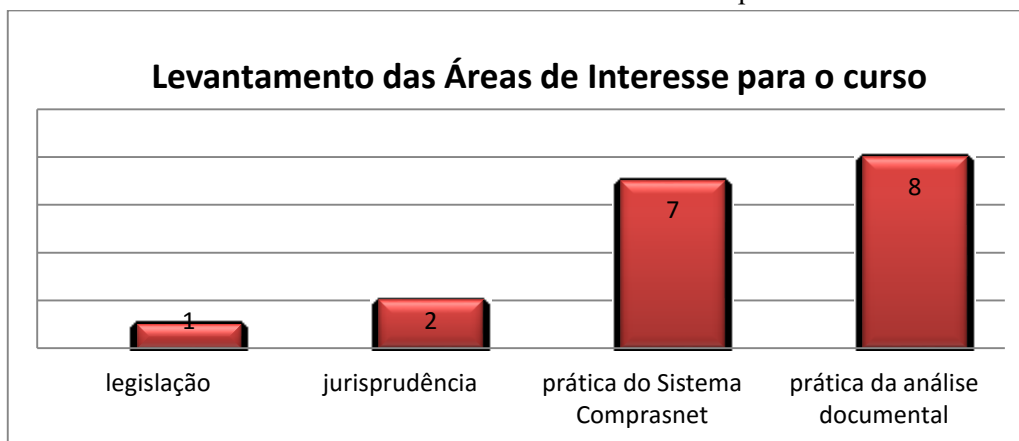


Fonte: o autor

Essa pergunta foi feita porque a coordenação do curso pretende rever a carga horária do curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico. Segundo os dados levantados 30% dos alunos responderam "sim", contudo 70% informou que a carga horária não atendeu suas expectativas e que o curso deveria ser prolongado. A título de levantamento, para aqueles que responderam que a carga horária era insuficiente, foi solicitado que o aluno informasse quantos dias deveriam durar o curso. As respostas sugeriram de 3, 4 ou 5 dias, obtendo 25%, 33,33% e 41,66%, respectivamente cada sugestão. A prática de mercado na cidade de Brasília para esse curso é de pelo menos 3 dias.

Pergunta 2 - Caso o tempo do curso fosse ampliado, qual das áreas abaixo você gostaria de saber mais?

Gráfico 7 – Levantamento das áreas de interesse para o curso

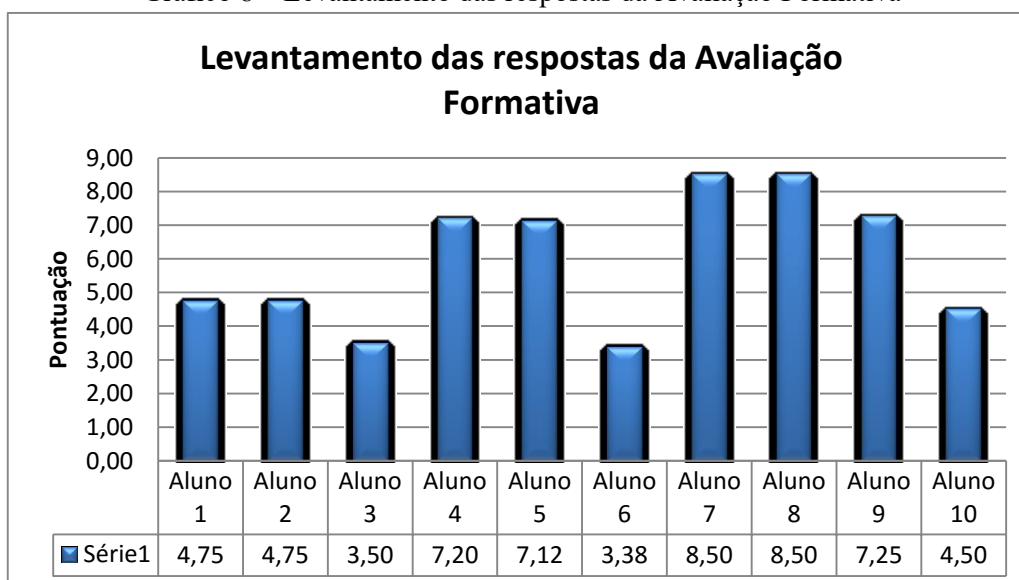


Fonte: o autor, 2016

Já essa pergunta visava levantar outras demandas dos alunos que ainda não estavam contempladas no curso ou porventura, estava no programa do curso mas não aprofundava conforme a necessidade dos servidores. Das 18 respostas, 7 delas enfatizavam a prática do Sistema Comprasnet que já é uma característica singular do curso, uma vez que 50% da carga horária são voltadas para atividade prática. Contudo, acrescentou-se predominantemente a necessidade do aprendizado da análise documental.

b. Segunda parte do Questionário: a segunda parte do questionário foi estruturada com as perguntas sobre o conteúdo ministrado durante o curso, assim, trata-se de uma avaliação formativa. O conteúdo foi distribuído em 8 questões que valiam 1,25 pontos cada uma. O aluno que acertasse todas as questões alcançaria a menção máxima de 10 pontos. Assim, foram levantados os acertos e erros para de cada aluno e, em consequência, a menção respectiva conforme Gráfico 8, abaixo:

Gráfico 8 – Levantamento das respostas da Avaliação Formativa



Fonte: o autor, 2016

É possível verificar que dos 10 alunos participantes do questionário, 50% alcançaram menção superior a 7 pontos, já os demais alunos alcançaram uma pontuação entre 3,50 a 4,75 pontos. Quando se verifica quais macroáreas obtiveram mais acertos e erros os dados revelam que a macroárea Sistema Comprasnet, que é um conteúdo essencialmente prático, recebeu o maior número de acertos apresentando 77,5 % das perguntas respondidas corretamente. Já a macro área Fase Interna, assunto teórico procedimental foi a que apresentou o menor índice, apenas 63,3 % acertos. Em relação às questões, verificou-se que as questões 7-b, 7-h e 7-i obtiveram 100% de acertos e a

questão 7-j da macroárea da jurisprudência, pelo contrário, obteve 0% (zero por cento) acerto, conforme Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Acertos por Macro área

Macro área	Nº de questões	Nº de acertos	Total de acertos	Porcentagem %	
Legislação Básica	3	Questão 1	5	22	73,33
		Questão 2	8		
		Questão 7 -a	9		
Fase Interna	3	Questão 3	4	19	63,33
		Questão 4	7		
		Questão 5	8		
Fase Externa	4	Questão 6	4	26	65
		Questão 7 -c	9		
		Questão 7 -d	8		
		Questão 8	5		
Sistema Comprasnet	4	Questão 7 -b	10	31	77,5
		Questão 7 -e	5		
		Questão 7 -f	8		
		Questão 7 -g	8		
Jurisprudência	3	Questão 7 -h	10	20	66,5
		Questão 7 -i	10		
		Questão 7 -j	0		

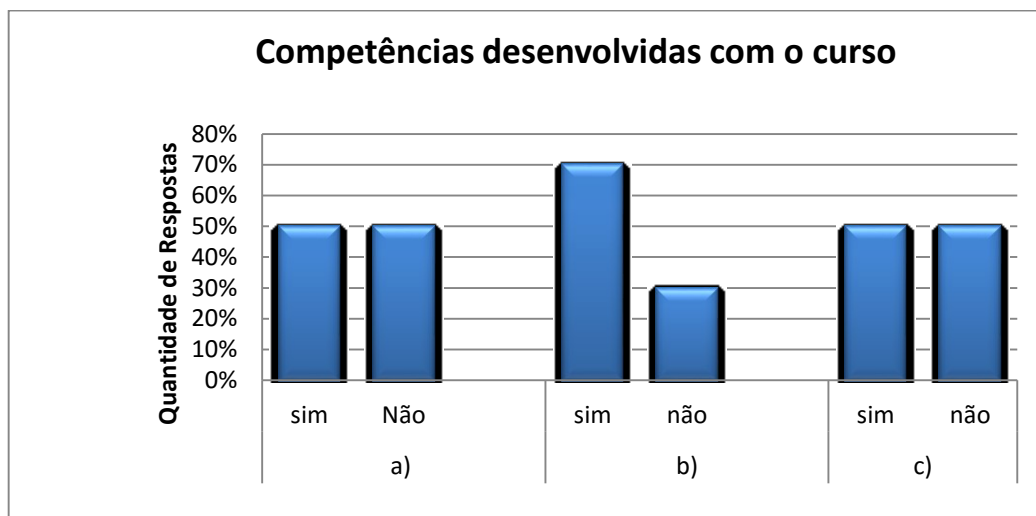
Fonte: o autor, 2016

c. Terceira parte do Questionário: na terceira parte do questionário foram feitas três perguntas objetivando levantar se o aluno, ao final do curso, se sentia apto às competências propostas pela Escola. As perguntas foram as seguintes:

- 1) Conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, presencial?
- 2) Conhecer e aplicar a legislação vigente sobre pregão eletrônico e presencial?
- 3) Negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos e comportamentais?

O levantamento das respostas da pergunta a) revelou os seguintes resultados, conforme Gráfico 9, abaixo:

Gráfico 9 – Levantamento do desenvolvimento de competências (Questão 9)



Fonte: o autor, 2016

A pergunta "a" revelou que 50% da turma não se sentiram aptas a conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, pregão presencial. Esse resultado será retomado nas considerações finais dessa Dissertação mas, já cabe apontar a possibilidade da necessidade de um redimensionamento dos objetivos de aprendizagem.

Já a pergunta "b" relacionada à aplicação da legislação, os dados levantados demonstraram que 70% responderam que se sentiam aptos a conhecer, a aplicar a legislação em contraponto a 30% que informaram que não. E, a pergunta "c" em relação a negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos e comportamentais, da mesma forma que a pergunta "a" metade da turma informou estar apta e a outra metade informou que não. Essas competências estavam previstas nos objetivos de aprendizagem do curso, informação essa que não foi revelada ao aluno.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das experiências em sala de aula e de observações sistemáticas, inevitavelmente, fui impulsionada para uma investigação científica sobre as implicações da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem. Concordando com Deshaies (1992, p. 37), "todo o projeto e desenvolvimento do estudo assentam na experiência individual, bem como no conhecimento, crenças e valores, exigindo determinação, esforço e capacidades crítica e criadora que suportem a "ruminação intelectual" suficiente para a consecução dos fins em mente".

O assunto é atual e relevante e ainda está inserido num contexto recheado de temas não só educacionais e pedagógicos mas também transversais, como gestão pública e políticas públicas, uma vez que, a busca investigativa consolidou-se em um estudo de caso, cujo público alvo foram os alunos do curso de formação Fundamentos do Pregão Eletrônico oferecido pela escola de governo Escola Nacional de Administração Pública – ENAP – localizada em Brasília/DF.

5.1 Dos Objetivos da Dissertação

A partir desse cenário, foi formulado o objetivo geral da dissertação que foi o de verificar se a utilização da avaliação diagnóstica nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil) potencializa o grau de aprendizagem discente.

