

Aline Battisti Archer

**RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS DE ENSINO E
PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área I (Psicologia das Organizações e do Trabalho) Linha 1 (Processos psicossociais e de saúde no trabalho e nas organizações)

Orientador: Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Archer, Aline Battisti

Relação entre objetivos de ensino e procedimentos de
avaliação de desempenho de estudantes de um curso de
formação profissional na modalidade de educação a distância /
Aline Battisti Archer ; orientador, Roberto Moraes Cruz
Florianópolis, SC, 2016.
263 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Objetivos de ensino. 3. Avaliação de
desempenho. 4. Formação profissional. I. , Roberto Moraes
Cruz. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

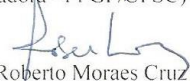
Aline Battisti Archer

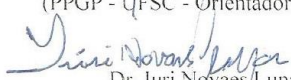
Relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância


Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de fevereiro de 2016.


Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)


Dr. Roberto Moraes Cruz
(PPGP - UFSC - Orientador)


Dr. Iuri Novaes/Luna
(PPGP - UFSC - Examinador)


Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo
(PPGAU - UFSC - Examinadora)


Dr. Marcos Antonio Tedeschi
(PPCGI - UFPR - Examinador)

Dra. Suzana Da Rosa Tolfo
(PPGP - UFSC - Suplente)

Dedico este trabalho ao meu amado avô.

Agradecimentos

Agradecer, agradecer e agradecer! É só isso que posso fazer frente a tudo que a vida me trouxe. Planejar e viver uma trajetória acadêmica não é simples: envolve muito esforço, dedicação e a certeza de que o caminho, apesar de algumas vezes difícil, vale a pena ser percorrido. Vale a pena por conta do aprendizado que se tem, das pessoas que se encontra e da esperança em um futuro melhor. Foram dois anos de muita mudança e crescimento.

Agradeço, primeiramente, as minhas duas mães: a biológica, que me deu a vida, ensinou-me a crescer, ver em cada oportunidade e momento vivido uma possibilidade de mudança de futuro. Mostrou-me que a vida pode ser muito melhor do que hoje, basta haver esforço e luta contínua. A outra mãe a vida me trouxe. Com ela passei a enxergar o mundo com mais nitidez. Aprendi a tomar decisões com base naquilo que parece ser importante não só para mim, mas para os outros também. Aprendi que as consequências das minhas ações repercutem nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente em minha vida. Com elas aprendi a observar aspectos da vida que sozinha dificilmente (ou demoradamente) conseguiria. Com elas aprendi que a educação transforma o mundo e sou exemplo disso: seus ensinamentos me transformam/transformaram a cada segundo que interajo com ele.

Quero agradecer também ao meu pai por cuidar de mim, por sempre estar atento aos dias que preciso voltar a Tijucas, por sempre vir me buscar em Florianópolis. A minha irmã, agradeço o estímulo e sua cumplicidade, que em períodos de estresse me convidava para comer sushi ou um açaí. Que delícia aqueles momentos! Obrigada Dro... ops, Adriana! Meu agradecimento a minha família de forma geral, que é meu ponto de segurança e de incentivo constante.

Ao meu namorado, agradeço o carinho, por estar todos esses anos ao meu lado, por me apoiar nas decisões que tomo para minha vida. E por ter tanta paciência de acompanhar semanalmente cada etapa deste trabalho. A sua família não posso deixar de agradecer pela companhia e cuidado.

Quero homenagear os meus amigos, todos eles: das disciplinas do mestrado, da faculdade, do trabalho, do laboratório, do inglês, “da rua”, “internacionais”. Vocês fazem

meus dias mais felizes e me fazem, às vezes forçosamente (ainda bem!), equilibrar minhas horas de estudo e de lazer.

Dirijo um agradecimento especial ao meu orientador pelo carinho, auxílio e dedicação, por ter a sensibilidade de perceber aquilo que brilha meus olhos e que tenho amor em estudar. Obrigada por acreditar e possibilitar viver meu sonho, Roberto!

Meu reconhecimento aos professores da Área 1 do PPGP/UFSC, que me auxiliaram na elaboração deste trabalho. Cada um com sua contribuição que, seguramente, tornou-o mais aperfeiçoado.

À UFSC e à CAPES, sou grata pela oportunidade.

Obrigada, vida, por todos esses bons encontros. É com muita felicidade e orgulho que posso afirmar: sinto-me extremamente realizada com este trabalho que, certamente, será a porta de entrada para muitos outros que virão! E que venham os próximos...

*O professor disserta
Sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade

Archer, A. B. **Relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância.** Florianópolis, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo

Formar profissionalmente pessoas para atuar em um país é uma tarefa complexa e de responsabilidade social acentuada. O desenvolvimento de comportamentos profissionais ocorre por meio da formação e atualização técnico-científica a distância ou presencial. Objetivos de ensino de um curso são definidos como comportamentos que estudantes deverão apresentar como profissionais ao lidarem com necessidades sociais de uma região ou país. Quanto mais os objetivos de ensino estiverem descritos de modo preciso, claro e completo, mais orientadores serão para que os profissionais responsáveis pelo curso de formação tomem decisões mais acertadas em relação aos procedimentos de ensino e de avaliação. O objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância. O curso foi ofertado na modalidade a distância, em 2014, com carga horária de 120 horas, e público-alvo composto de conselheiros e lideranças comunitárias que atuavam com o tema prevenção do uso de drogas. As fontes de informações foram o Guia do Cursista e o instrumento de avaliação de desempenho, obrigatório para obtenção de certificação. Os resultados indicam que dos 11 objetivos do curso, foram derivados 83 objetivos de ensino. A maioria dos objetivos gerais e específicos do curso foi constituída de expressões amplas, imprecisas e metafóricas, além de múltiplos verbos (substantivados) no mesmo objetivo. Na avaliação de desempenho do estudante, todos os comandos gerais dos itens do instrumento de medida enfatizavam comportamentos acadêmicos e não aqueles necessários à atuação profissional, tendo em vista que foram escritos de modo amplo e impreciso. Há, entretanto, uma relação bem restrita e direta entre um conjunto de objetivos de ensino e os comportamentos derivados dos comandos gerais do instrumento de medida. A análise da relação entre os objetivos de ensino e os procedimentos de avaliação de desempenho do estudante

indica a necessidade de novas proposições para auxiliar na programação de comportamentos profissionais desenvolvidos por meio de cursos de formação profissional na educação a distância.

Palavras-chave: objetivos de ensino; avaliação de desempenho; formação profissional; educação a distância.

Abstract

To train people to work professionally in a country is a complex social responsibility task. The development of professional behaviors occurs through training and the technical-scientific updating process in distance or face-to-face. Courses teaching objectives are defined as behaviors that students must present as professionals when dealing with social needs of a region or country. The more the teaching objectives are accurately and clearly written, the more guiding they will be to professionals responsible for the training course to make better decisions regarding teaching and assessment procedures. The aim of this research was to analyze the relationship between teaching objectives and student's performance assessment procedures in a distance education professional training course. The course was offered as distance education in 2014, with 120-hours workload, and an audience of counselors and community leaders who worked with drugs' abuse prevention. The information sources were the Guia do Cursista, which is a student guide, and the performance assessment tool that was required to be completed in order to obtain certification. The results indicate that 83 teaching objectives were derived from the 11 objectives of the course. Most of the general and specific objectives of the course were constituted of broad, vague and metaphorical expressions, as well as multiple verbs (nouns verbs) were repeated on the same objective. At the student's performance assessment, all the general commands from the measure's items emphasized academic behaviors rather than behaviors necessary for professional work and this is because the items were written with a broad scope and in a vague manner. However, there is a very narrow and direct relationship between a set of teaching objectives and the behaviors derived from the general command of the measurement instrument. The analysis of the relationship between teaching objectives and students' performance assessment procedures indicates the need for new proposals to assist in the programming of professional behaviors developed through distance education training courses.

Keywords: teaching objectives; performance assessment; professional qualification; distance education.

Lista de Figuras

Figura 1. Níveis e modalidades de ensino da educação escolar.....	11
Figura 2. Relação entre os aspectos constituintes do processo de avaliação e seus respectivos procedimentos.....	30
Figura 3. Exemplo de procedimento para analisar o comportamento e a tarefa “Acesso pela comunidade universitária ao Restaurante Universitário”.....	53
Figura 4. Exemplo de um objetivo geral para ensinar um comportamento ao estudante, com quatro objetivos específicos necessários para atingir o objetivo geral.....	57
Figura 5. Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com seus graus de abrangência.....	89
Figura 6. Representação das categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais com base em seus graus de abrangência.....	91
Figura 7. Representação das categorias do sistema comportamental referentes a classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias, de acordo com a decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência.....	93
Figura 8. Representação das categorias e das subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência e exemplo de organização de classes de comportamentos profissionais em função das subcategoria.....	94
Figura 9. Distribuição da quantidade de objetivos geral e específicos do curso com verbo/expressão substituído e/ou com verbo/expressão acrescentado em sua escrita para torná-la mais precisa, concisa e completa.....	122
Figura 10. Distribuição dos objetivos gerais e específicos do curso nas categorias de comportamentos profissionais do sistema comportamental de acordo com seus graus de abrangência e de complexidade (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011). Os objetivos gerais e específicos estão nomeados de 1 a 79.....	130