Estamos falando em processos de avaliação e sua relação com o ensino-aprendizagem. Para tanto é oportuno retomar o que a literatura fala a respeito e, para tal, separamos três autores:

a. Hoffmann (2006), autora brasileira, afirma que o processo avaliativo é amplo e complexo, não podendo restringi-lo a medições quantitativas do entendimento imediato das noções estudadas pelos alunos;

b. Afonso (2000), amplia essa visão afirmando que a avaliação é tão importante que ela é utilizada para identificar tanto o grau de qualidade do ensino e da aprendizagem quanto o grau de qualidade das instituições; e

c. Aranha (2004, p. 35) acrescenta ainda que no processo de avaliação, os professores têm que ter a noção de que

a avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um desempenho mais correto. É um regulador por excelência de todo o processo de ensino e aprendizagem, é a *consciência* do próprio sistema educativo.

Estes autores refletem a visão acadêmica do processo avaliativo, apontando níveis de avaliação. Ela pode atuar no indivíduo, na instituição de ensino e até mesmo no sistema educativo. Há várias contribuições literárias sobre o assunto, mas no ambiente das escolas de governo esse tema reveste-se de uma importância adicional porque as capacitações oferecidas não devem somente produzir novas competências mas, atender as aspirações da sociedade.

Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 a avaliação é o processo regulador das aprendizagens e orientadora do percurso escolar do aluno e certificador das diversas aquisições realizadas por este aluno. Assim, numa visão sistemática, a avaliação tem se mostrado como uma ferramenta essencial no que chamarei aqui de “gestão instrucional”. Se o professor e a instituição fizerem o bom uso dessa ferramenta na intenção de levantar dados para a construção/correção estratégica dos objetivos do ensino, certamente ela será eficaz nos seus propósitos e, em decorrência, potencializará o aprendizado discente.

O tema avaliação tem passado por diversos debates importantes ao longo da história no intuito de definir o melhor momento da sua aplicação, seus objetivos e quais devem ser as ações estratégicas resultantes das informações levantadas. É importante ressaltar que não basta apenas aplicar uma avaliação, ela deve estar revestida de intencionalidade e de profunda reflexão. Como nos ensina Tardif (2002), a avaliação deve ser vista como ponto de articulação de um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições a respeito do ensino e os saberes construídos pelos professores no cotidiano das práticas pedagógicas.

Assim, considerando essas questões no planejamento desta Dissertação foram definidos alguns objetivos específicos para orientar a condução da pesquisa. Os objetivos específicos elencados foram:

1) identificar se a avaliação diagnóstica é aplicada nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de formação pública oferecidos pela ENAP;

2) identificar os instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil); e

3) propor instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil).

Uma vez retomados os objetivos específicos desta Dissertação, estaremos apresentado a análise dos resultados e, dentre outras coisas, confrontando cada objetivo elencado.

5.1.1 Dos Objetivos Específicos

O ponto de partida dessa investigação foi o objetivo específico 1, que era identificar se a avaliação diagnóstica era aplicada nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de formação pública oferecidos pela ENA

Dentre os cursos de formação oferecidos pela escola, o curso escolhido para esta pesquisa foi o curso Fundamentos do Pregão Eletrônico. De acordo com os resultados dos questionários aplicados e, portanto, desta Dissertação, é possível concluir que a Escola NÃO APLICA qualquer avaliação diagnóstica nos processos de avaliação do curso em pauta. Eles aplicam sim, um teste de reação denominado Avaliação de Satisfação, instrumento utilizado para mensurar o nível de satisfação dos participantes em relação a alguns eventos de aprendizagem³¹.

Essa avaliação de reação é aplicada pelos coordenadores, no último dia do curso, em sala de aula, de forma coletiva, e as dimensões avaliadas pelos participantes são: a) planejamento, coordenação e apoio logístico; b) desempenho do docente; c) autoavaliação. Após a tabulação dos formulários, os resultados consolidados da turma são apresentados no Relatório de Avaliação de Satisfação, onde são apresentados os percentuais de ocorrência alcançados por cada valor da escala, em cada questão. Por fim, esses percentuais são apresentados graficamente, compondo índices de atendimento às expectativas, divididos em três grupos, sendo eles: Não atendeu às expectativas (valores 1, 2 e 3); Atendeu às expectativas (valor 4); e Atendeu plenamente às expectativas (valor 5), conforme ANEXO I.

³¹ O teste de reação da ENAP é detalhado no Capítulo III desta Dissertação.

Em relação ao objetivo específico 2, identificar os instrumentos de aplicação da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos, estes também NÃO FORAM IDENTIFICADOS, uma vez que não existem.

O que é curioso e ao mesmo tempo intrigante, que em uma comparação informal do tema avaliação diagnóstica com as escolas de governo de Portugal e da França³², percebe-se que para os cursos rápidos (cursos com duração de 1 a 4 semanas) ambas também só aplicam um teste de reação a fim de levantar aspectos físicos da escola e o desempenho do professor, dentre outras coisas. Percebe-se, então, que por se tratar de cursos rápidos, ainda não há um despertar ou uma cultura avaliativa voltada a levantar a eficácia do ensino-aprendizagem desses cursos³³. Essa postura despreza um efetivo de alunos anual robusto, investimentos e expectativas públicas importantes.

Assim, o objetivo específico 3 desta Dissertação previu apresentar uma proposta de aplicação de avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil).

Pois bem, para isso, a partir do teste de reação que a ENAP já possuía, foi construído e aplicado avaliação formativa que foi respondida pelos alunos ao final do curso e, a partir dos dados levantados, foi possível fazer análises importantes que fortalecem o tema dessa pesquisa e sua repercussão na área educacional.

5.2 Da Análise e Discussão dos Resultados

Verificou-se que os questionários aplicados em dezembro de 2015 confirmaram alguns dados que os testes de reação da ENAP dos anos de 2014 e de 2015 já haviam destacado. Para tanto, optamos inicialmente em tabular os resultados desses Relatórios de Avaliação de Satisfação produzidos pela ENAP, conforme ANEXO VI e ANEXO VII, e fazer um comparativo com alguns dados da avaliação diagnóstica.

5.2.1 Comparativo Teste Reação da ENAP com a Avaliação Diagnóstica

Retomando o que já foi dito no corpo desta Dissertação, o Relatório de Avaliação de Satisfação produzido pela ENAP levanta dados em três áreas: área 1 – Planejamento, coordenação e apoio logístico; área 2 – Desempenho Docente; e área 3 – Autoavaliação do aluno. As respostas que receberam atenção nessa conclusão foram as que obtiveram

³² Essa comparação foi realizada em Portugal no mês de julho de 2014 no IGAP, na cidade de Porto e, em relação à França, em maio de 2015 em conversa informal com a presidente da ENA, escola de administração da França quando ela esteve no Brasil.

³³ O detalhamento da construção e aplicação da avaliação diagnóstica proposta encontra-se no capítulo IV desta Dissertação.

índices menores que 50% de atendimento das expectativas, portanto, as questões escolhidas nessas condições para a comparação foram a Questão 3, Questão 33, Questão 36 e Questão 40, conforme segue abaixo:

Quadro nº 5 – Comparativo resultado Relatório de Avaliação de Satisfação da ENAP

Questão do Teste de Reação	Área de verificação	Resultado do ano 2014			Resultado do ano de 2015		
		Não atendeu	Atendeu	Atendeu plenamente	Não atendeu	Atendeu	Atendeu plenamente
Questão 3: A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos do curso	Planejamento, coordenação e apoio logístico (área 1)	69%	19%	13%	73%	18%	9%
Questão 33: A carga horária permitiu minha participação efetiva no curso	Autoavaliação (área 3)	44%	25%	31%	55%	18%	27%
Questão 36: O curso atendeu as minhas necessidades de aprendizagem sobre o assunto	Autoavaliação	19%	38%	44%	18%	36%	45%
Questão 40: Desenvolvi capacidade de refletir criticamente sobre o conteúdo do curso	Autoavaliação	6%	25%	69%	9%	45%	45%

Fonte: Coordenação Pedagógica da ENAP, 2016

De acordo com o quadro acima, os resultados dos relatórios de Avaliação de Satisfação da ENAP dos anos de 2014 e 2015 revelaram que:

a. os índices de não atendimento das expectativas, em geral, aumentaram: com exceção da questão 36, verificou-se que o histórico das respostas das questões 3, 33 e 40 sofreram um crescimento de "não atendimento" das expectativas dos alunos. Na questão 33, esse crescimento foi superior a 10% do ano de 2014 para o ano de 2015.

b. recorrência na área 1, especificamente na carga horária do curso: a questão da carga horária, um tema da área 1 (Planejamento, coordenação e apoio logístico), mostrou-se recorrente. No ano de 2015, verificou-se que 73% dos alunos responderam estar insatisfeitos com a carga horária, sendo o maior índice de insatisfação demonstrado no Quadro 4;

c. recorrência na área 3: conforme o Quadro 5, foram verificadas insatisfações recorrentes nas Questões 33, 36 e 40:

(1) a Questão 33 reforça a insatisfação com a carga horária do curso, onde 55% dos alunos informaram que a atual carga horária NÃO permite uma participação efetiva;

(2) a Questão 36 aponta que no ano de 2014 19% dos alunos afirmaram que o curso não atendeu as suas necessidades com o curso. No ano de 2015 essa porcentagem diminuiu apenas 1%; e

(3) a Questão 40 versa sobre o desenvolvimento da habilidade de refletir criticamente sobre o conteúdo do curso. O Quadro 5 demonstrou que o não atendimento dessa habilidade aumentou do ano de 2014 para o ano de 2015 alcançando quase 10% da turma.

Essa análise inicial tem o objetivo de demonstrar que os testes de reação da ENAP já estavam sinalizando algumas informações que a avaliação diagnóstica aplicada por conta desta Dissertação, confirm. É por isso que para Libânio (2008, p. 64), "avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que, auxilia na reflexão do processo de ensinar com e de aprender, tecidos coletivamente na sala de aula".

Assim, a Avaliação Diagnóstica aplicada aos alunos do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico revela que o público do curso é iniciante no tema compras públicas. Isso se percebe porque 40% dos alunos responderam que atuam no cargo a menos de 2 anos. Portanto, o curso oferecido pela ENAP é essencialmente voltado para pessoas com pouco conhecimento e vivência no tema. Geralmente os alunos são recém-nomeados em concurso público ou servidores antigos que foram remanejados recentemente para a área de aquisições.

Para aqueles que não estão familiarizados com a área de compras públicas, destaco aqui que ela é uma subárea da logística e requer do profissional não apenas uma fluência no manuseio de sistemas específicos mas uma bagagem na área do direito administrativo e legislações determinadas devido ao grande número de leis, portarias e instruções normativas envolvidas. Portanto, para prover a capacitação plena de um servidor público na área de compras públicas, isso requererá que este realize vários cursos³⁴ na área e também acumule uma boa carga horária de experiência.

Por isso, das cinco macroáreas que são abordadas durante o curso, a avaliação diagnóstica revelou, no que cabe aos aspectos teóricos, que mais de 70% da turma já tinham algum conhecimento sobre o assunto. Mas em relação à parte prática e jurisprudencial, a porcentagem de conhecimentos inverte-se, ou seja, as respostas "não

³⁴ Nessa área de formação em compras públicas ainda não existe um trilha de capacitações pré-determinadas e formatadas para o profissional à luz institucional. A ENAP contribui na formação oferecendo um pacote de 7 cursos na área da logística, com temas abrangentes e, aqueles que realizam esses cursos recebem uma certificação extra.

conheço" e "conheço em parte", agora passam a apresentar altos índices, conforme Quadro 6 abaixo:

Quadro Resumo nº 6 – Nível de conhecimento dos alunos do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico levantados na Avaliação Diagnóstica

Parte teórica do curso		Parte prática do curso		Parte avançada do curso
Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Legislação básica	Fase Interna do Pregão	Fase Externa do Pregão	Sistema Comprasnet	Jurisprudências
Mais de 2/3 da turma conheciam ou tinham ouvido falar sobre Legislação básica, o que equivale a 76% dos alunos.	2/3 conheciam ou tinham ouvido falar sobre Fase Interna do Pregão, equivalente a 70% dos alunos.	60% da turma não conheciam o assunto ou conheciam em parte. Apenas 13% tinham um conhecimento fluente.	76% da turma não conheciam o assunto ou conheciam em parte.	76% da turma não conheciam o assunto ou conheciam em parte.

Fonte: o autor, 2016

Esses dados confirmam que a ênfase do curso nos aspectos práticos está no caminho certo. Das 14 horas previstas para o curso, a ENAP é uma das poucas escolas no Brasil onde metade da carga horária é realizada em laboratório de informática para a execução de exercícios práticos no Sistema Comprasnet. Por outro lado, em relação às jurisprudências, considerando o perfil iniciante da turma, certamente esse aspecto mostraria-se deficiente.

É importante notar, a partir desse resultado, que mesmo que no programa do curso exista uma predominância de conteúdos teóricos, os alunos revelaram que em relação a essa parte já possuíam um conhecimento parcial e preliminar. Assim, nesse contexto, a estratégia do docente deveria ser voltada às atividades didático-pedagógicas de aplicação da teórica em exercícios e estudos de caso e não apenas restrita a uma explanação conteudista.

5.2.2 Comparativo Teste Reação da ENAP com a Avaliação Formativa

Já a avaliação formativa, instrumento utilizado para fazer o contraponto com a avaliação diagnóstica também demonstrou dados importantes e dignos de muita atenção:

a. carga horária do curso

Nas questões de carga horária, colocadas propositadamente na avaliação formativa verificamos que 70% dos alunos informaram que a carga horária não atendeu suas expectativas e que o curso deveria ser prolongado. Recordemos que no Teste de Reação da ENAP 73% dos alunos também apresentaram informação semelhante. A diferença é que na avaliação formativa detalhamos o questionamento acrescentando mais duas perguntas: se o curso deveria ser reduzido ou prolongado e em caso de ser prolongado, para quantos dias. Dessa forma, obtivemos uma resposta mais exata desse aspecto, onde 100% dos alunos que reclamaram da carga horária afirmaram que o curso deveria ser prolongado e as sugestões ficaram de 3 a 5 dias.

O aspecto da carga horária do curso pode ser considerado um ponto frágil. E, mesmo diante das respostas dos testes de reação, a ENAP ainda não formulou uma estratégia para sanar tal deficiência, o que pode ser uma das razões de outras implicações que serão apresentadas mais a frente nesta conclusão.

b. resultado do aproveitamento dos alunos no curso

A avaliação formativa dos alunos trouxe à tona que metade da turma alcançou uma menção superior a 7,0 pontos em contraste com a outra metade que não obteve nota superior a 4,75 pontos, gerando um resultado também considerado frágil do curso. Para melhor exemplificar o evento, se houvesse um pré-requisito de aprovação no curso baseado em uma menção mínima de aproveitamento, 50% da turma não seriam aprovada.

Ao diluir esse resultado na busca dos motivos, inicialmente, verificou-se que a macro área que recebeu mais acertos foi a área 4 – Sistema Comprasnet, conteúdo de natureza prática, apresentando 77,5% das perguntas respondidas corretamente. Já a macro área 3 – Fase Interna, um tema teórico e voltado a uma sequência de procedimentos e decisões críticas, recebeu apenas 63,33% de acertos.

A avaliação diagnóstica revelou ainda que o público alvo é composto de servidores com menos de 2 anos no cargo e não possuem cargo de chefia, portanto, com um perfil essencialmente executor (em tese, desprovidos de uma postura crítica dos fundamentos teóricos e suas repercussões gerenciais). Soma-se a essas características, o fato de que as questões mais acertadas na avaliação formativa foram as questões práticas.

Isso é corroborado com a assertiva a seguir:

a educação, diferentemente de outros campos científicos, é um campo de saber e de prática que não pode subsistir sem a admissão de sua normatividade. Essa dimensão é, portanto, algo cuja expressão não consiste apenas em descrever aquilo que é, mas exige também admitir uma direção para aquilo que deve ser. (Júnior e Melo Rodrigues (2010, p. 1).

Portanto, no intuito de descrever o que houve, pode-se inferir dos resultados obtidos que eles estão fortemente relacionados com o perfil dos alunos, uma vez que, tratam-se de alunos executores que procuram o curso para adquirir conhecimentos práticos imediatos para a execução de Pregão Eletrônico e não para desenvolver habilidades gerenciais. Nesse momento, não há subsídios suficientes para relacionar o resultado do aproveitamento dos alunos à estrutura do curso e, como demandaria mais tempo e outros instrumentos de verificação, este aspecto, não será abordado nessa pesquisa.

c. Cumprimento dos objetivos de aprendizagem do curso

A última pergunta da avaliação formativa foi relacionada à apropriação de competências. Assim, baseada nos objetivos de aprendizagem elencados para o curso, perguntou-se ao aluno, se ao final do curso ele sentia-se apto às seguintes competências/habilidades:

- 1) Conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, presencial?
- 2) Conhecer e aplicar a legislação vigente sobre pregão eletrônico e presencial?
- 3) Negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos e comportamentais?

Confirmando a coerência do levantamento estatístico das avaliações, verificou-se que para as perguntas 1 e 3, metade da turma informou “não apta”. Já em relação à pergunta 2, considerando a bagagem teórica prévia levantada na Avaliação Diagnóstica e reforçada durante o curso, 70% dos alunos responderam, “aptos”. Contudo, a

demonstração de que 50% do público alvo não alcançaram os objetivos 1 e 3 são um índice muito alto e preocupante no que diz respeito ao atingimento dos objetivos de aprendizagem.

O objetivo de um plano de ensino refere-se às metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que um aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de ter-se desempenhado adequadamente as atividades de uma disciplina. Vejamos a declaração:

(...) esses comportamentos são a expressão de conhecimentos, ou de atitudes, ou de habilidades que, antes de cursar a disciplina, o aluno não era capaz de realizar ou, pelo menos, de realizar tão bem. (Abreu e Masetto, 1990, p. 29).

Portanto, identificamos claramente um terceiro ponto frágil no curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.

Por isso, a fim de diluir melhor esse resultado, decidiu-se comparar os resultados “cumprimento dos objetivos de aprendizagem no curso” com os resultados do “aproveitamento dos alunos no curso”, uma vez que ambos apresentaram uma bipolaridade de resultados, conforme item b) deste capítulo. Fizemos tal comparação porque imaginávamos que os alunos que se sentiram “apto” seriam os mesmos alunos que alcançaram menção superior a 7,0 pontos e, vice-versa, os alunos, que responderam “não apto” seriam aqueles que tiveram menção inferior a 5,0 pontos, contudo, o Quadro Comparativo nº 7 revelou um cenário diferente:

Quadro Comparativo nº 7 - Aptidão às habilidades versus aproveitamento no curso

	Apto ou Inapto	Menção	Tempo de servidor	Tempo atuação na área
Aluno 1	Apto	4,75	mais de 10 anos	menos de 2 anos
Aluno 2	Inapto	4,75	menos de 2 anos	menos de 2 anos
Aluno 3	Inapto	3,50	menos de 2 anos	menos de 2 anos
Aluno 4	Apto	7,2	menos de 2 anos	menos de 2 anos
Aluno 5	Apto	7,12	mais de 10 anos	2 a 5 anos
Aluno 6	Inapto	3,38	mais de 10 anos	2 a 5 anos
Aluno 7	Inapto	8,5	menos de 2 anos	menos de 2 anos
Aluno 8	Inapto	8,5	não respondeu	menos de 2 anos
Aluno 9	Apto	7,25	2 a 5 anos	menos de 2 anos
Aluno 10	Apto	4,5	mais de 10 anos	menos de 2 anos

Fonte: o autor, 2016

Infere-se do quadro acima que na amostragem dos alunos inaptos e aptos encontramos menções acima de 7 pontos e menções de 4,75 pontos. Ao mesmo tempo, servidores com mais de 10 anos de serviço e também com menos de 2 anos. Portanto, é possível abstrair dos dados apresentados que o fator que definiu o não atingimento dos objetivos de aprendizagem não está relacionado com o perfil do aluno, e sim com a estrutura do curso.

Nesse trilha, o que pode ser atribuído como causa da metade da turma não alcançar os objetivos propostos está relacionada aos objetivos de aprendizagem superestimados. Importante retomar que o objetivo deve descrever a ação esperada como resultado da ação docente e do ato de ensinar, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Por isso,

o objetivo de um plano de ensino refere-se às metas definidas com muita precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que um aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de se ter desempenhado adequadamente as atividades de uma disciplina. (Abreu e Masetto, 1990, p. 27).

CONCLUSÃO

Feitos os levantamentos dos dados e as respectivas análises dos resultados, caminhamos agora para as conclusões. Retomo que essa pesquisa científica teve por pano de fundo a escola de governo ENAP, com suas características marcantes e sua relação com o Estado e com a sociedade. Por isso, segundo Esteban (2003, p. 43-44), a escola, enquanto organização educativa complexa, norteada pelos valores do domínio público e prosseguindo nos ideais democráticos, tem a avaliação não como um instrumento de controle ou regulação social, mas, ao contrário, "a avaliação educacional deve visar sobre tudo aos objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo".

Respaldados nessa visão, apresentaremos agora, à luz da literatura relacionada, algumas recomendações de solução para os 4 pontos frágeis levantados³⁵ pelos questionários de avaliação aplicados durante essa investigação.

Como recomendação nº 1, destacamos o norte apontado pelo Objetivo Específico 3 desta Dissertação. Assim, a primeira recomendação que formulamos para a ENAP é que a escola defina e passe a aplicar uma avaliação diagnóstica anual, para os alunos do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.

Como apresentado no corpo deste trabalho, a aplicação de avaliação diagnóstica de forma geral é desprezada pelas instituições de ensino, seja por dificuldades operacionais ou falta de uma equipe técnica para tal. A verdade é que a maior dificuldade ainda permanece na resistência cultural. Considerando que a *École Nationale d'Administration* (ENA) da França, escola essa, inspiradora da criação da ENAP, aplica somente teste de reação para os cursos com duração de 1 a 4 semanas, por que a ENAP mobilizaria esforços em sentido diferente?

Os cursos rápidos, de alguma forma são desprezados em relação à aplicação de instrumentos de avaliação porque aparentemente requerem pouco investimento estatal. Essa visão é distorcida porque a qualidade do ensino não deve estar relacionada a pouco ou muito investimento e sim, deve ser condição imprescindível de qualquer capacitação. Amparados nisso, lembramos que não podemos dissociar a missão da ENAP como promotora da qualidade dos serviços públicos oferecidos pelo Estado.