Figura 11. Comportamentos profissionais de agentes comunitários que constituem parte de um sistema comportamental ordenados segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011).....	133
Figura 12. Comportamentos profissionais de agentes comunitários que constituem parte de um sistema comportamental ordenados segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011).....	138
Figura 13. Objetivos do curso pertencentes à categoria “Comportamentos referentes a consequências ou a decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” distribuídos na parte superior direita do sistema comportamental.....	142
Figura 14.Exemplo de item retirado da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção, instrumento de medida obrigatório do curso.....	159
Figura 15. Distribuição da quantidade de ocorrência dos tipos de comando, tipos de suporte e dos tipos de resposta solicitada ao estudante nos 11 itens da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção.....	160
Figura 16. Distribuição da quantidade de comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção com verbo/expressão substituído e/ou com verbo/expressão acrescentado em sua escrita para torná-la mais precisa, concisa e completa.....	167
Figura 17. Decomposição do primeiro comando específico da Tarefa 1 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) em seis comportamentos pré-requisitos para que o estudante atenda ao que está sendo solicitado no comando.....	175
Figura 18. Sistema de relações articuladas e integradas entre a intervenção profissional indireta, por meio do ensino e da pesquisa, e a intervenção profissional direta, conforme Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003).....	182
Figura 19. Distribuição dos comportamentos derivados dos objetivos gerais e específicos do curso e dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas	

categorias de comportamentos profissionais do sistema comportamental de acordo com seus graus de abrangência e de complexidade (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011a). Os objetivos gerais e específicos estão nomeados de 1 a 79 e os comandos gerais de P1 a P24..... 187

Figura 20. Comportamentos profissionais de agentes comunitários expressos no objetivo do curso e nos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção que constituem parte de um sistema comportamental segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011)..... 188

Lista de Tabelas

Tabela 1. Níveis de prevenção no trabalho em saúde.....	16
Tabela 2. Níveis de prevenção do uso de drogas.....	17
Tabela 3. Definição dos âmbitos de atuação profissional no campo da saúde e respectivos exemplos.....	19
Tabela 4. Distribuição das informações contidas nas seções da primeira parte do Caderno do Projeto de Intervenção e das informações do comando da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção.....	69
Tabela 5. Etapa geral I e respectivas etapas específicas e subetapas que constituíram os procedimentos de tratamento dos objetivos e dos procedimentos de avaliação do curso.....	72
Tabela 6. Etapas gerais II e III e respectivas etapas específicas e subetapas que constituíram os procedimentos de tratamento dos objetivos e dos procedimentos de avaliação do curso.....	73
Tabela 7. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em função da presença de preposição (em negrito) que indica finalidade.....	78
Tabela 8. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em função da presença de verbos no infinitivo e no gerúndio (em negrito).....	79
Tabela 9. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que a palavra “para” (em negrito) poderia ser substituída por “de”.....	79
Tabela 10. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que há a palavra “através” (em negrito) no objetivo geral ou específico.....	80
Tabela 11. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que o verbo substantivado (em negrito) foi transformado em verbo no infinitivo (em negrito).....	80
Tabela 12. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que no objetivo do curso apareceram as expressões “com foco” ou “no sentido” (em negrito).....	81

Tabela 13. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que na expressão objetivo do curso apareceram as expressões “com foco” ou “no sentido” e as ideias anteriores e seguintes a elas se referiam a comportamentos mais gerais e específicos (em negrito).....	82
Tabela 14. Fragmentação da expressão do objetivo do curso composto por dois ou mais verbos unidos por um conectivo com função aditiva (em negrito).....	83
Tabela 15. Fragmentação da expressão do objetivo do curso composto por verbos com dois ou mais complementos unidos por conectivo com função aditiva (em negrito).....	83
Tabela 16. Exemplo em que não houve separação dos complementos dos verbos unidos pelo conectivo de adição (em negrito) da expressão do objetivo do curso.....	84
Tabela 17. Conjunto de verbos e termos originais constituintes da expressão dos objetivos do curso com as respectivas substituições e justificativas da substituição de cada um deles na nova escrita do objetivo do curso.....	86
Tabela 18. Exemplo de reescrita do objetivo do curso do ponto de vista do comportamento do sujeito que aprende (em negrito).....	87
Tabela 19. Exemplo de substituição dos verbos (em negrito) dos objetivos do curso de acordo com a noção de âmbitos de atuação proposto por Rebelatto e Botomé (1987).....	88
Tabela 20. Conjunto de verbos e termos originais constituintes da expressão dos comandos gerais da segunda etapa do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) com as respectivas substituições e justificativas da substituição de cada um deles na nova escrita do objetivo do curso.....	102
Tabela 21. Distribuição das características da expressão do objetivo geral do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	107
Tabela 22. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 1 e 2 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	108
Tabela 23. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 3 e 4 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	109

Tabela 24. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 5 e 6 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	110
Tabela 25. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 7 e 8 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	111
Tabela 26. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 9 e 10 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).....	112
Tabela 27. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo geral do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	113
Tabela 28. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 1 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	114
Tabela 29. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 2 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	114
Tabela 30. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 3 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	115
Tabela 31. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 4 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	116
Tabela 32. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 5 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	117
Tabela 33. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 6 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	117
Tabela 34. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 7 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	118

Tabela 35. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 8 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	118
Tabela 36. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 9 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	119
Tabela 37. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 10 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.....	120
Tabela 38. Quantidade de objetivos derivados dos objetivos originais presentes no documento Guia do Cursista (Brasil, 2014).....	121
Tabela 39. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 1 a 26 não contíguos, que compõem o primeiro conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.....	134
Tabela 40. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 27 a 34 não contíguos, que compõem o primeiro conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.....	135
Tabela 41. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 18 a 43 não contíguos, que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.....	139
Tabela 42. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 44 a 64 não contíguos, que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.....	140
Tabela 43. Objetivos do curso 65 e 66 que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.....	141
Tabela 44. Títulos das seções da primeira parte do Caderno do Projeto de Intervenção e as informações do comando geral da	

segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção correspondentes àquelas seções da primeira parte.....	158
Tabela 45. Distribuição das características dos comandos gerais 1, 2 e 3 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).....	162
Tabela 46. Distribuição das características dos comandos gerais 4, 5 e 6 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).....	163
Tabela 47. Distribuição das características dos comandos gerais 7, 8 e 9 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).....	164
Tabela 48. Distribuição das características dos comandos gerais 10 e 11 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).....	165
Tabela 49. Versão original dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) e quantidade de comandos reescritos de modo mais preciso, conciso e completo conforme o tratamento de dados.....	166
Tabela 50. Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção ordenados de forma crescente de P1 a P8.....	168
Tabela 51. Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção ordenados de forma crescente de P9 a P24.....	169
Tabela 52. Tipos de documentos do curso observados para identificar informações acerca de proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante, as informações encontradas nos documentos e o momento do curso em que foram produzidos.....	170
Tabela 53. Exemplo de decomposição de variáveis constituintes da expressão “estrutura física ou geográfica do território escolhido”	173

Lista de Siglas

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educação a distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUTE	Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
PI	Projeto de Intervenção
PSI	Sistema Personalizado de Ensino
RU	Restaurante Universitário
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação Comunicação

Sumário

Apresentação.....	1
I Fundamentos Teóricos.....	5
1.1 Educação a Distância: Concepções e Características	5
1.2 Formação de Profissionais e Educação a Distância	10
1.2.1 Caracterização dos Âmbitos de Atuação e Elaboração de Cursos de Formação Profissional.....	16
1.3 Características do Processo de Avaliar.....	21
1.4 Processo e Procedimentos de Avaliação de Desempenho na Educação a Distância.....	26
1.4.1 Instrumentos de Medida de Desempenho de Estudantes.....	33
1.4.2 Feedback de Desempenho de Estudantes.....	42
1.5 Objetivos de Ensino e Avaliação de Desempenho na Educação a Distância.....	48
II Método.....	65
2.1 Delineamento da Pesquisa.....	65
2.2 Procedimento Éticos.....	65
2.3 Características do Curso de Formação Profissional na Modalidade de Educação a Distância.....	65
2.4 Fontes de Informação.....	66
2.4.1 Critérios de Escolha das Fontes de Informação...	70
2.5 Processo e Procedimentos Gerais de Tratamento de Dados.....	71
2.5.1 Dos Objetivos Geral e Específicos do Curso no Guia do Cursista.....	74
2.5.1.1 Procedimento de Tratamento de Dados.....	75
2.5.2 Dos Procedimentos de Avaliação do Desempenho do Estudante.....	96
2.5.2.1 Procedimento de Tratamento dos Dados.....	96
2.5.3 Da Análise da Relação entre os Objetivos de Ensino e os Procedimentos de Avaliação do Curso.....	103
III Resultados e Discussão.....	105
3.1 Qualidade da Expressão de Objetivos de Ensino e sua Função Orientadora para a Elaboração de Programas de Formação Profissional.....	105
3.1.1 Análise das Características dos Objetivos Gerais e Específicos do Curso.....	106

3.1.1.1	Decorrências de Objetivos de Ensino Mal Formulados na Programação do Ensino de Comportamentos Profissionais	123
3.1.2	Comportamentos Profissionais que Constituem o Sistema Comportamental Derivados dos Objetivos do Curso.....	128
3.2	Comportamentos Profissionais como Objeto de Procedimentos de Avaliação de Desempenho do Estudante.....	152
3.2.1	Análise das Características dos Procedimentos de Avaliação do Curso.....	156
3.2.1.1	Mensuração de Comportamentos Acadêmicos e Função do Feedback no Processo de Avaliação	171
3.3	Procedimentos de Avaliação e Finalidade da Formação do Estudante.....	180
3.3.1	Análise da Relação entre os Comportamentos Expressos nos Objetivos do Curso e os Comportamentos Avaliados na Segunda Parte do Caderno do Projeto de Intervenção	185
3.3.1.1	Organização dos Objetivos de Ensino no Sistema Comportamental e Implicações para os Procedimentos de Avaliação do Desempenho do Estudante.....	189
3.4	Relação de (In)Coerência entre os Objetivos de Ensino e os Procedimentos de Avaliação de Desempenho de Estudantes.....	195
IV	Considerações Finais.....	209
	Referências.....	211
	Apêndice.....	235

Apresentação

O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância. O interesse pelo tema de estudo se originou das reflexões pessoais da pesquisadora e da necessidade de que a população brasileira seja qualificada para que empregos sejam assegurados e necessidades sociais atendidas, uma vez que o país está enfrentando problemas de escassez de força de trabalho (Araujo & Lima, 2014).