Nesse diapasão, a avaliação diagnóstica aplicada nessa dissertação serviu como lente de aumento ressaltando os aspectos deficientes do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico e que, até então, não eram claramente levantados e trazidos à reflexão. Por

³⁵ Esses pontos frágeis foram apresentados no Capítulo V desta Dissertação.

isso, apoiando-nos em Villas Boas (2004), ela afirma que pode se esperar da avaliação contribuições mais do que as contribuições diretas, no que tange diretamente ao desenvolvimento do aluno, mas também, contribuições no trabalho pedagógico da sala de aula e de toda a escola.

Já passou o tempo em que “apagávamos incêndio”, ou seja, o educador só agia quando claramente estava diante de um explícito problema pedagógico. A avaliação precisa ser tomada como parte integrante do processo de formação e a partir dessa visão e postura, as intervenções no ensino-aprendizagem devem ser essencialmente preventivas e de conformidade.

Por isso, para a execução da Recomendação nº 1, uma vez que a escola não possui instrumentos de avaliação diagnóstica, orientamos a ENAP a:

1) definir e aplicar uma avaliação diagnóstica no curso Fundamentos do Pregão Eletrônico;

2) que a periodicidade dessa avaliação, inicialmente, seja uma vez por ano, na turma de dezembro visando a uma retroalimentação do sistema educativo da escola e os ajustes necessários para cada novo ciclo que será oferecido;

3) a curto prazo, que esse procedimento seja concomitante ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ENAP - 2015-2019, portanto, o instrumento de avaliação deverá ser aplicado já em dezembro/2016 até o ano de 2019; e

4) a médio prazo, vise à ampliação da periodicidade do instrumento para duas vezes ao ano, a partir do ano de 2020.

Destaca-se que a utilização da avaliação diagnóstica não exclui o Teste de Reação que já é aplicado pela ENAP ao final de cada capacitação. Contudo, esse teste precisa ser revisado e ampliado, contemplando os aspectos de material didático (que agora são em mídia), os objetivos de aprendizagem e a motivação desse servidor que participa das capacitações na escola.

Já como recomendação nº 2, considerando os levantamentos dos dados expressos no Capítulo IV deste trabalho, recomendamos que a ENAP amplie a carga horária do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico de 14 horas para 21 horas (3 dias).

A avaliação diagnóstica do curso confirmou que a carga horária está aquém das necessidades dos alunos. A desproporção das horas aulas também pode ser um dos fatores do aproveitamento desuniforme do corpo discente. Dessa forma, a ampliação da duração do curso trará segurança aos alunos sobre os novos assuntos abordados e a

possibilidade para o professor oferecer maior experimentação em sala de aula dos temas complexos, conseqüentemente, contribuindo para um curso mais efetivo ao que se propõe. Mendes (2006, p. 139) reforça que "a avaliação é um meio para que todo o ensino e a aprendizagem sejam revistos" e, por isso, é um processo de reflexão, de investigação e de interpretação de uma situação do ensino e da aprendizagem.

Em relação ao impacto financeiro desse aumento de horas/aula, orientamos que a ENAP poderá, a curto prazo, sanar essa limitação de duas formas: ampliando o número de vagas para o curso e, ao mesmo tempo diminuindo o número de turmas ofertadas por ano em tempo suficiente para que essas questões sejam sanadas.

Na recomendação nº 3, uma das mais importante e iminente, propomos à ENAP revisar os objetivos de aprendizagem do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, uma vez que, os objetivos de aprendizagem são como um farol em todo o processo de ensino. Se esses objetivos forem demasiadamente altos, os alunos sentir-se-ão frustrados com o curso e se forem muito baixos, os alunos sentir-se-ão desestimulados.

Segundo consulta ao histórico do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, verificou-se que ele foi formatado originalmente no Ministério do Planejamento e, ao longo do tempo, sofreu mudanças e atualizações, mas os objetivos de aprendizagem permaneceram os mesmos. Dessa forma, o que se percebeu com a avaliação diagnóstica é que esses objetivos herdados, não refletem mais a realidade do curso na sua estrutura atual, sendo demasiadamente ousados para um público iniciante em um curso com carga horária de apenas 14 horas.

Além de serem superestimados, percebe-se também, que a estrutura dos objetivos de aprendizagem não foi construída seguindo o que prescreve a literatura pedagógica sobre o assunto. Os verbos utilizados na construção dos objetivos foram: conduzir, conhecer, aplicar, negociar e dominar. Não estão presentes nos objetivos de aprendizagem o comportamento esperado, as condições de realização e os critérios de êxito (Phillips, 1991). Ainda, de acordo com Freire (1996), os verbos utilizados não foram claramente planejados em coerência ao tipo de domínio esperado: - Domínio Cognitivo (Saber);- Domínio Afetivo (Saber-Ser); e - Domínio Psicomotor (Saber-Fazer).

Por esse motivo, as competências esperadas ao final do curso trazem frustração para parte dos alunos porque são difíceis de serem alcançadas. Além disso, desvirtua os resultados esperados. Portanto, recomenda-se que a ENAP reveja esses objetivos de

aprendizagem, a partir das necessidades de formação dos órgãos públicos, usuários dos treinamentos, e adequa aos domínios esperados e à estrutura básica que a literatura recomenda.

Por fim, a recomendação nº 4, visa sanar aspectos gerais da avaliação de aprendizagem, também ressaltados nesta Dissertação. Por isso, recomendamos à ENAP implantar uma cultura avaliativa por meio de um sistema avaliativo dos cursos de formação.

Percebe-se que o maior entrave do processo avaliativo está na cultura avaliativa. Tardif (2002, p. 46) afirma que "o exercício criativo, a reflexão e a tomada de decisão ajudam a inovar as antigas situações avaliativas", o que pode levar a um novo significado do fazer a cultura avaliativa dos cursos de formação. Sendo assim, a instituição deve se cercar de visão, motivação e instrumentos para romper essa inércia rumo à ressignificação do fazer, inserindo paulatinamente essa cultura avaliativa.

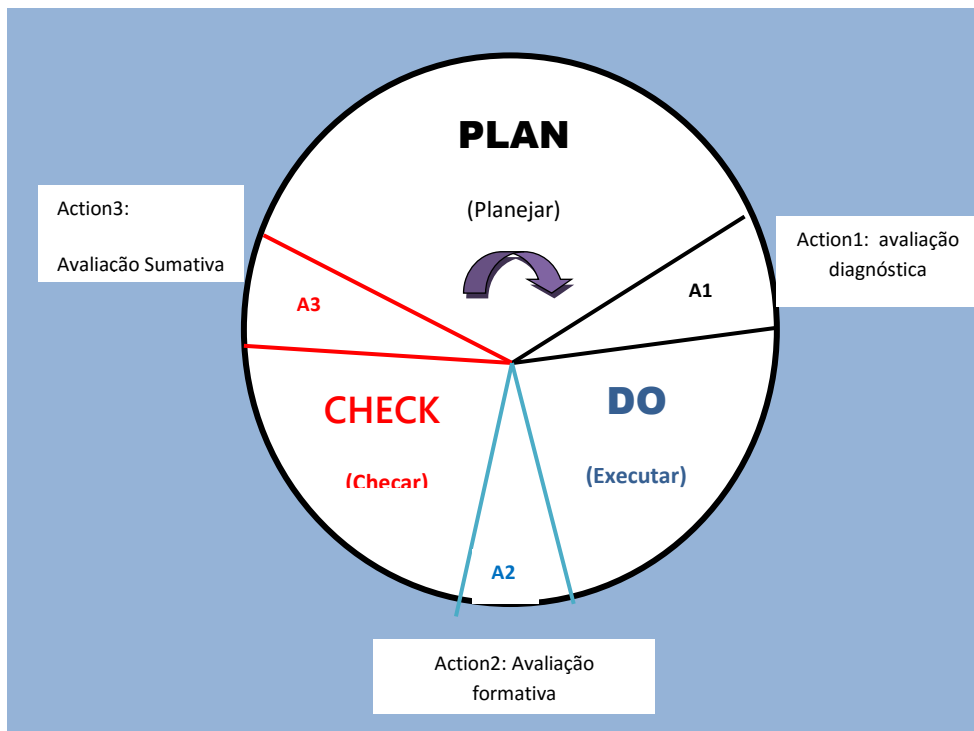
Veja que essa postura é aclamada mundialmente como foi apresentada na introdução e corpo deste trabalho. O tema principal da 4ª Reunião Anual de Rede de Escolas de Governo pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ocorreu em Roma em abril de 2016 foi: como as escolas de governo podem contribuir para o desenvolvimento de uma estrutura de competências inovadoras para atuar como base na formação e desenvolvimento de um serviço público orientado para a inovação?

É respaldados nessa visão que propomos uma cultura avaliativa, por meio de um sistema avaliativo adaptado da metodologia PDCA³⁶ também conhecida como Ciclo Deming, adaptado, nesta Dissertação, para o contexto educativo. Esse sistema avaliativo servirá para proporcionar o levantamento, a reflexão e a correção preventiva das deficiências detectadas.

A sigla PDCA, palavras em inglês, designa quatro etapas de um ciclo: "Plan", planejar; "Do", fazer ou executar; "Check", checar ou verificar; e "Action", agir de forma corretiva (Pacheco et al, 2010). Somente após completar todas as etapas é que ocorrem o levantamento e as correções das falhas. Na proposta desta Dissertação, a construção dos indicadores será feita ao término de cada fase do processo educativo, a fim de acompanhar preventivamente cada fase do ciclo, conforme Figura 8 abaixo:

³⁶ PDCA é uma teoria de avaliação da qualidade que é utilizada como ferramenta de melhoria contínua desenvolvida por Walter A. Shewart, na década de 1930, e consagrada por William Edward Deming, a partir da década de 1950.

Figura 8 - Avaliação Sistemática do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: adaptado pelo autor, 2016

Os dados levantados afirmarão ou não as escolhas do planejamento, concepção e execução da capacitação oferecida contribuindo para que o educador desenvolva uma postura de gestor instrucional, lapidando o processo de construção do conhecimento. Assim, o PLANEJAR (Plan) deve ser verificado por meio da Avaliação 1 - avaliação diagnóstica, que deverá ser aplicada na abertura do primeiro dia de aula do curso. Já a fase EXECUTAR (Do) será avaliada por meio da Avaliação 2- avaliação formativa, e na fase CHECAR (check), aplicar-se-á a Avaliação 3 (Action 3) - avaliação somativa.

Apoiando-nos em Esteban (2003, p. 31), “o conhecimento é aqui percebido como movimento de compreensão dos sujeitos, das relações, dos produtos e dos processos, o que demanda no caso da avaliação, uma investigação permanente do processo ensino-aprendizagem em sua complexidade”. Acrescentamos que essa postura avaliativa está em sintonia com a transparência que a sociedade tem clamado e a racionalização dos recursos públicos tão presentes no contexto de vários países, na atualidade. Também, harmoniza com uma postura que o Estado quer reforçar, tanto que para Freitas (2009, p. 148), o "Estado Brasileiro tem revisitado a dimensão normativa da avaliação e estabelecido novas tessituras das dimensões pedagógicas e educativas da ação estatal.

Por esse motivo, nesse novo contexto, o Estado-educador tem se manifestado e operado como um Estado-avaliador".

Portanto, revisando as recomendações de solução às fragilidades do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico, apresentadas nessa conclusão:

Quadro 8 - Recomendações de solução para os problemas apontados na Dissertação

O que	Como	Onde	Quando	Por que	Quem
Recomendação 1 à ENAP: definir e aplicar avaliação diagnóstica no curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.	Aplicando anualmente, visando ampliar para duas vezes ao ano a partir do ano de 2020.	Na turma de Fundamentos do Pregão Eletrônico.	Uma vez por ano - no mês de dezembro, a partir do ano de 2016 a 2019.	A falta de avaliação Diagnóstica fragiliza o curso e sua eficácia junto aos discentes.	Coordenação do curso juntamente com a equipe pedagógica.
O que	Como	Onde	Quando	Por que	Quem
Recomendação 2 à ENAP: Ampliar a carga horária do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico para 21 horas.	A partir de adequações do planejamento logístico, docente, e material didático, redefinindo a nova carga horária.	Na turma de Fundamentos do Pregão Eletrônico	Aplicação a partir do ano de 2017	Porque a atual carga horária tem impactado o aprendizado discente não garantindo segurança do aprendizado.	Coordenação do curso juntamente com a equipe pedagógica.
O que	Como	Onde	Quando	Por que	Quem
Recomendação 3 à ENAP: Realizar uma revisão urgente dos objetivos de aprendizagem do curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.	Levantando as necessidades de formação e o perfil dos alunos para a definição dos domínios esperados.	Na turma de Fundamentos do Pregão Eletrônico.	Início em 2016.	Porque os objetivos de aprendizagem estão mal estruturados e super estimados.	Coordenação do curso juntamente com a equipe pedagógica e/ou grupo de trabalho a definir.
O que	Como	Onde	Quando	Por que	Quem
Recomendação 4 à ENAP: Implantar uma cultura avaliativa.	Utilizando um sistema de avaliação.	No curso Fundamentos do Pregão Eletrônico.	Com periodicidade anual ou bi-anual.	A falta de instrumentos estruturados de avaliação demonstra a ausência de uma cultura avaliativa.	Coordenação de curso e/ou coordenação pedagógica e/ou professores.

Fonte: autor, 2016

Diante do exposto e retomando o objetivo geral desta Dissertação que foi o de verificar se a utilização da avaliação diagnóstica nos processos de avaliação dos cursos de formação e aperfeiçoamento da área de administração pública oferecidos pela ENAP (Brasil) potencializa o grau de aprendizagem discente; conclui-se, respaldado nos dados levantados e discutidos neste trabalho, que não só potencializa como redireciona. Para

Bloom (1983), a avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, é um sistema de controle de qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino aprendizagem.

Ressaltamos que sem a avaliação diagnóstica, o processo educativo caminha às escuras e, a intencionalidade educativa afasta-se do aluno porque reflete uma demanda, trajetória e ponto de chegada, distorcidos. Portanto, sua aplicação não só potencializa o aprendizado discente mas traz ressignificado aos objetivos da capacitação, fortalecendo valores como a transparência, a responsabilidade pública e a eficácia instrucional, imprescindíveis no contexto das escolas de governo.

Desconsiderar a avaliação diagnóstica é um retrocesso educativo porque, indiretamente, o sistema educativo rotula a imagem do aluno a um "balde vazio" (Duarte e Faria, 1997). É como se ele não interagisse com o mundo à sua volta, não tivesse qualquer conhecimento sobre o assunto, ou ideias alternativas ou ainda, que nada soubesse a respeito do que lhe é ensinado. Essa postura, desconsidera-se qualquer patrimônio prévio que o aluno detenha, estipulando um conteúdo partindo do zero de conhecimento, aproxima-se ao discriminatório. Para Villas Boas (2004, p. 29), “não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”.

Mesmo que a aplicação de uma avaliação diagnóstica destoe de instituições de ensino renomadas de outros países, persistir na falta dela seria como andar na contramão da postura do Estado-avaliativo e de uma sociedade cada vez mais crítica. Enfatizamos que a gestão nas escolas de governo tem o compromisso, entre outras coisas, em mobilizar os recursos organizacionais e sustentar as práticas necessárias para o aperfeiçoamento dos servidores e dos serviços prestados pelo Estado (Knowles, Holton e Swanson, 2009).

Por isso, advogamos em prol da construção de uma cultura avaliativa baseada na reflexão e na ação estratégica, que da mesma forma que um escultor, vai lapidando o processo educacional. Vemos recorrentemente diversos instrumentos avaliativos em si mesmos, desconectados da reflexão e das ações corretivas. A reflexão deve ser seguida de ação, não na busca de culpados, mas com o propósito de manter-se no trilho da

construção do conhecimento. Essa postura nada mais é do que uma gestão instrucional porque

(...) uma verdadeira avaliação é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (Perrenoud, 1999, p. 15)

Ao final do percurso investigativo, assumimos que as considerações a respeito do estudo apresentado, não findam com a obtenção e análise dos dados apresentados nesta pesquisa, uma vez que o conhecimento não é visto como acabado e formalizado, mas em pleno processo de construção e transformação. Contudo, consideram-se consistentes as contribuições para a comunidade acadêmica e em específico, para o processo educativo das escolas de governo que estão em franco crescimento, alinhadas aos anseios e políticas públicas de diversos países. Por fim, tal como nos explica Cury (2000, p. 77),

o homem busca não apenas conhecer particularmente o real, mas conectar as particularidades dialeticamente e ordená-lo como uma síntese explicativa cada vez mais ampla e densa.

BIBLIOGRAFIA

Abrecht, R. (1984). *A avaliação formativa*. Trad. de Luís Alberto Marques Alves. Rio Tinto, Edições Asa.

Abreu, M. C.; Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo, MG Ed. Associados.

Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez.

Aragão, R.M.R. (1993). *Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento. Ciência & Tecnologia: o ensino de ciências*. v. 3, 7-11.

Barroco, A. C. O. e Gomes, E. B. (2016) *Tentando entender a gestão do conhecimento*. Disponível em: <<http://www.crie.com.br>. > [Consultado em: 22/04/2016].

Bell, J. (1997). *Doing your Research Project: Open University Press*. Milton Keynes.

Bloom, B., Hastings, J. T. e Madaus, G.F. (1983) *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Trad. Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo, Livraria Pioneira Editor.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. [Consultado em: 22/04/2016].

Brasil. *Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências*. Senado, Brasília, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. [Consultado em: 15/04/2016].

Brasil. *Lei nº 11.907, de 02 de fevereiro de 2009. Entre outras providências, cria a GAEG*. (2009). Presidência da República, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11907.htm>. [Consultado em: 15/04/2016].

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248.

Brasil. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74.

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*.

- Carvalho, A. I., et al. (2009). *Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação*. Brasília, ENAP.
- Chamberlain, K., Stephens, C. e Lyons, A. (1997). *Encompassing experience: meanings and methods in health psychology*. *Psychology and Health*, 12, . 691-709.
- Chizzotti, A. (2003) A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.16, nº 002-p. 221-236.
- Coll, C. (1996) *Um marco de referência psicológico para a Educação. Escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino*. In: Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, v.2.
- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. 5. (1997). Hamburgo. Declaração final e agenda para o futuro. Lisboa, Unesco, (1998). Disponível em: <<http://www.vsy.fi/ea/eng/confinl.html#top>> [Acesso em: 22/04/2016].
- Deluiz, N. (1994) *Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica*. *Boletim Técnico do Senac*, v. 20, n. 1, jan./abr.
- _____. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- _____. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, v. 22, n.2, mai./ago., 1996.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Duarte, M.C. e Faria, M. A. I. In: Pereira, M. (Coord.) p. 62-97. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Ena. *Cartilha de apresentação do Sistema de Escolas de Governo da União*, (2014). Disponível em: <http://www.enagov.br/images//segu_dezembro_2014.pdf>. [Acesso em 22/03/2016].
- Esteban, M. T. (2003). *Escola Currículo e avaliação*. Maria Teresa, Org. – São Paulo, Cortez. (Série cultura, memória e currículo, v.5)
- Fleury, M. T. L., Oliveira Júnior, M. M. (2002). *Aprendizagem e gestão do conhecimento*. In: Fleury, M. T. L. (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo, Editora Gente.
- Freire, (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Fonseca, D. R. et ali (2015). *Sistemas de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização*: Cadernos ENAP, 40. Brasília, ENAP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

- Gonsalves, E. P. (2009). *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico*. 2º ed. Editora Universitária-UFPA.
- Hadji, C. A. (1997). *Avaliação, regras do jogo*. Porto, Porto Editora.
- Hadji, C. (2001) *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Haydt, R. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática.
- Harlen, W. and James, M. (1997). *Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment, Assessment in Education*. Principles, Policy & Practice.
- Hoffmann, J. (2002). *Avaliando redações: da escola ao vestibular*. Porto Alegre, Mediação.
- _____. (1998). *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*, 24. ed. Porto Alegre, Ed. Mediação.
- Houssaye, J. (1998). *Le Triangle Pédagogique. Théorie et Pratique de l'Education Scolaire* (Vol. 1). Berne, Peter Lang.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang.
- _____. (2000). *Théorie et Pratiques de l'Education Scolaire: le triangle pédagogique*. 3 ed. Editions. Peter Lang.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. Havana, Editorial Pueblo y Educación.
- Knowles, M. S. (1962). *The adult education movement in the United States*. New York, Holt, Rinehart and Winston
- _____. (1978). *The adult learner: a neglected species*. 2. ed. 244. Huston, Gulf Publishing Company.
- _____. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*
- Lacombe, F. (2005). *Recursos humanos: princípios e tendências*. São Paulo, Saraiva.
- Libâneo, J. C. (2003). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo, Loyola.
- Llosa, S. et al. (2001). *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Revista Brasileira de Educação, n. 18, set./dez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições / Cipriano Carlos Luckesi*. – 22. Ed. São Paulo, Cortez.
- Ludojoski, R. (1972). *Andragogía o Educación del Adulto*. México, Editorial Guadalupe
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo, Cortez Autores Associados.

- Marchesi, A. (Org.) v.2. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Martins, J. P. (1985). *Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia e avaliação*. São Paulo, Atlas.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Mendes, O. M. (2006). *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das Licenciaturas durante sua formação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Nascimento, E.L. (2009). *O desenvolvimento da escrita na perspectiva da abordagem de gêneros*. Londrina, UEL, Prelo.
- Novaes, G.T.F. (2001). *Habilidades me competências: definições e problematizações*. Mimeo.
- Pacheco, A. R. et al. (2002). *O ciclo PDCA na gestão do conhecimento: uma abordagem sistêmica*. Disponível em: <<http://www.issbrasil.usbr/pdfs2/ana.pdf>> [Acesso em: 20/05/ 2016].
- PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional / Escola Nacional de Administração Pública. (2015). Brasília, ENAP.
- Perrenoud. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Phillips, J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods, 3rd Ed.* Houston, Gulf Publishing Company.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados e Investigação em Psicologia. Teoria e Prática*. Coimbra, Editora Almedina.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Rodrigues, M. (1998). *Das fontes de informação ao discurso científico*. Referência, (0), 41-48.
- Sadler, D. R. (1983) *Formative assessment and design of instructional systems*. Instructional Science, nº 18.
- _____. (1985). *The origins and functions of evaluative criteria*. *Educational Theory*.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar critérios e instrumentos*. Petrópolis, Vozes.
- Santos, C. R. (2005). *Avaliação educacional, um olhar reflexivo sobre sua prática*. São Paulo, Ed. Avercamp.
- Sobrinho. J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo, Cortez.