Do âmbito da justificativa pessoal da escolha do tema da pesquisa, o título da pesquisa representa a história acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora. Filha de professora e estudante assídua, ainda na escola, identificava alguns processos educacionais que poderiam ser aprimorados, embora não tivesse muitas oportunidades para se expressar. Já na universidade, criou um campo de estágio em escolas públicas, nas quais pôde estudar mais profundamente as interações entre os comportamentos de professores e de estudantes, com base nas contribuições da análise experimental do comportamento. Paralelamente a esse trabalho, no último ano de faculdade, fez estágio em psicologia organizacional. Tinha, dentre outras funções, produzir e executar capacitações para profissionais de diversas áreas do conhecimento. Mapeava comportamentos que pareciam ser relevantes serem aprendidos por esses profissionais e tentava “programar” o ensino com base no que havia aprendido até então. Logo em seguida, passou no mestrado e teve a oportunidade de trabalhar no laboratório Fator Humano com educação de profissionais, na modalidade da educação a distância no âmbito da avaliação de desempenho. Depois de muitas aulas, leituras, supervisões e sínteses das experiências de vida, a elaboração desta dissertação criou forma e conteúdo, orientada pela relevância social, pessoal e científica de produzir conhecimento para responder ao problema da pesquisa.

Do ponto de vista social e científico acerca da relevância do tema da pesquisa, os dados de que muitos brasileiros adultos têm baixo grau de escolaridade e não possuem formação de nível superior evidenciam a necessidade de ser produzido conhecimento sistematizado acerca da qualidade dos aspectos dos cursos que formam (ou deixam de formar) esses profissionais no Brasil. Informações da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) indicam que, em 2011, 53% dos adultos com idades entre 25 e 34 anos tinham ensino médio completo no Brasil, contra 26% entre indivíduos entre 55 a

64 anos. Estes números estão abaixo da média dos 34 países-membros da organização, que indicam que, também em 2011, 75% das pessoas entre 25 e 64 anos tinham ensino médio completo, contra 43% para o mesmo segmento no Brasil. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012b), considerando os estudantes de 18 a 24 anos de idade no Brasil, em 2012, quase metade ainda não havia completado a trajetória da educação básica e ingressado na universidade. E em 2013, no Brasil, considerando os indivíduos com 25 anos ou mais, 12,3% não possuíam instrução ou possuíam menos de um ano de estudo. Aqueles que tinham de onze a quatorze anos de estudo representavam 29,9% do país. E os indivíduos com quinze ou mais anos de estudo constituíam 11,9% do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

O nível de qualificação da força de trabalho no Brasil – avaliado pelo grau de escolaridade de sua população – revela que alguns limites enfrentados no mercado de trabalho decorrem da qualidade da educação no país (Araujo & Lima, 2014). O Brasil, seguido do Japão e do Peru, são três de 42 países dos quais os empregadores relataram ter mais dificuldades no preenchimento de vagas das empresas pelas quais são responsáveis (ManpowerGroup, 2015). Segundo pesquisa realizada pela Fundação Dom Cabral (2013) em 167 empresas brasileiras, que juntas representam mais de 23% do PIB, nove a cada dez delas possuem dificuldades para preencher suas vagas de trabalho. A escassez de profissionais capacitados (83,23%) e a deficiência na formação básica (58,08%) são os principais motivos que dificultam a contratação de profissionais. Relacionando os dados acerca da formação dos brasileiros às características do mercado de trabalho, percebe-se que a qualidade do sistema educacional brasileiro possui impacto no desenvolvimento de comportamentos relevantes de profissionais capazes de lidar com as demandas do mercado de trabalho do país. As decorrências produzidas pelos profissionais no ambiente onde atuam dependem da aprendizagem desenvolvidas nos cursos que os capacitaram.

A incipiência de pessoas que possuem acesso à educação e as decorrências dessa incipiência para o desenvolvimento do país foi uma das possíveis razões pelas quais o governo passou a buscar outras maneiras de oferecer educação para um grande contingente da população (Cavalcanti & Strozzi, 2008). Uma dessas maneiras está relacionada à oferta de cursos na modalidade de educação a distância. Por conta de suas características - separação do professor e do estudante no tempo ou no espaço (Rumble, 2002; Ally, 2004; Belloni, 2011), essa

modalidade possibilitou que o conhecimento que caracteriza uma profissão se tornasse continuamente acessível à grande parte da população de um país (Sousa, 1996; Vidal & Maia, 2010). Nesse sentido, a EaD tornou-se um meio para formar profissionais de diferentes áreas em diversos locais do Brasil, o que torna relevante o estudo de cursos oferecidos nessa modalidade.

De modo geral, o processo de programação de um curso possui algumas etapas com finalidades específicas, mas, em comum: promover o desenvolvimento de comportamentos profissionais pelo estudante. Programar o ensino envolve: 1. seleção do tema ou assunto do curso, com base nas necessidades sociais de uma comunidade; 2. elaboração de objetivos gerais e específicos do programa; 3. planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de cada um dos objetivos; 4. planejamento de procedimentos de avaliação do desempenho do estudante; 5. planejamento do procedimento de avaliação da eficácia de um programa de ensino; 6. comunicação dos programas de ensino, entre outros (Botomé, 1981). Especialmente acerca dos objetivos de ensino, que necessitam ser claros, precisos e suficientes e expressar o comportamento que o estudante deverá apresentar como profissional ao lidar com as necessidades sociais de uma região ou país (Botomé, 1981). O processo de avaliação, o outro fenômeno da pesquisa, no contexto educacional é compreendido pelo processo de medir e por intervenções com o objetivo de aperfeiçoar o desempenho do estudante (Luckesi, 1994, 2011; Botomé & Rizzon, 1997).

A elaboração de procedimentos de avaliação necessita estar orientada pelo comportamento expresso no objetivo de ensino. No entanto, como na maioria das vezes os objetivos de ensino não estão bem delimitados e escritos, é pouco frequente a ocorrência de avaliações da aprendizagem dos estudantes com base nesses objetivos (Meneses & Abbad, 2009; Scorsolini-Comin, Inocente, & Miura, 2011). Do ponto de vista ético, a avaliação do desempenho do estudante, orientada por aquilo que o curso pretende desenvolver, possui a função de proteger a sociedade contra ações de profissionais inabilitados, uma vez que estes, sendo avaliados com base em critérios claros e precisos, possuem menor probabilidade de produzirem malefícios às pessoas (Dias, Gontijo, & Oliveira, 2003), já que não seriam certificados.

Considerando a relevância científica e social deste estudo tanto para as organizações, que são fenômenos socialmente construídos (Zanelli & Silva, 2008) e que, portanto, dependem da qualidade dos comportamentos dos profissionais que nelas atuam, quanto para a

sociedade de modo geral, os dados produzidos nessa pesquisa são pertinentes à Linha 1, Processos psicossociais e de saúde no trabalho e nas organizações, da Área 1, Psicologia das Organizações e do Trabalho, do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da UFSC. Como esta área congrega estudos sobre processos psicológicos e sociais nos contextos de trabalho e das organizações, o tema formação de profissionais é coerente com a produção da área.

Além disso, o tema desta pesquisa integra o conjunto de dissertações e teses produzidas no Laboratório Fator Humano, dentre as quais: Klüsener (2004), acerca das características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho; Schlossmacher (2005), acerca das competências comunicativas em um sistema industrial têxtil; Müller (2007), acerca das competências profissionais do mediador de conflitos familiares e Zwierewicz (2013), acerca das competências dos pesquisadores manifestadas em tese de doutorado em psicologia e educação.

A presente pesquisa está organizada em quatro seções gerais: 1. Fundamentos teóricos, na qual encontra-se uma revisão da literatura acerca dos fenômenos constituintes do objetivo da pesquisa; 2. Método, nesta seção estão descritos os procedimentos realizados para produção dos dados da pesquisa; 3. Resultados e discussão, onde são encontradas interpretações dos resultados à luz da literatura; e, 4. Considerações finais, em que é realizada uma síntese da pesquisa.

I Fundamentos Teóricos

1.1 Educação a Distância: Concepções e Características

Quem educa, educa alguém para a vida! Já diriam as mães que veem seus filhos como pessoas que atuarão no mundo e que, para isso, necessitam aprender comportamentos relevantes em outros contextos sociais para além de sua unidade familiar. Depois de uma determinada idade, as crianças ampliam sua rede de relações: passam a frequentar a escola, onde aprendem comportamentos, que envolvem comunicação, interação social, autonomia, controle emocional. Com o passar dos anos, as crianças se tornam jovens que de alguma forma exercerão uma profissão. Dentre as múltiplas dimensões que constituem a vida das pessoas, uma delas é a profissional. Em se tratando dessa dimensão, as pessoas dependem de ofertas de cursos para se qualificarem. A necessidade de se inserir em programas de formação profissional (regulares ou complementares), seja como forma de realização pessoal e social, seja como expectativa de melhoramento da renda ou de aperfeiçoamento de comportamentos profissionais, é um fato relevante na vida dos indivíduos e um aspecto fundamental a ser considerado por quem tem responsabilidade de promover desenvolvimento das políticas de educação.

As possibilidades de formação e de qualificação profissional, além das opções regulares promovidas por cursos de graduação e aperfeiçoamento profissional, realizadas presencialmente, tem se concretizado por meio de programas de educação a distância. Assim como existem pessoas que tiveram acesso contínuo à educação regular, também existem pessoas que nunca tiveram oportunidade de ingressar na escola por diferentes razões, seja por terem necessidade de trabalhar desde muito jovens ou por dificuldade de acesso físico a ela. Dessa forma, a educação a distância passou a ser uma das oportunidades para as pessoas que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de se desenvolverem profissionalmente e de obterem uma certificação profissional. Para outras pessoas, a educação a distância passou a ser também uma das alternativas educacionais de promoção contínua do desenvolvimento profissional. Mas o que significa educação a distância? É uma educação a distância de quem? E do quê? Estudar a distância é estudar sozinho?

Com suas origens nos cursos por correspondência (Ruhe & Zumbo, 2013), as atividades em educação a distância (EaD) possuem uma história de mais de 200 anos. Por exemplo, em 1728, foram publicados anúncios para aulas de taquigrafia por correspondência no jornal Boston Gazette (Iskenderoglu, Iskenderoglu, & Palanci, 2012). No entanto, ela só foi institucionalizada a partir da metade do século XIX, em Berlim. No Brasil, o marco inicial da educação a distância foi a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático como meio para ampliar o acesso à educação para a população. Mas foi a partir da década de 70 do século XX, que a oferta de programa de educação a distância foi ampliada (Saraiva, 1996). Nessa época, eram utilizadas tecnologias de comunicação unidirecional, como rádio, televisão e vídeo. No início dos anos 1990, a comunicação passou a ser bidirecional – o emissor e receptor da mensagem começaram a interagir, por meio do uso de computadores e de recursos multimídias. De 2005 em diante, as principais tecnologias utilizadas na EaD passaram a ser tablets, blogs, redes sociais. O que distingue a comunicação do início dos anos 1990 (*web 1.0*) para de 2005 (*web 2.0*) é que, neste último, o avanço da tecnologia possibilitou uma comunicação mais interativa e coletiva em rede, na qual várias pessoas passaram a interagir ao mesmo tempo de formas distintas (fala, áudio, imagem) e praticamente sem limites, seja de pessoas ou de informação (Ricardo, 2013).

A história do desenvolvimento da educação a distância está associada ao desenvolvimento das tecnologias. Com o avanço destas, cada vez mais passaram a existir diferentes possibilidades de meios de comunicação que auxiliam, se utilizadas planejadamente e com objetivos definidos, na promoção do desenvolvimento de desempenho dos estudantes. Saraiva (1996) afirma que, do material impresso e da correspondência até as mais recentes tecnologias de comunicação, a variedade dos meios de comunicação utilizados, isolada ou combinadamente, explicita a necessidade de que os responsáveis pelo ensino possuam critérios de seleção ao escolher uma tecnologia. Conforme a autora, ao serem selecionados estes critérios, variáveis como viabilidade, conveniência e custo-benefício necessitam ser consideradas. Yengin, Karahoca, Karahoca e Uzunboyly (2011) realizaram um exame conceitual acerca da seleção de tecnologias no contexto da educação a distância. Os autores afirmam que é importante que os responsáveis pelo ensino considerem que meios de comunicação por si só não são suficientes para aprimorar desempenhos de estudantes. Se for utilizada uma tecnologia de modo não planejado e orientado por

um objetivo, pouco relevante será esta tecnologia para estudantes da EaD.

A educação a distância é referenciada na literatura científica por diversos termos, como: *e-learning*, aprendizagem virtual, aprendizagem via internet, ensino a distância (Ally, 2004). No Brasil, por meio do Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005), de 19 de dezembro de 2005, houve a regulamentação da educação a distância no país:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Capítulo. I, Art. 1º).

Com base na definição oficial (Brasil, 2005), um dos aspectos definidores da expressão educação a distância consiste na ideia de separação do professor e do estudante no tempo ou no espaço. A ênfase nesse aspecto é apresentada também por Rumble (2002), Ally (2004) e Belloni (2011). Ao considerar tal aspecto, alguns questionamentos são pertinentes, uma vez que possibilitam maior clareza da expressão educação a distância. O estudante, quando realiza uma tarefa em casa, mesmo que sua aula seja presencial, está estudando na modalidade a distância? Quando o professor está no mesmo espaço do estudante, mas sem que haja uma interação voltada para aprendizagem, está havendo educação a distância? Esses questionamentos indicam que aspectos definidores da expressão educação a distância parecem não ser somente a noção de que o professor e o estudante necessitam estar separados espacial e temporalmente, mas as condições de ensino criadas pelo professor também necessitam ser destacadas nessa definição.

De acordo com Moore e Kearsley (2008), educação a distância consiste no planejamento das condições de ensino para o estudante, que ocorre normalmente em um local distinto de onde o ensino acontece, e é desenvolvida por meio de tecnologias. Diferente da educação presencial, na qual a condição de ensino é também o que o professor faz na interação com o estudante, na educação a distância, a maior parte das condições de ensino é o produto do que o professor desenvolve na ausência do estudante. O professor necessita produzir, como resultado do que faz, orientado pelas características relevantes do desempenho do

estudante, condições de ensino efetivas que possibilitem ao estudante aprender, sem a mediação direta e constante do professor.

Mas quem assume o papel de professor na educação a distância? Existe apenas um professor nesse contexto? Belloni (2006) afirma que as tecnologias de informação e comunicação produziram consequências na organização da EaD, o que a transformou em uma estrutura muito complexa e constituída por múltiplas tarefas segmentadas. Por estas razões, a função do docente também passou a ser dividida em três tipos: a) ser responsável pela concepção e realização do curso e materiais; b) assegurar o planejamento e a organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; e c) acompanhar o estudante na maioria das vezes a distância no processo de ensino-aprendizagem. Por conta da divisão do papel do professor, há autores na literatura que sugerem uma nomenclatura para cada função do professor em relação às suas responsabilidades: professor-formador e professor-tutor. O professor-formador, dentre outras atividades, é responsável por elaborar estratégias metodológicas de ensino, por ser um conhecedor e produtor de conhecimentos que serão ensinados no curso, por elaborar os instrumentos de medida do desempenho do estudante. As responsabilidades do profissional com esta função estão associadas a estratégias organizacionais e de gestão da atividade pedagógica, mas podem variar conforme a necessidade de cada curso (Quintais, 2010). Já o profissional que interage com o estudante (Emerenciano, Sousa, & Freitas, 2001), é denominado de professor-tutor (Soek & Gomes, 2008). Ele é o responsável pela mediação entre o que o estudante necessita aprender por meio do material programado e, por esta razão, tem mais acesso a eventuais problemas e dificuldades que os estudantes podem apresentar (Nascimento, Santos, & Araújo, 2012). No âmbito da avaliação, o professor-tutor tem que, dentre múltiplas funções, atribuir notas às tarefas dos estudantes e proporcionar feedback de seu desempenho (Moore & Kearsley, 2008). Mesmo que na literatura sejam indicadas diferenças entre os papéis que o professor pode assumir no contexto da educação a distância, é válido considerar os termos formador e tutor como professor, uma vez que a função deste, de forma geral, é promover condições relevantes e apropriadas para o desenvolvimento do desempenho do estudante, seja ao planejar as condições de ensino ou ao executá-las.

O desenvolvimento da tecnologia não possibilitou apenas mudanças no papel do professor no contexto da EaD, mas também aumentou a oportunidade de acesso à educação para a sociedade de modo mais amplo. Conforme Mugnol (2009), os avanços tecnológicos

tornaram mais visíveis as possibilidades de desenvolvimento da EaD, o que contribuiu para o aumento de iniciativas em muitos países como Suécia, Inglaterra, França, Canadá e EUA e mais recentemente o Brasil, países esses considerados propulsores da educação a distância. Santos (2012), por sua vez, demonstra que as tecnologias deram uma nova dimensão à EaD, pois com a difusão da rádio e da internet, por exemplo, foi maximizada a possibilidade de atender um conjunto maior de pessoas de uma só vez. Além desse benefício, por meio do desenvolvimento da educação a distância, jovens e adultos puderam passar a ser especialistas em diversas áreas do conhecimento, mesmo que não tivessem tempo suficiente para se dedicarem apenas aos estudos (Frota, Alexandrino, & Filho, 2013). A modalidade de EaD também possibilitou aos estudantes que se deslocassem menos para estudar, o que gerou economia de tempo e dinheiro e possibilitou também que os estudantes administrassem o tempo e local de estudo, conforme seu ritmo de vida (Valente, 2003; Amorim, 2012).

Em muitas das definições na literatura acerca da educação a distância, é destacada a noção de que o professor e o estudante necessitam estar separados espacial e temporalmente, mas outro aspecto relevante que também merece destaque é de que, na educação a distância, as condições de ensino são criadas pelo professor em um local diferente de onde o ensino ocorre e, na maior parte do tempo, na ausência do estudante. O desenvolvimento da EaD no mundo ocorreu em função das tecnologias de informação e comunicação e, em função desse desenvolvimento, múltiplas decorrências aconteceram: a) o processo de interação entre os estudantes de um curso a distância se tornou mais dinâmico; b) o papel do professor foi segmentado, o que resultou na atuação de múltiplos sujeitos nessa modalidade de educação como docentes; c) mais cidadãos passaram a ter acesso à educação, uma vez que, por meio da educação a distância, as pessoas não necessitaram mais se deslocarem de seus locais de trabalho e moradia para estudarem e uma quantidade maior de pessoas puderam ser atendidas em um mesmo tempo. Além de possibilitar o desenvolvimento de todos estes aspectos, por meio da modalidade de educação a distância, outra oportunidade para o desenvolvimento de pessoas de uma nação foi produzida: as pessoas passaram a poder se qualificar continuamente e associar sua experiência com intervenção direta sobre fenômeno de interesse à sua formação profissional formal. Mas o que é formação profissional? E qualificação profissional? Há relação entre estes dois fenômenos? Existe relação entre formação profissional, qualificação

profissional e educação a distância? Quais são as características dessa relação?