Villas Boas, B. M. F. (2008). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, Papirus.

_____. (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 6.ed. Campinas, Papirus.

2. ed. New York, Association Press.

Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012. www.ufvjm.edu.br/vozes. [Acesso em 20/04/2016].

Senge, M. (2006). *Quintadisciplina: arte, teoria e prática da organização que aprende*. 21. ed. São Paulo, Editora Best Seller.

Silva, S. L. (2004). *Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento*. Ciência da Informação, v. 33, n. 2, 143-151, maio/ago.

Silva, B. (Coord.). (1986). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Vozes.

_____. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

Vygotski, L. A. (1989). *Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXO I

TESTE DE REAÇÃO ENAP: AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO



Escola Nacional de Administração Pública

Diretoria de Desenvolvimento Gerencial

AVALIAÇÃO DE REAÇÃO

Curso:

Turma:

Instituição:

Período:

Docente:

Prezado(a) participante,

É importante para a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) conhecer sua opinião sobre o curso que acaba de ser realizado, visando ao aprimoramento de nossos eventos de aprendizagem. Leia cada questão, escolha o número da escala abaixo que melhor expressa a sua opinião e assinale um "X" no espaço correspondente. Caso a situação não se aplique ao curso, assinale NA (não se aplica). É assegurado tratamento confidencial para suas respostas. Agradecemos a sua colaboração.

1	2	3	4	5	Não se aplica (NA)
Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	

Planejamento, coordenação e apoio logístico		1	2	3	4	5	NA
1.	Os textos de leitura prévia foram importantes para o processo de ensino-aprendizagem.						
2.	Os objetivos do curso foram definidos de forma clara.						
3.	A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos do curso.						
4.	Os conteúdos foram coerentes com os objetivos propostos.						
5.	A linguagem utilizada nos materiais didáticos (apostilas e textos) facilitou a compreensão do conteúdo.						
6.	A apresentação visual do material didático facilitou a compreensão do conteúdo.						
7.	As atividades previstas para o curso contribuíram para minha aprendizagem.						
8.	Os recursos tecnológicos (computador, projetor, etc.) utilizados no curso facilitaram a compreensão do conteúdo.						
9.	A comunicação entre os responsáveis pelo curso e os participantes foi eficiente.						
10.	O espaço da sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.						

Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em Escola de Governo no Brasil.

11.	O equipamento de sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.						
12.	As instalações (sala de aula, laboratório de informática, biblioteca, estacionamentos, etc.) garantiram o conforto dos participantes.						
13.	Os participantes tiveram conforto físico (temperatura, higiene e nível de ruído) durante o curso.						
Desempenho do docente:		1	2	3	4	5	NA
14.	Demonstrou domínio dos conteúdos abordados.						
15.	Utilizou linguagem de fácil compreensão.						
16.	Respeitou as idéias dos participantes.						
17.	Respeitou a diversidade (étnica, social, sexual, cultural, religiosa, etária etc.) da turma.						
18.	Iniciou as aulas com apresentação da síntese do dia anterior.						
19.	Utilizou adequadamente o tempo para o desenvolvimento dos conteúdos do curso.						
20.	Apresentou, no início das aulas, os objetivos do dia.						
21.	Apresentou o conteúdo em uma sequência lógica.						
22.	Utilizou corretamente os recursos instrucionais (audiovisuais e impressos) para o cumprimento dos objetivos.						
23.	Incentivou a participação de toda turma.						
24.	Esclareceu dúvidas e questionamentos dos participantes em atividades individuais e coletivas.						
25.	Utilizou exemplos pertinentes à realidade de trabalho dos participantes.						
26.	Relacionou o conteúdo do curso com a melhoria do serviço público.						
27.	Absteve-se de fazer autopromoção durante o curso.						
28.	Recebeu críticas ou questionamentos com tranquilidade.						
29.	Demonstrou respeito ao serviço público.						
30.	Estimulou o debate entre os participantes.						
31.	Manteve o foco das discussões nos objetivos do curso.						
Autoavaliação		1	2	3	4	5	NA
32.	As atividades desenvolvidas no curso contribuíram para minha aprendizagem.						
33.	A carga horária permitiu minha participação efetiva no curso.						
34.	Sinto-me motivado(a) para participar de outro curso presencial da ENAP.						
35.	Assimilei os conteúdos apresentados no curso.						
36.	O curso atendeu as minhas necessidades de aprendizagem sobre o assunto.						
37.	Adquiri conhecimentos que irão melhorar meu desempenho no trabalho.						
38.	Sinto-me capaz de compartilhar com as outras pessoas os conhecimentos adquiridos.						
39.	Adquiri conhecimentos que fortaleceram meus valores e princípios éticos sobre o exercício da função pública.						

Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em Escola de Governo no Brasil.

40.	Desenvolvi capacidade de refletir criticamente sobre o conteúdo do curso.						
41.	Percebo situações de trabalho onde eu poderei aplicar o aprendido.						
42.	Sinto-me capaz de propor mudanças no meu setor de trabalho, com base no que foi aprendido.						
43.	Sinto-me mais interessado(a) pelo assunto após o curso.						

Críticas e sugestões para melhoria do curso:

ANEXO II

AVALIAÇÃO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

FASE I (PRÉ-TESTE)

AVALIAÇÃO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Crie um código com 2 números e 1 letra, este será o seu pseudônimo. Exemplo: 42A. Este código deverá ser repetido na Avaliação II

Data: ___/___/___

Sexo: () Feminino () Masculino	Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () acima de 45 anos
Tempo de servidor público: () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	
Tempo de atuação na área de compras públicas (equipe de apoio, pregoeiro, fiscal de contrato, entre outros): () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	

Prezado aluno(a) esta avaliação tem o **objetivo de conhecer o seu domínio prévio de alguns conceitos importantes de Pregão Eletrônico**. O questionário está dividido em 5 (cinco) áreas: (1) legislação básica; (2) fase interna do Pregão Eletrônico; (3) fase externa do Pregão Eletrônico; (4) conhecimentos do Sistema Comprasnet; e, (5) Jurisprudências. Por isso, leia cada questão e escolha o número da escala abaixo que melhor expressa o seu nível de conhecimento e assinale um “X” no espaço correspondente. Agradecemos a colaboração.

	1	2	3	4
Não conheço.	Conheço em parte.	Conheço.	Conheço fluentemente.	

Legislação básica		1	2	3	4
1.	A Lei nº 10.520/2002 institui a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns e o Decreto nº 5.450/2005 regulamenta o pregão, na forma eletrônica.				
2.	Se eu falar em Pregão Presencial, obrigatoriamente devo utilizar o Decreto nº 3.555/2000.				
3.	A Lei nº 8.666/1993 regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.				
4.	O Decreto nº 5.450/2005, regulamenta o pregão na forma eletrônica. Nessa legislação também encontramos as atribuições do pregoeiro, equipe de apoio entre outras.				

5.	Segundo a Lei Complementar 123/2006, havendo alguma restrição na comprovação da regularidade fiscal, será assegurado as ME/EPP o prazo de 5 (cinco) dias úteis. Essa legislação foi alterada pela Lei Complementar 147/2014.				
Fase Interna do Pregão Eletrônico		1	2	3	4
6.	A modalidade Pregão, juntamente com o Leilão e o Concurso não possui limite de valor para contratação.				
7.	Bens e serviços comuns são aqueles cujos padrões de desempenho e qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital, por meio de especificações usuais do mercado.				
8.	Qualquer modificação no edital exige divulgação pelo mesmo instrumento de publicação em que se deu o texto original, reabrindo-se o prazo inicialmente estabelecido, exceto quando, inquestionavelmente, a alteração não afetar a formulação das propostas.				
9.	Uma das características do Pregão Eletrônico é a inversão de fases (habilitação e julgamento): Primeiro analisam-se as propostas e depois a habilitação do detentor da melhor proposta/lance;				
10.	À autoridade competente, de acordo com as atribuições previstas no regimento ou estatuto do órgão ou da entidade, cabe dentre outras coisas: - designar e solicitar, junto ao provedor do sistema, o credenciamento do pregoeiro e dos componentes da equipe de apoio; - indicar o provedor do sistema; e - determinar a abertura do processo licitatório.				
Fase Externa do Pregão Eletrônico		1	2	3	4
11.	Inicia com a convocação dos interessados por meio de publicação de aviso (art. 4º da Lei 10.520/02 e art. 17 do Decreto 5.450/05).				
12.	As fases do Pregão são: Abertura da sessão pública, Disputa de lances;Classificação das propostas (aceitação);Negociação;Julgamento (aceitação do preço e do objeto);Habilitação (SICAF e prazo para encaminhar documentos); Fase Recursal; Adjudicação e Homologação.				
13.	Os pedidos de esclarecimentos referentes ao processo licitatório deverão ser enviados ao pregoeiro, até três dias úteis anteriores à data fixada para abertura da sessão pública, exclusivamente por meio eletrônico via internet, no endereço indicado no edital.				
14.	A Revogação do Pregão é feita pela autoridade competente quando em razões de interesse público ou fato superveniente				
15.	Verificar a conformidade da proposta com os requisitos estabelecidos no instrumento convocatório é uma função do Pregoeiro.				
Conhecimentos do Sistema Comprasnet		1	2	3	4
16.	No caso de desconexão do pregoeiro, no decorrer da etapa de lances, se o sistema eletrônico permanecer acessível aos licitantes, os lances continuarão sendo recebidos, sem prejuízo dos atos realizados				
17.	O juízo de admissibilidade das intenções de recurso deve avaliar tão-somente a presença dos pressupostos recursais (sucumbência, tempestividade,				

Avaliação Diagnóstica e seu impacto na aprendizagem - Um Estudo de Caso em Escola de Governo no Brasil.

	legitimidade, interesse e motivação)				
18.	A Adjudicação só pode ser feita pelo Pregoeiro quando não houver recurso para o item.				
19.	Durante a fase de lances, os licitantes serão informados pelo sistema, em tempo real, do valor do menor lance registrado de cada licitante participante.				
20.	Somente antes da Abertura da Sessão Pública que é possível vincular a Equipe do Pregão.				
Jurisprudências		1	2	3	4
21.	Na modalidade pregão, o orçamento estimado não constitui elemento obrigatório do edital, devendo, contudo, estar inserido no processo relativo ao certame.				
22.	Conforme vários Acórdãos do TCU, não cabe ao pregoeiro estipular, de maneira subjetiva, critérios de exequibilidade de preços, uma vez que não há espaço para subjetivismos na condução dos certames públicos.				
23.	Licitação com a participação de empresas com sócios em comum e que disputam um mesmo item prejudica a isonomia e a competitividade do certame e pode caracterizar indício de conluio. Par minimizar tal situação, o TCU recomenda queos pregoeiros e demais servidores responsáveis pela condução dos procedimentos licitatórios, tomem ciência da composição societária das empresas participantes dos certames.				
24.	Para evitar a atuação de <i>DEAL's, conhecidos como "robôs"</i> a Instrução Normativa nº 3/2011 orienta que o instrumento convocatório poderá estabelecer intervalo mínimo de diferença de valores entre os lances, que incidirá tanto em relação aos lances intermediários quanto em relação à proposta que cobrir a melhor oferta				
25.	A Lei nº 12.846/2013, conhecida como lei anti corrupção dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil de pessoas jurídicas pela prática de atos contra a administração pública, nacional ou estrangeira				

ANEXO III

AVALIAÇÃO II (AVALIAÇÃO FORMATIVA)

FASE II (PRÉ-TESTE)

AVALIAÇÃO II (Fase II)

Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Utilize o mesmo código de 2 números e 1 letra, utilizado na Avaliação I.