1.2 Formação de Profissionais e Educação a Distância

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual devo servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.
(Freire, 1989, p. 20)

Paulo Freire (1989), ao examinar o compromisso do profissional com a sociedade da qual faz parte, indica que, à medida que é qualificado para intervir sobre ela, sua responsabilidade social aumenta. Quando uma pessoa é formada para atuar com determinado fenômeno, seja ele físico ou social, passa a estar apta a produzir a maior quantidade de benefícios possíveis e reduzir eventuais danos à sua comunidade, uma vez que sua qualificação deveria possibilitar intervenções em diferentes níveis, seja na prevenção de situações que envolvam riscos ou na atenuação de sofrimentos (Stédle, 1996; Assini, 2011; Stédile & Botomé, 2013). Mas o que significa atuar profissionalmente? É apenas intervir com base na demanda do mercado de trabalho? Ser responsável socialmente é então atender às atividades que são solicitadas rotineiramente ao profissional? Botomé e Kubo (2002) indicam que a atuação profissional implica mais do que apresentar práticas existentes e atender demandas de organizações ou de pessoas isoladamente. Para que seja garantido o compromisso ético do profissional com a sociedade, é necessário que este intervenha em problemas e necessidades sociais para modificar situações, de forma a promover o máximo de benefícios possíveis para as pessoas envolvidas nelas. A educação nesse contexto ganha relevância, pois, por meio dela, pessoas são habilitadas a agirem de modo que os resultados de suas ações sejam significativos para aqueles que compõem a sociedade da qual cada um faz parte (Ribeiro, 1969; Botomé, 1981). Nesse sentido, uma das funções da educação é possibilitar que mais cidadãos tenham acesso ao conhecimento e que, com base nele, sejam capazes de produzir novas e melhores soluções para os problemas e às necessidades sociais.

Ao considerar que por meio da educação as pessoas aprendem a promover mudanças em direção ao desenvolvimento da sociedade e que este ocorre muitas vezes quando as pessoas atuam profissionalmente, é

possível afirmar que existe uma relação de dependência entre formação profissional e educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, está indicado que, além das universidades e dos cursos técnicos, a educação básica também é responsável por criar condição para que o estudante progrida no trabalho. Mourão e Puente-Palacios (2006) consideram que a formação profissional é parte da formação educacional, tendo em vista que na formação educacional há preocupação com a formação do indivíduo como cidadão e, por isso, também como profissional (Ferretti, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que a educação escolar é composta por níveis e modalidades de ensino, como pode ser examinado na Figura 1.

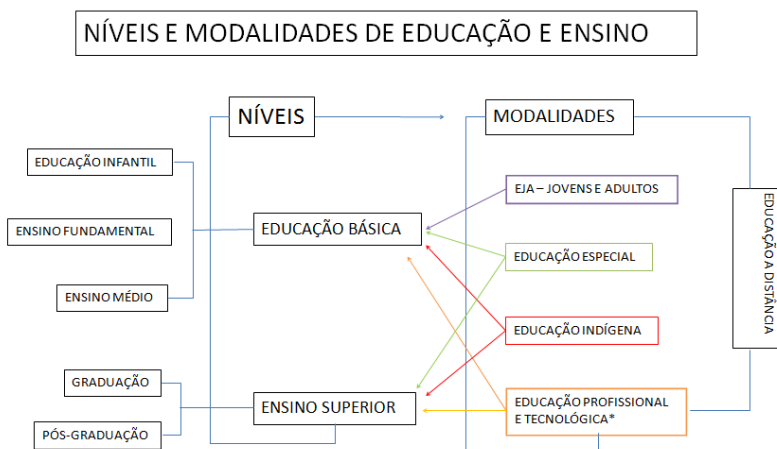


Figura 1. Níveis e modalidades de ensino da educação escolar.

Fonte: Brasil (1996)

* A Educação Profissional e Tecnológica inclui cursos e programas de:

- Qualificação profissional, inclusive na formação inicial e continuada de trabalhadores. Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores compreendem capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de aptidões para o trabalho e vida social, ocorrendo em todos os níveis de escolaridade.
- Educação profissional técnica de nível médio.
- Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) (Brasil, 1996) não há precisão acerca de quais processos se referem as expressões qualificação profissional e formação profissional. Nesse sentido, há necessidade de delimitar os aspectos que constituem estas duas definições.

Na literatura científica, existem autores que sinalizam a distinção entre formação profissional e qualificação profissional. Cattani (2002) define formação profissional como processos educacionais que ocorrem em instituições formais de ensino ou organizações empresariais e que possibilitam o sujeito desenvolver conhecimentos conceituais, técnicos e operacionais associados à produção de bens e serviços. Na definição de formação profissional proposta pela CIME - Comissão Interministerial para o Emprego (2001), a ênfase recai sobre as atividades que possibilitam ao sujeito desenvolver conhecimentos conceituais, técnicos e operacionais. Kober (2004), ao discutir a definição de qualificação profissional, relaciona-a com a de formação profissional. Para a autora, o sujeito é qualificado profissionalmente por meio da formação profissional, que tem como finalidade aprimorar habilidades para o exercício de funções específicas para o trabalho. Para Mourão e Puente-Palacios (2006), qualificação profissional é compreendida como conjunto de habilidades, competências e conhecimentos de que o sujeito dispõe para desempenhar profissionalmente. As autoras também citam tal expressão quando discutem a relação entre formação profissional e desemprego e indicam que quem tem acesso à formação profissional tem menos chance de enfrentar o desemprego.

Com base nas definições apresentadas por CIME - Comissão Interministerial para o Emprego (2001), Cattani (2002), Kober (2004) e Mourão e Puente-Palacios (2006), a formação profissional é um conjunto de ações organizadas, com fins educacionais, que possibilita que o processo de qualificação profissional ocorra. Dessa forma, as expressões formação e qualificação profissional, que aparecem em Brasil (1996), podem ser consideradas equivalentes no sentido de “formação profissional”, tal qual definidos pelos autores como recursos para qualificação.

Constitucionalmente, no Brasil, a educação é um direito de todos (Brasil, 1988), mas, por múltiplas razões, nem todos os brasileiros usufruem deste direito (UNICEF, 2012). Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012a), no Brasil, em 2010, mais da metade da população com dez ou mais anos de idade não havia tido oportunidade para estudar (5,74%) ou ainda não tinha

concluído o ensino fundamental (44,50%). O mais alto nível de educação da outra quase metade da população distribuía-se entre aqueles que completaram o ensino fundamental (18,32%), o ensino médio (23,54%), o ensino superior (7,46%), o mestrado (0,32%) e o doutorado (0,12%). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2014), o Brasil, em 2012, possuía cerca de 13 milhões de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais de idade. Para Cavalcanti e Strozzi (2008), a incipiência de pessoas que possuem acesso à educação é uma das possíveis razões pelas quais o governo, apoiado em instituições de ensino públicas e privadas, passou a buscar outras maneiras de oferecer educação para um grande contingente de pessoas, como ocorreu com educação a distância. Cavalcanti e Strozzi (2008) corroboram Sousa (1996), o qual afirma que a EaD vem sendo utilizada no mundo para possibilitar que o conhecimento se torne continuamente acessível à grande parte da população de um país.

A educação a distância é uma alternativa que possibilita, em algum grau, que pessoas sejam formadas e qualificadas para intervirem sobre o mundo e gerar benefícios sociais para determinada comunidade. Além de ser uma modalidade de educação que oferece condições para que informações sejam divulgadas e aprendidas por muitas pessoas ao mesmo tempo, ela cria também a oportunidade para que profissionais e não profissionais tenham mais acesso à formação continuada, o que aumenta a probabilidade de que os estudantes de cursos de EaD se tornem cada vez mais aptos para intervirem, com grau de refinamento, nas necessidades da sua comunidade. Para Belloni (2006), a formação continuada é um dever da sociedade e do Estado, pois, por meio dela, são providas oportunidades para que as pessoas sejam qualificadas continuamente, o que por decorrência possibilita que as necessidades de uma sociedade sejam atendidas a partir do conhecimento mais atualizado que se tem em determinada área.

A educação a distância necessita ser entendida como um meio de formação continuada para profissionais de diversas áreas de conhecimento (Lobo Neto, 2000). Por ser mediada por tecnologias da informação e comunicação, pode ser utilizada no ambiente corporativo, o que possibilita a promoção de eventos educacionais com finalidades específicas e a ampliação e o acesso às oportunidades de treinamento a diversos trabalhadores (Abbad, Zerbini, & Souza, 2010). Na área da saúde, Oliveira (2007) destaca a EaD como possibilidade de acesso à formação continuada para profissionais que atuam com outras áreas de conhecimentos além daquelas de sua formação original. Pereira, Laranjo

e Fidalgo (2012), por sua vez, demonstram o papel da EaD como meio de promoção de formação continuada de professores, pois, como são responsáveis pela formação de outras pessoas, necessitam estarem continuamente atualizados.

A educação a distância passou a tornar mais acessível a formação continuada para os profissionais se qualificarem. Em 2011, o número de concluintes nos cursos autorizados¹ e livres² foi de 1.869.090, sendo 138.385 nos autorizados (7,4%) e 1.730.705 nos livres (92,5%) (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2012). Em 2012, o número de concluintes nos cursos autorizados e livres foi de 1.548.225, sendo 122.092 nos autorizados (7,9%) e 1.426.133 nos livres (92,1%) (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2013). No entanto, na LDB, a garantia de uma formação contínua ocorre apenas aos profissionais de educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é indicado no artigo 63, parágrafo III, que os institutos de educação superior manterão programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Também é ressaltado, em seu artigo 62, que na formação continuada e na capacitação dos profissionais de magistério poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996). Mas e os outros profissionais? Estes não terão acesso à formação continuada garantida pela lei?

Botomé (1996) demonstra que a universidade possui como papel produzir conhecimentos e torná-los acessíveis, que constituem as bases para o desenvolvimento de consciência crítica e de qualificação profissional para uma intervenção eficaz, eficiente e relevante das pessoas no contexto social onde vivem. O autor discute que o acesso ao conhecimento por meio do ensino pode ser examinado sob dois pontos de vista: a) dos estudantes que utilizam o conhecimento para agir diante das situações e problemas encontrados em sua atuação na sociedade; b) da população que depende das ações desses profissionais estudantes quando exercerem o trabalho ou vivenciarem o cotidiano em relação ao

¹ “Curso oferecido por instituição credenciada e que necessita de autorização ou reconhecimento de órgão normativo municipal, estadual ou federal para ser disponibilizado a um público interessado.” (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2013, p.16).

² “Curso que não precisa de autorização de órgão normativo para ser oferecido ao público interessado” (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2013, p.16).

qual a escola os qualificou para lidar. Por esta razão, o autor propõe que as atividades de extensão para todas as áreas de conhecimentos oferecidas pelas universidades necessitam abranger cursos de atualização científica, de aperfeiçoamento profissional, de ampliação cultural, de expansão da formação universitária, de especialização técnica e outros que constituem meios para que haja pela população mais acesso ao conhecimento existente. Ao considerar que a universidade deveria possibilitar que as pessoas de diferentes áreas do conhecimento tivessem acesso contínuo à educação, por meio de atividades de extensão por exemplo, sua principal característica deveria ser a produção e disseminação de conhecimento para toda sociedade. Nesse sentido, é relevante salientar que a educação a distância é apenas um dos meios que aumentam o acesso de profissionais à educação continuada para um contingente grande de pessoas, mas esta não pode ser a única via de acesso à educação para a população, uma vez que as pessoas necessitam ter condições garantidas para que possam ir à universidade, como espaço físico e social, à medida que lidam e atuam com os problemas da sociedade.

Por meio da educação a distância mais pessoas passaram ter acesso ao conhecimento, seja como a primeira oportunidade para se qualificarem ou como opção para se formarem continuamente. Com base de sua formação, é desejável que as pessoas passem a intervir socialmente e modifiquem a realidade onde atuam para gerarem benefícios sociais e atenuarem o sofrimento da população. Especialmente quando há muitas pessoas sendo formadas em cursos na modalidade de EaD, é pertinente serem estudados aspectos desses cursos, uma vez que, por meio deles, uma quantidade expressiva de pessoas são qualificadas para intervirem e modificarem a realidade a partir dos comportamentos que foram desenvolvidos e avaliados nesses cursos. Além disso, por conta da educação a distância possuir alto poder de difusão, é necessário garantir a qualidade dos programas oferecidos nessa modalidade, o que aumenta a responsabilidade de quem elabora o material, acompanha o desenvolvimento do desempenho dos estudantes, realiza avaliações.

1.2.1 Caracterização dos Âmbitos de Atuação e Elaboração de Cursos de Formação Profissional

Qualquer profissional que intervém por meio do exercício profissional necessita se questionar: para que estou intervindo sobre a realidade? Uma das possíveis respostas seria “para produzir bem-estar para meu cliente”, outra seria “para evitar a ocorrência de doenças em uma comunidade”. Independente da abrangência do resultado da atuação do profissional, saber caracterizar o que é necessário ser produzido em uma dada realidade é condição básica e orientadora da atuação desse profissional. Não ter clareza de sua função traz no mínimo duas decorrências: qualquer resultado que o profissional produza e que não traga prejuízos perceptíveis ao cliente serão tidos como aceitáveis, e muitas necessidades sociais podem não ser atendidas, uma vez que nem o profissional e nem a comunidade em geral sabem a respeito das características dos fenômenos passíveis de serem modificados, dependendo do alcance da intervenção do profissional que for considerado.

São âmbitos de atuação profissional “promoção”, “prevenção”, “reabilitação” que na literatura da saúde recebem o nome de nível e que são distribuídos em categorias gerais de prevenção: 1. Prevenção primária, 2. Prevenção secundária e 3. Prevenção terciária (Leavell & Clark, 1976), conforme podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1. Níveis de prevenção no trabalho em saúde

Prevenção primária		Prevenção secundária		Prevenção terciária
Promoção da saúde	Proteção específica	Diagnóstico precoce e tratamento adequado	Limitação da invalidez	Reabilitação

Fonte: Leavell e Clark (1976).

No contexto do uso de drogas, também são utilizadas essas classificações, de acordo com a fase do consumo pelo sujeito. Nessa classificação, as estratégias de prevenção podem ser primárias, secundárias ou terciárias (Sanchez, 2014), conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Níveis de prevenção do uso de drogas

Prevenção primária	Prevenção secundária	Prevenção terciária
Evitar a experimentação inicial de drogas e é destinada a sujeitos que ainda não as experimentaram.	Destinada a sujeitos que já experimentaram e que fazem um uso ocasional de drogas, para evitar que esse uso se torne abusivo e problemático, reduzindo as chances de que o abuso se transforme em dependência.	Destinada a usuários que já apresentam uso problemático; e, nesse caso, a intervenção preventiva é a indicação de tratamento a profissionais especializados para redução dos danos associados ao abuso.

Fonte: Sanchez (2014).

A forma de estruturar os níveis de intervenção profissional em função de suas tipologias, embora tenha valor didático (Botomé & Stédile, 2015), não esclarece precisamente o núcleo da definição de prevenção. Ora está associado à noção de promoção, ora se refere à reabilitação. Mas, então, o que é prevenir? Prevenir e reabilitar se referem aos mesmos comportamentos profissionais? Ou seja, um profissional que previne a ocorrência de uma situação e outro que reabilita uma condição produzem as mesmas consequências? Certamente a resposta a essas duas últimas perguntas seja não. Há resultados a serem produzidos com características e amplitudes distintas do profissional que atua no âmbito da prevenção e o outro da reabilitação.

A terminologia original utilizada por Leavell e Clark (1976) para o que constituem os níveis de atuação de um profissional da saúde é vaga e geral e induz à impressão de que existe uma hierarquia ou prioridade de atuação entre os níveis, que não parecem úteis no entendimento dos vários âmbitos de atuação que ampliam as possibilidades de trabalho para qualquer campo profissional na sociedade (Botomé & Stédile, 2015). A definição apresentada por Sanchez (2014) induz também à noção de que existe uma hierarquia entre esses tipos de prevenção e, além disso, há uma confusão entre o objeto da prevenção: ocorrência do uso de drogas com a evolução da ocorrência do uso de drogas. A noção do tratamento ou recuperação também está associada à definição de prevenção. Nesse sentido, considerando as características das proposições dos autores, apesar de

elas orientarem a atuação de muitos profissionais da área da saúde, há alguns aprimoramentos que foram propostos por Rebelatto e Botomé (1987) que as tornam ainda mais completas e precisas.

Rebelatto e Botomé em 1987 propuseram sete níveis (que os autores denominaram de âmbitos³) de atuação profissional, sendo a prevenção um desses níveis. Na proposta de Rebelatto e Botomé (1987) é possível obter uma representação mais minuciosa dos âmbitos de atuação profissional, conforme podem ser observadas nas definições e nos exemplos dos âmbitos de atuação profissional no campo da saúde (Tabela 3).

³ O termo nível está associado à noção de altitude ou hierarquia dos fenômenos envolvidos em cada definição, diferente da noção de âmbito, a qual se refere à abrangência das definições (Rebelatto & Botomé, 1987; Botomé & Stédile, 2015).

Tabela 3. Definição dos âmbitos de atuação profissional no campo da saúde e respectivos exemplos.

Âmbitos de atuação profissional	Caracterização dos processos comportamentais apresentados por profissionais diante de diferentes tipos de problemas com quais se defrontam na sociedade	Exemplo de possibilidades de atuação em função dos âmbitos de atuação
Atenuar	Atenuar sofrimento produzido por danos definitivos nas condições de vida dos organismos, no ambiente ou nos problemas sociais.	- assistência a doentes terminais ou incuráveis. - assistência a pessoas com lesões físicas irreversíveis.
Compensar	Compensar danos irreversíveis nas condições de vida dos organismos, no ambiente ou nos problemas sociais existentes.	- assistência a pessoas e à família dessas pessoas que necessitam usar próteses de maneira geral. - assistência a pessoas vítimas de violência.
Reabilitar	Reabilitar (limitar, reduzir) danos produzidos nas condições de vida (organismos lesados) ou nas condições sociais ou ambientais existentes.	- desenvolvimento de psicoterapia de casos considerados gravíssimos (pessoas que se automutilam, com tendências suicidas ou homicidas etc.).
Recuperar	Recuperar (eliminar) danos produzidos na qualidade das condições de vida dos organismos ou do ambiente em que vivem.	- condução de psicoterapias de maneira geral. - desenvolvimento de programas para controle de stress.
Prevenir	Impedir a ocorrência de danos nas características das condições de vida dos organismos, na sociedade ou no ambiente em que vivem tais organismos.	- condição de programas de qualidade de vida no trabalho. - condução de programas de acompanhamento de bebês de alto risco, principalmente em redes de serviços públicos de saúde.
Manter	Manter características adequadas nas condições de vidas dos organismos, do ambiente ou da sociedade em que vivem.	- condução de programas de prevenção à cárie e a outras doenças (DST/AIDS) - formação e treinamento de recursos humanos para diferentes atuações: educação, saúde mental, administração.
Promover	Promover melhores condições de vida existentes dos organismos ou melhores condições para a vida no ambiente, físico ou social, com que se relacionam.	- proposição de planos, políticas e diretrizes para implementação de instâncias responsáveis pelo desenvolvimento de recursos humanos e técnicos nos diferentes âmbitos de atuação possíveis: educacional, político, administrativo.