Data:

__/__/__

A duração do curso foi suficiente para você alcançar suas expectativas de conhecimento?

() sim () não, o curso deveria ser oferecido em menos tempo () não, o curso deveria ser mais prolongado

Caso o tempo do curso fosse ampliado, qual das áreas abaixo você gostaria de saber mais:

- () legislação;
() jurisprudência;
() parte prática do Sistema Comprasnet;
() parte prática da análise documental de habilitação;
() outras: _____

Prezado aluno(a) este documento tem o objetivo de conhecer o seu aproveitamento/aprendizagem do curso que acabou de realizar a fim de aperfeiçoá-lo. A avaliação está estruturada em questões distribuídas em 5 (cinco) áreas: (1) legislação básica; (2) fase interna do Pregão Eletrônico; (3) fase externa do Pregão Eletrônico; (4) conhecimentos do Sistema Comprasnet; e, (5) Jurisprudências. Por isso, leia cada questão e responda o que se pede. Agradecemos a colaboração.

1. Complete a frase: Conforme o artigo 3º da Lei nº 8.666/93, a licitação destina-se a garantir a observância _____, a seleção da proposta _____ para a administração e a _____.

2. São Características do Pregão, na forma eletrônica, exceto:

- () a. Contratações de locações imobiliárias
() b. utilização de meios eletrônicos para o procedimento
() c. Inversão das fases da licitação
() d. Prazo para abertura da licitação de, no mínimo, 8 (oito) dias úteis.

3. Responda corretamente: Se um Pregão Eletrônico está previsto para abrir no dia 26/11/2015, até que data o Pregoeiro poderá receber os pedidos de esclarecimentos? __/__/_____

4. Cite corretamente pelo menos 3 (três) atribuições do Pregoeiro segundo o art. 11 do Decreto 5.450/05?

5.O prazo entre a publicação do Edital e a abertura da sessão pública deve ser de no mínimo quantos dias?

6. Coloque na sequência cronológica as principais fases do Pregão Eletrônico:

- () fase Recursal
- () abertura do certame
- () convocação para envio da documentação de habilitação e análise
- () adjudicação
- () análise das propostas e abertura da fase de lances
- () aceitação
- () habilitação
- () negociação

7. Marque “V” para as afirmativas verdadeiras e “F” para as afirmativas falsas:

- a. () Não cabe ao pregoeiro estipular, de maneira subjetiva, critérios de exequibilidade de preços, uma vez que não há espaço para subjetivismos na condução dos certames públicos (art. 44, § 1º, da Lei de Licitações)
Segundo orientação do TCU o Pregoeiro, quando da análise de propostas apresentadas em pregões eletrônicos
- b. () realizados pela entidade, deve sanar erros ou falhas formais que não alterem a substância daquelas propostas, dos documentos e sua validade jurídica, mediante despacho fundamentado e registrado em ata e acessível a todos.
O Pregoeiro e demais servidores responsáveis pela condução do procedimento licitatório, devem tomar ciência da
- c. () composição societária das empresas participantes dos certames, mediante alerta do Sistema Comprasnet a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência de possíveis conluios.
- d. () A modalidade Pregão, adota sempre o tipo MAIOR PREÇO, com disputa aberta (lances sucessivos).
- e. () Quando o interesse público está acima dos interesses pessoais, isto é um exemplo de Princípio da Impessoalidade.
- f. () O Decreto nº 3.555/2000 regulamenta a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, enquanto o Decreto nº 5.450/2005 regulamenta o pregão, na forma eletrônica.
A autoridade competente do órgão promotor da licitação, o pregoeiro, os membros da equipe de apoio e os licitantes
- g. () que participam do pregão, na forma eletrônica, devem estar previamente credenciados perante o provedor do sistema eletrônico.
Qualquer modificação no edital exige divulgação pelo mesmo instrumento de publicação em que se deu o texto
- h. () original, reabrindo-se o prazo inicialmente estabelecido, exceto quando, inquestionavelmente, a alteração não afetar a formulação das propostas.
O Módulo Divulgação de Compras tem por finalidade divulgar na Imprensa Oficial e na internet o processo de compra,
- i. () facilitando o acesso dos fornecedores, que interessados, poderão fazer o download dos arquivos eletrônicos dos editais.
Encerrada a etapa de lances, o pregoeiro examinará a proposta classificada em primeiro lugar quanto à compatibilidade
- j. () do preço em relação ao estimado para contratação e verificará a habilitação do licitante conforme disposições do edital.
- k. () Há juízo de admissibilidade da intenção de recurso, por parte do pregoeiro.
- l. () A etapa de lances da sessão pública será encerrada por decisão do pregoeiro. O encerramento acontece em dois momentos sucessivos: no tempo de iminência e também no fechamento aleatório.
- m. () Deve-se vincular os membros da licitação antes da abertura da Sessão Pública.
- n. () Cabe à autoridade competente adjudicar o objeto da licitação, quando não houver recurso
- o. () Estando todos os itens habilitados ou inabilitados, o prazo de abertura para o registro de intenção de recurso, por parte dos fornecedores, será realizado automaticamente pelo sistema.
O acesso ao Comprasnet/Serviços do Governo se dá pelo sítio comprasnet.gov.br > SIASG > Produção > CPF e senha
- p. ()
- q. () O juízo de admissibilidade das intenções de recurso deve avaliar tão-somente a presença dos pressupostos recursais (sucumbência, tempestividade, legitimidade, interesse e motivação), constituindo afronta à jurisprudência do TCU a denegação fundada em exame prévio do mérito do pedido.
Na modalidade pregão, o orçamento estimado constitui elemento obrigatório do edital, devendo estar inserido no
- r. () processo relativo ao certame e também publicado para conhecimento de todos.

8. Na fase de negociação, após exaustivas tentativas do(a) Pregoeiro(a), o licitante se nega a baixar o preço de acordo com o valor estimado (informado pelo(a) Pregoeiro(a)). Como deve proceder este(a) pregoeiro(a) diante desse impasse?

ANEXO IV

AVALIAÇÃO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

(APLICAÇÃO FINAL)

AVALIAÇÃO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Crie um código com 2 números e 1 letra, este será o seu pseudônimo. Exemplo: 42A. Este código deverá ser repetido na Avaliação II

Data:

__/__/__

Sexo: () Feminino () Masculino	Idade: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () acima de 45 anos
Tempo de servidor público: () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	
Tempo de atuação na área de compras públicas (equipe de apoio, pregoeiro, fiscal de contrato, entre outros): () menos de 2 anos () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () mais de 10 anos	

Prezado aluno(a) esta avaliação tem o **objetivo de conhecer o seu domínio prévio de alguns conceitos importantes de Pregão Eletrônico**. O questionário está dividido em 5 (cinco) áreas: (1) legislação básica; (2) fase interna do Pregão Eletrônico; (3) fase externa do Pregão Eletrônico; (4) conhecimentos do Sistema Comprasnet; e, (5) Jurisprudências. Por isso, leia cada questão e escolha o número da escala abaixo que melhor expressa o seu nível de conhecimento e assinale um “X” no espaço correspondente. Agradecemos a colaboração.

1

2

3

4

Não conheço.

Conheço em parte.

Conheço.

Conheço fluentemente.

Legislação básica		1	2	3	4
1.	A Lei nº 10.520/2002 institui a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns e o Decreto nº 5.450/2005 regulamenta o pregão, na forma eletrônica.				
2.	O Decreto nº 5.450/2005, regulamenta o pregão na forma eletrônica. Nessa legislação também encontramos as atribuições do pregoeiro, equipe de apoio entre outras.				
3.	Segundo a Lei Complementar 123/2006, havendo alguma restrição na comprovação da regularidade fiscal, será assegurado as ME/EPP o prazo de 5 (cinco) dias úteis. Essa legislação foi alterada pela Lei Complementar 147/2014.				
Fase Interna do Pregão Eletrônico		1	2	3	4

4.	A modalidade Pregão, juntamente com o Leilão e o Concurso não possui limite de valor para contratação.				
5.	Bens e serviços comuns são aqueles cujos padrões de desempenho e qualidade possam ser objetivamente definidos pelo edital, por meio de especificações usuais do mercado.				
6.	Qualquer modificação no edital exige divulgação pelo mesmo instrumento de publicação em que se deu o texto original, reabrindo-se o prazo inicialmente estabelecido, exceto quando, inquestionavelmente, a alteração não afetar a formulação das propostas.				
Fase Externa do Pregão Eletrônico		1	2	3	4
7.	Inicia com a convocação dos interessados por meio de publicação de aviso (art. 4º da Lei 10.520/02 e art. 17 do Decreto 5.450/05).				
8.	As fases do Pregão são: Abertura da sessão pública, Disputa de lances;Classificação das propostas (aceitação);Negociação;Julgamento (aceitação do preço e do objeto);Habilitação (SICAF e prazo para encaminhar documentos); Fase Recursal; Adjudicação e Homologação.				
9.	Os pedidos de esclarecimentos referentes ao processo licitatório deverão ser enviados ao pregoeiro, até três dias úteis anteriores à data fixada para abertura da sessão pública, exclusivamente por meio eletrônico via internet, no endereço indicado no edital.				
Conhecimentos do Sistema Comprasnet		1	2	3	4
10.	O juízo de admissibilidade das intenções de recurso deve avaliar tão-somente a presença dos pressupostos recursais (sucumbência, tempestividade, legitimidade, interesse e motivação)				
11.	A Adjudicação só pode ser feita pelo Pregoeiro quando não houver recurso para o item.				
12.	Somente antes da Abertura da Sessão Pública que é possível vincular a Equipe do Pregão.				
Jurisprudências		1	2	3	4
13.	Na modalidade pregão, o orçamento estimado não constitui elemento obrigatório do edital, devendo, contudo, estar inserido no processo relativo ao certame.				
14.	Conforme vários Acórdãos do TCU, não cabe ao pregoeiro estipular, de maneira subjetiva, critérios de exequibilidade de preços, uma vez que não há espaço para subjetivismos na condução dos certames públicos.				
15.	Licitação com a participação de empresas com sócios em comum e que disputam um mesmo item prejudica a isonomia e a competitividade do certame e pode caracterizar indício de conluio. Par minimizar tal situação, o TCU recomenda queos pregoeiros e demais servidores responsáveis pela condução dos procedimentos licitatórios, tomem ciência da composição societária das empresas participantes dos certames.				

ANEXO V

AVALIAÇÃO II (AVALIAÇÃO FORMATIVA)

(APLICAÇÃO FINAL)

AVALIAÇÃO – Fase II

Curso de Fundamentos do Pregão Eletrônico

Aluno(a):

--	--	--

← Utilize o mesmo código de 2 números e 1 letra, utilizado na Avaliação I.