Fonte: Tipos e características dos âmbitos de atuação foram retirados de Rebelatto e Botomé (1987), Kubo e Botomé (2001), Botomé e Stédile (2015). Exemplos de âmbitos de atuação: Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003).

A definição dos sete âmbitos de atuação profissional indica que cada um possui funções bem delimitadas e graus de abrangências específicos. Considerando que a noção de complexidade de um comportamento caracteriza-se por um processo composto por várias relações entre as variáveis constituintes da ação do organismo, do ambiente onde age e das decorrências dessa ação (Kienen, 2008), o comportamento profissional mais complexo de todos é o “promover”, e o “atenuar” é o menos complexo. Há variáveis de diferentes naturezas e características que constitui a atuação do profissional em cada âmbito. Por exemplo, o profissional que lida com a prevenção necessita ser capaz de antecipar problemas que nunca ocorreram, mas que pode vir a ocorrer, se nada for realizado em uma dada situação. Diferente do profissional que atenua o sofrimento de alguém: ele lida com um problema que já está ocorrendo.

Dependendo da consequência produzida da atuação do profissional, ele estará atuando em um âmbito específico. O profissional de saúde que lida com usuários que já apresentaram uso problemático de drogas, por exemplo, não estará atuando no âmbito de prevenção. Considerando as proposições de Rebelatto e Botomé (1987), ele estará atuando entre os âmbitos de atenuação e de recuperação, pois o uso de drogas, objeto de intervenção, já ocorreu. Portanto, ter clareza a respeito do âmbito da atuação do profissional em relação ao fenômeno de intervenção evidencia a função do comportamento, ou seja, quais são as consequências necessárias serem produzidas ao atuar profissionalmente.

Além disso, a diferenciação e a delimitação dos âmbitos de atuação trazem decorrências para quem programa o ensino. Planejar e executar o ensino para profissionais apresentarem comportamentos preventivos é muito diferente de ensinar comportamentos de recuperação. As características dos comportamentos são outras, bem como suas classes comportamentais constitutivas. Silva (2013) reitera essa afirmação quando demonstra que é relevante para os profissionais que vão planejar e executar o ensino rever o referencial que utilizam para referir à concepção de um tipo de atuação profissional. Se o referencial continuar sendo definições ultrapassadas ou equivocadas do que constituem o “nível de atuação” (e a noção de prevenção) é provável que não seja possível avançar na explicitação de comportamentos novos que caracterizem uma atuação profissional. Se, ao contrário, os âmbitos de atuação forem entendidos como diferentes comportamentos profissionais, cujos resultados a serem produzidos são conhecidos e

delimitados, há o aumento da probabilidade de investigar, propor e desenvolver comportamentos específicos a essa forma de atuar.

Em síntese, as definições encontradas na literatura clássica da área de saúde acerca dos níveis (âmbitos!) de atuação profissional possuem relevância para o desenvolvimento do conhecimento dessa área. Organizar os comportamentos que caracterizam uma profissão orientados pelas tipologias de prevenção pode, no entanto, gerar confusão, uma vez que prevenir também é um comportamento profissional importante que necessita ter como núcleo de sua definição algumas características que o distinguem dos demais âmbitos. Quando os aspectos que caracterizam um âmbito de atuação são as consequências necessárias serem produzidas em função do que o sujeito faz em dado contexto (e essas consequências necessariamente se diferenciam entre os âmbitos), torna mais provável que comportamentos para cada forma de atuar sejam descobertos, propostos e desenvolvidos por meio da formação desses profissionais.

1.3 Características do Processo de Avaliar

“O meu irmão deveria ter sido imediatamente encaminhado ao hospital para que lhe fossem feitas análises ao sangue e demais exames. Mas não.

Foi mandado para casa, onde lentamente adoecia e uma infecção generalizada tomava silenciosamente conta do seu sistema imunitário”

Relato de um familiar do homem que morreu poucos dias após ter sido assistido no Centro de Saúde de Melgaço.
Jornal TVI 24 – Portugal, 2010

Na epígrafe, o relato do familiar indica que algumas providências poderiam ter sido tomadas pela equipe responsável pelo centro de saúde para evitar a morte de seu irmão. Cotidianamente situações de negligência decorrentes da falta de qualificação profissional ocorrem e têm ocorrido com mais ou menos frequência em diferentes partes do mundo com profissionais de diversos campos de atuação, conforme a mídia tem divulgado ao longo dos anos, principalmente no século XX e XXI. Opostamente à situação descrita na epígrafe, a função do trabalho do profissional, seja ele de qual área de conhecimento for, é possibilitar que mudanças sociais ocorram em direção ao bem-estar das pessoas que dependem da interação desse profissional e do ambiente onde vivem, de forma otimizada e com minimização de riscos.

O desenvolvimento de comportamentos profissionalmente relevantes ocorre, na maioria das vezes, por meio da formação e atualização técnico-científica que, por sua vez, depende diretamente da qualidade dos programas de ensino que são elaborados para esse fim. Uma das exigências para constituir programas de ensino é a identificação de aspectos relevantes do desempenho do estudante ao longo do seu processo de formação, o que permite que profissionais responsáveis pelo ensino construam e aprimorem comportamentos necessários a uma atuação profissional de qualidade dos estudantes depois de formados. Uma das formas mais profícuas para identificar aspectos relevantes do comportamento de profissionais é por meio da avaliação do desempenho de pessoas ao longo do processo de formação e do exercício profissional. Mas no que consiste esta avaliação? Quais são os instrumentos necessários para avaliar de modo a cumprir a função de ser um recurso revelador de aspectos relevantes e críticos do desempenho do estudante?

Antes de examinar mais amiúde os aspectos constituintes de avaliação de desempenho e sua finalidade, é relevante examinar a avaliação como um processo mais abrangente, tendo em vista que este é um processo básico que ocorre ou deveria ocorrer no cotidiano das pessoas ao considerar que estão continuamente em interação com uma ampla e variada gama de aspectos que constituem os seus ambientes e necessitam ser, na maior parte das vezes, eficazes nessa interação. Mas o que é avaliação? Que implicações a avaliação tem para o desenvolvimento de processos cotidianos? Quais são as características que precisa apresentar?

A avaliação é um processo fundamental que ocorre em diferentes setores da sociedade: programas escolares, programas de vacinação, programas de educação continuada, projetos de construção civil, serviços de transporte, políticas ambientais, programas de prevenção, controle de doenças, organizações como museus, hospitais, tribunais, universidades (Stufflebean & Shinkfield, 2007). A avaliação das consequências de decisões políticas, da qualidade de serviços, de modo geral, da eficácia e eficiência das instituições e organização de uma sociedade, da confiabilidade dos diagnósticos que são utilizados como indicadores da adequação dos processos ou dos resultados, são exemplos de fenômenos avaliativos que ocorrem ou necessitam ocorrer cujas implicações sociais são muito evidentes (De la Orden, 2009). A avaliação tem decorrências também na manutenção e melhoria dos serviços sociais para a proteção dos cidadãos. Por meio da avaliação é

atestada a confiabilidade, efetividade, custo-efetividade, eficiência, segurança, facilidade dos recursos necessários à população viver seu dia a dia (Stufflebean & Shinkfield, 2007). Portanto, é importante produzir conhecimento sobre o processo de avaliação ao considerar que ocorre em diversas instituições e que, por meio dela, são produzidas e garantidas consequências benéficas à sociedade.

No campo educacional, existem diversos tipos de avaliação utilizados com diferentes finalidades e direcionada a diferentes objetos. Na literatura científica da área, são encontrados termos como avaliação de impacto (Ñopo, Robles, & Saavedra, 2002; Bauer, 2010; Sallán, 2010), avaliação de aprendizagem (Oliveira & Santos, 2005), avaliação de efetividade (Fernández, Nebot, & Jané, 2002; Bárquez, Díaz, & Zazueta, 2009), avaliação de eficácia (Zapater, Silveira, Vitta, Padovani, & Silva, 2004). Na língua inglesa, o termo avaliação é traduzido para *assessment* e *evaluation*. De acordo com Bauer (2010), ambos são utilizados como sinônimos na literatura científica, mas também no sentido de que o termo *assessment* está relacionado à avaliação de características de pessoas, já o termo *evaluation* é mais comumente relacionado à avaliação de programas e produtos. Essa mesma distinção é observada por Karaman, Kucuk e Aydemir (2014).