Data:

__/__/__

<p>A duração do curso foi suficiente para você alcançar suas expectativas de conhecimento? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não, o curso deveria ser oferecido em menos tempo <input type="checkbox"/> não, o curso deveria ser mais prolongado</p>
<p>Se você respondeu que o curso deveria ser mais prolongado, a seu ver, quantos dias deveria durar esse curso? _____</p>
<p>Ainda, caso o tempo do curso fosse ampliado, qual das áreas abaixo você gostaria de saber mais: <input type="checkbox"/> legislação; <input type="checkbox"/> jurisprudência; <input type="checkbox"/> parte prática do Sistema Comprasnet; <input type="checkbox"/> parte prática da análise documental de habilitação; <input type="checkbox"/> outras: _____</p>

Prezado aluno(a) este documento tem o objetivo de conhecer o seu aproveitamento/aprendizagem do curso que acabou de realizar a fim de aperfeiçoá-lo. A avaliação está estruturada em questões distribuídas em 5 (cinco) áreas: (1) legislação básica; (2) fase interna do Pregão Eletrônico; (3) fase externa do Pregão Eletrônico; (4) conhecimentos do Sistema Comprasnet; e, (5) Jurisprudências. Por isso, leia cada questão e responda o que se pede. Agradecemos a colaboração.

1	<p>Complete a frase: Conforme o artigo 3º da Lei nº 8.666/93, a licitação destina-se a garantir a observância _____, a seleção da proposta _____ para a administração e a _____.</p>
2	<p>São Características do Pregão, na forma eletrônica, exceto: <input type="checkbox"/> a. Contratações de locações imobiliárias <input type="checkbox"/> b. utilização de meios eletrônicos para o procedimento <input type="checkbox"/> c. Inversão das fases da licitação <input type="checkbox"/> d. Prazo para abertura da licitação de, no mínimo, 8 (oito) dias úteis.</p>
3	<p>Responda corretamente: Se um Pregão Eletrônico está previsto para abrir no dia 17/12/2015, até que data o Pregoeiro poderá receber os pedidos de esclarecimentos? __/__/_____</p>
4	<p>Cite corretamente pelo menos 3 (três) atribuições do Pregoeiro segundo o art. 11 do Decreto 5.450/05? _____ _____</p>
5	<p>O prazo entre a publicação do Edital e a abertura da sessão pública deve ser de no mínimo quantos dias? _____</p>
6	<p>Coloque na sequência cronológica as principais fases do Pregão Eletrônico: <input type="checkbox"/> fase Recursal <input type="checkbox"/> abertura da sessão pública</p>

	<input type="checkbox"/> convocação para envio da documentação de habilitação e análise <input type="checkbox"/> adjudicação <input type="checkbox"/> análise das propostas e abertura da fase de lances <input type="checkbox"/> aceitação <input type="checkbox"/> habilitação <input type="checkbox"/> negociação
--	---

7	Marque “V” para as afirmativas verdadeiras e “F” para as afirmativas falsas
----------	--

- a. Quando o interesse público está acima dos interesses pessoais, isto é um exemplo de Princípio da Impessoalidade.
- b. O Módulo Divulgação de Compras tem por finalidade divulgar na Imprensa Oficial e na internet o processo de compra, facilitando o acesso dos fornecedores, que interessados, poderão fazer o download dos arquivos eletrônicos dos editais.
- c. Encerrada a etapa de lances, o pregoeiro examinará a proposta classificada em primeiro lugar quanto à compatibilidade do preço em relação ao estimado para contratação e verificará a habilitação do licitante conforme disposições do edital.
- d. Há juízo de admissibilidade da intenção de recurso, por parte do pregoeiro.
- e. A etapa de lances da sessão pública será encerrada por decisão do pregoeiro. O encerramento acontece em dois momentos sucessivos: no tempo de iminência e também no fechamento aleatório.
- f. Cabe à autoridade competente adjudicar o objeto da licitação, quando não houver recurso.
- g. Estando todos os itens habilitados ou inabilitados, o prazo de abertura para o registro de intenção de recurso, por parte dos fornecedores, será realizado automaticamente pelo sistema.
- h. O juízo de admissibilidade das intenções de recurso deve avaliar tão-somente a presença dos pressupostos recursais (sucumbência, tempestividade, legitimidade, interesse e motivação), constituindo afronta à jurisprudência do TCU a denegação fundada em exame prévio do mérito do pedido.
- i. Não cabe ao pregoeiro estipular, de maneira subjetiva, critérios de exequibilidade de preços, uma vez que não há espaço para subjetivismos na condução dos certames públicos (art. 44, § 1º, da Lei de Licitações)
- j. O Pregoeiro e demais servidores responsáveis pela condução do procedimento licitatório, NÃO precisam tomar ciência da composição societária das empresas participantes dos certames, mediante alerta do Sistema Comprasnet porque é mínima a possibilidade de ocorrência de possíveis conluíus.

8	Na fase de negociação, após exaustivas tentativas do(a) Pregoeiro(a), o licitante se nega a baixar o preço de acordo com o valor estimado (e já informado). Como deve proceder este(a) Pregoeiro(a) diante desse impasse?
----------	--

9	Das ações abaixo, assinale “sim” ou “não”:
----------	---

- Ao final desse curso, você se sente apto para:**
- a) **Conduzir processos de pregão eletrônico e, excepcionalmente, () sim () não presencial?**
- b) **Conhecer e aplicar a legislação vigente sobre pregão eletrônico e () sim () não presencial?**
- c) **Negociar tarefas de compras públicas, dominando aspectos técnicos () sim () não e comportamentais?**

ANEXO VI

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO ENAP – 2014

Enap

Escola Nacional de Administração Pública

Diretoria de Desenvolvimento Gerencial

Avaliação de Satisfação

Curso: Formação de pregoeiros: pregão eletrônico

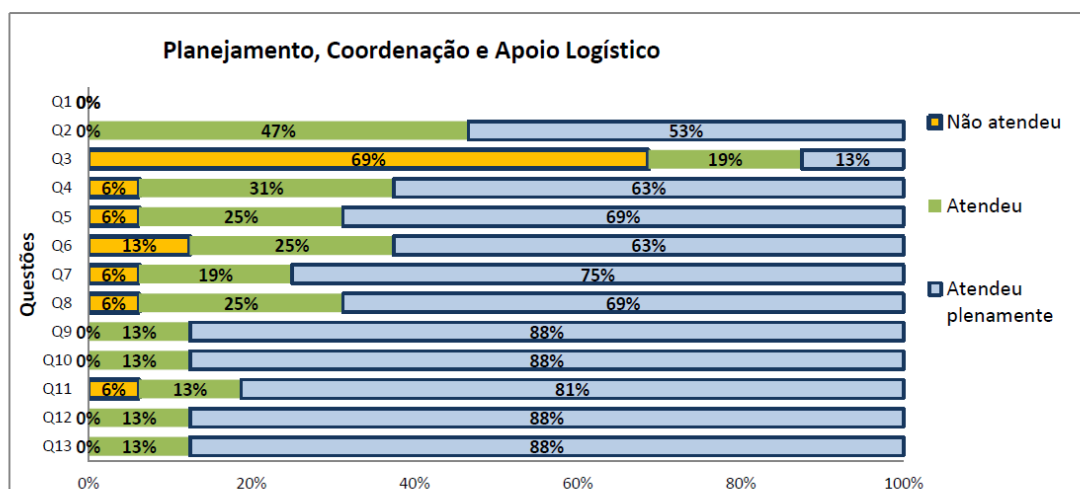
Período: 1/dez/2014 a 2/dez/2014

Turma: Aberta / Extra

Planejamento, Coordenação e Apoio Logístico

Questões	Escala					Respostas Válidas
	1	2	3	4	5	
1.Os textos de leitura prévia foram importantes para o processo de ensino-aprendizagem.	NA	NA	NA	NA	NA	0
2.Os objetivos do curso foram definidos de forma clara.	0%	0%	0%	47%	53%	15
3. A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos do curso.	25%	31%	13%	19%	13%	16
4. Os conteúdos foram coerentes com os objetivos propostos.	0%	6%	0%	31%	63%	16
5. A linguagem utilizada nos materiais didáticos (apostilas e textos) facilitou a compreensão do conteúdo.	0%	6%	0%	25%	69%	16
6. A apresentação visual do material didático facilitou a compreensão do conteúdo.	0%	0%	13%	25%	63%	16
7. As atividades previstas para o curso contribuíram para minha aprendizagem.	0%	0%	6%	19%	75%	16
8. Os recursos tecnológicos(computador, lousa magnética etc.) utilizados no curso facilitaram a compreensão do conteúdo.	0%	0%	6%	25%	69%	16
9. A comunicação entre os responsáveis pelo curso na ENAP e os participantes foi eficiente.	0%	0%	0%	13%	88%	16
10. O espaço da sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.	0%	0%	0%	13%	88%	16
11. O equipamento de sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.	0%	0%	6%	13%	81%	16
12. As instalações (salas, bibliotecas, laboratórios e estacionamentos) garantiram o conforto dos participantes.	0%	0%	0%	13%	88%	16
13. Os participantes tiveram conforto físico (temperatura, higiene e nível de ruído) durante o curso.	0%	0%	0%	13%	88%	16

Escala	Atendimento às Expectativas
1= Discordo Totalmente	Não atendeu
2= Discordo	
3= Não discordo, nem concordo	
4= Concordo	Atendeu
5= Concordo Totalmente	Atendeu plenamente



ANEXO VII

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO ENAP – 2015



Avaliação de Satisfação

Curso: Fundamentos do pregão eletrônico Local: Enap
 Período: 7/Dez/2015 a 8/Dez/2015
 Turma: Aberta / 10 / ENAP
 Docente: Patrícia Viana Mastella

Planejamento, Coordenação e Apoio Logístico

Questões	Escala					Respostas Válidas
	1	2	3	4	5	
1. Os textos de leitura prévia foram importantes para o processo de ensino-aprendizagem.	0%	0%	0%	45%	55%	11
2. Os objetivos do curso foram definidos de forma clara.	0%	0%	0%	55%	45%	11
3. A carga horária foi suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos do curso.	18%	18%	36%	18%	9%	11
4. Os conteúdos foram coerentes com os objetivos propostos.	0%	0%	0%	55%	45%	11
5. A linguagem utilizada nos materiais didáticos (apostilas e textos) facilitou a compreensão do conteúdo.	0%	0%	9%	45%	45%	11
6. A apresentação visual do material didático facilitou a compreensão do conteúdo.	0%	0%	0%	64%	36%	11
7. As atividades previstas para o curso contribuíram para minha aprendizagem.	0%	0%	9%	55%	36%	11
8. Os recursos tecnológicos (computador, projetor, etc.) utilizados no curso facilitaram a compreensão do conteúdo.	0%	0%	9%	36%	55%	11
9. A comunicação entre os responsáveis pelo curso na Enap e os participantes foi eficiente.	0%	0%	9%	45%	45%	11
10. O espaço da sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.	0%	0%	0%	36%	64%	11
11. O equipamento de sala de aula foi adequado para as estratégias de ensino utilizadas.	0%	0%	0%	45%	55%	11
12. As instalações (sala de aula, laboratório de informática, biblioteca, estacionamentos, etc.) garantiram o conforto dos participantes.	0%	0%	0%	45%	55%	11
13. Os participantes tiveram conforto físico (temperatura, higiene e nível de ruído) durante o curso.	0%	0%	0%	36%	64%	11

Escala	Atendimento às Expectativas
1= Discordo Totalmente	Não atendeu
2= Discordo	
3= Não discordo, nem concordo	
4= Concordo	Atendeu
5= Concordo Totalmente	Atendeu plenamente