O processo de avaliar, seja qual for o objeto de interesse, tem como produto principal a produção de informações, oriunda da comparação entre o que ocorre na realidade e alguma situação tomada como referencial, o que possibilita tomada de decisões acerca do objeto avaliado ou de outros aspectos relacionados a ele. Este conjunto de decisões implica na melhoria do objeto e das variáveis que o caracterizam (De la Orden, 2000). De modo geral, na educação, a avaliação pode prover informações acerca dos conhecimentos e habilidades dos egressos do curso, além de fornecer dados confiáveis sobre o desempenho do estudante ao longo do curso; pode indicar quais aspectos do currículo e condições de ensino são necessários ser mantidos ou que necessitam de mudanças (Office of Academic Planning & Assessment, 2001); possibilita identificar efetividade de programas; se os estudantes estão sendo bem preparados para atuarem profissionalmente (Palomba, 2001); possibilita a promoção de evidências legais do desempenho do estudante que permite a certificação; a identificação de necessidades institucionais para alocar recursos (Newton, 2010). Nesse sentido, há necessidade de promover a avaliação na educação, seja de um programa em si ou de aspectos que o constituem ou que a ele estão relacionados, uma vez que por meio dela, quando é fidedigna e de confiança, é possível que aspectos críticos de

uma situação sejam identificados e, se necessário, modificados em direção ao seu aprimoramento.

Para garantir que o processo de avaliação seja fidedigno e confiável, os avaliadores necessitam produzir conhecimento da realidade com base no processo de conhecer científico. Cruz (2002), ao examinar o processo de avaliação psicológica, destaca quatro elementos principais da avaliação que são característicos do processo de conhecer científico e, portanto, pode ser entendido como processo de avaliação de fenômenos gerais e não apenas no campo da psicologia. O processo de avaliação implica: a) na definição de um objeto a ser avaliado, compreendido como fenômeno ou processo; b) na definição de um sistema conceitual e no estado da arte do objeto de interesse; c) na caracterização de um método, ou seja, condição por meio da qual é possível conhecer aspectos do objeto de interesse; d) na identificação da finalidade da avaliação, que podem ser diagnosticar, compreender, entre outras. Para que a avaliação de um objeto de interesse corresponda à realidade, o avaliador necessita considerar que o objeto é passível de ser observado, representado e comunicado; compreender que as relações entre os fenômenos são de multideterminação; atender às necessidades sociais e proporcionar o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, um processo avaliativo será fidedigno e confiável quando estiver pautado em conhecimento produzido cientificamente e realizado conforme princípios científicos orientadores dos comportamentos profissionais de quem avalia.

O processo de avaliação implica na garantia da dimensão ética das relações profissionais. No que o sujeito ou organizações percebem que não foram produzidos os benefícios máximos, eles precisam alterar sua atuação. Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003) discutem seis competências necessárias aos profissionais de psicologia, denominadas pelos autores de classes de comportamentos profissionais do psicólogo, quando estes intervêm diretamente sobre a realidade: a) caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em fenômenos psicológicos, b) projetar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos, c) executar intervenções projetadas em relação a fenômenos psicológicos, d) avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos, e) aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos, a partir de dados de avaliação e f) comunicar descobertas feitas em processos de intervenção sobre fenômenos psicológicos. Ao considerar que a apresentação de cada competência por um profissional (e não apenas do psicólogo) ou de um conjunto de profissionais (no caso das organizações) implica na avaliação contínua

das condições e dos benefícios produzidos por meio de seu trabalho, a ética passa ser uma dimensão constitutiva de todas essas competências.

Wruck (2004) demonstra que a ética não pode ser confundida com costumes consolidados no tempo, nem com o julgamento de valor de condutas e nem obediência às instâncias legais ou de controle. A ética pode ser considerada como uma dimensão da relação do sujeito com o mundo. Essa dimensão é caracterizada pelo processo de reflexão crítica e avaliação criteriosa dos aspectos constituintes de um evento. Nesse sentido, a reflexão crítica e a avaliação contínua do trabalho do profissional ou de um conjunto deles, no caso de organizações, necessitam fazer parte de sua atuação, pois garantem, tanto para o cliente como para o profissional, a qualidade do trabalho desenvolvido.

Ao se tratar da garantia da dimensão ética dos programas de formação profissional, a avaliação de desempenho assume destaque, pois, por meio dela, os profissionais que atuam com educação verificam se o desempenho que o sujeito apresentará em sua atuação profissional, foi aprendido com grau de qualidade suficiente. Esse tipo de avaliação assume a função de proteção à sociedade contra ações de profissionais inabilitados, uma vez que estes têm maior probabilidade de produzirem malefícios às pessoas (Dias, Gontijo, & Oliveira, 2003). É, portanto, de responsabilidade social dos programas de educação garantir que o resultado do processo de avaliação corresponda com fidelidade ao objeto avaliado, uma vez que na avaliação de desempenho é necessário identificar o desempenho do estudante com precisão, a fim de possibilitar aperfeiçoamento deste, durante o seu processo de formação profissional. Quando o estudante recebe uma certificação a qual comprova a qualidade de seu desempenho, também há um atestado de que esse estudante está apto para intervir socialmente com base no que aprendeu em um curso destinado à formação (Chacón, 1994).

A avaliação ocorre em diversos setores da educação. A avaliação possibilita que informações sobre a realidade sejam produzidas, para, a partir das quais, quando há necessidade, modificações sejam feitas. Independente do seu objeto de interesse, os avaliadores necessitam produzir conhecimento acerca desse objeto com base no processo de conhecer científico, considerando que a avaliação não consiste apenas uma etapa final de um processo, mas é contínua e resulta em um processo complexo. Avaliar as decorrências da atuação profissional, seja ela de pessoas ou organizações, garante a dimensão ética dessa atuação. Especialmente a avaliação de desempenho, no contexto de programas de formação profissional, assume destaque, pois, por meio desse tipo de avaliação, é possível identificar o grau de

qualidade do comportamento que o sujeito apresentará em sua atuação. Ao considerar a importância das decorrências da avaliação de desempenho à comunidade em geral, algumas questões são pertinentes: O que é avaliação de desempenho? Que implicação tem para o desenvolvimento do desempenho de estudantes? Quais são as suas características? E seus aspectos constituintes?

1.4 Processo e Procedimentos de Avaliação de Desempenho na Educação a Distância

Maria e João são colegas universitários e ela solicitou que ele avaliasse seu artigo:

Maria: como você avalia o meu artigo?

João: Está muito bom!

Maria: Mas eu pedi para você avaliá-lo e não dar apenas sua opinião sobre ele.

No diálogo entre Maria e João é possível perceber que ambos os personagens estão nomeando da mesma forma processos distintos. João compreende avaliação sob um ponto de vista: ao emitir um juízo de valor, entende que avaliou o artigo. Mas, para Maria, o que João fez não consistiu em avaliação, tanto que indicou ao João o não cumprimento do que foi solicitado. Mas o que Maria entende por avaliação? Concepções distintas e nomeadas com a mesma expressão, quando não explicitadas, dificultam a comunicação entre as pessoas. Maus entendidos entre as pessoas em ambiente profissional, muitas vezes, têm implicações danosas para elas e eventualmente para outras. Divergências sobre as concepções de avaliar e a importância da avaliação no ambiente educacional para gestores, professores e estudantes, indicam a necessidade de aperfeiçoar a compreensão sobre o papel da avaliação em processos de ensino-aprendizagem, para superar os “velhos” estereótipos que tentam associar perspectivas de avaliar como “ganhar um rótulo”.

Na literatura científica, é comum encontrar uma diversidade de definições acerca de avaliação e de medida. Algumas são sobrepostas, outras complementares ou divergentes entre si. Na literatura da psicologia, especialmente no campo designado como Psicometria, autores como Cruz, Alchieri e Sardá (2002), Pasquali (2010), Primi (2010) ressaltam que os processos de medir e avaliar são complementares e indissociáveis, sustentados pelos processos metodológicos de observar, descrever e explicar fenômenos

psicológicos, suas peculiaridades e relação com o contexto. Para isso, é utilizada a teoria da medida geral, a qual discute a utilização de símbolos matemáticos para o estudo de fenômenos naturais e preza pela preservação do isomorfismo entre as propriedades numéricas e os atributos do objeto na empiria (Pasquali, 2011). Assim, na psicologia, avaliar aspectos do comportamento humano é estimar as suas qualidades e variações, com base em suposições teóricas sobre a sua dimensionalidade na vida das pessoas.

Na educação, a discussão acerca da avaliação e da medida é voltada principalmente para o desempenho do estudante, ou seja, nos comportamentos que podem ser observados diretamente ou indiretamente (Mager, 1981). Refere-se também ao grau de desenvolvimento de um comportamento em relação a um comportamento esperado, ou seja, é o quanto um indivíduo conseguiu desenvolver um determinado comportamento, seja no ambiente acadêmico ou profissional (Botomé & Kubo, 2010; Lamonato, 2011). No âmbito da avaliação de desempenho, a produção de conhecimentos na área da educação constitui contribuições para compreender a educação a distância. Na literatura da educação, há autores que diferenciam “medida” da “avaliação”, tendo como critério de distinção a atribuição de valores numéricos ao objeto de interesse (medir) e a atribuição de valores qualitativos ao objeto de interesse (avaliar). Esteves (1973), Santa’anna (2002) e Haydt (1997) entendem o processo de medir como a determinação da extensão, dimensões, quantidade, capacidade ou grau de alguma característica do objeto. É expresso em número, tendo como base um sistema de unidades convencionais. Para os mesmos autores, a avaliação consiste em interpretar os resultados da medida, por meio de julgamentos, descrições e opiniões, com diferentes graus de precisão que esta interpretação pode ser feita. Ocorre predominantemente por meio de análises qualitativas. Por outro lado, Luckesi (1994, 2011) e Botomé e Rizzon (1997), embora orientados por matrizes epistemológicas distintas, discutem o processo de avaliar desempenho no contexto educacional como um processo que implica em mais do que atribuir um valor quantitativo ou qualitativo a um objeto. Para os autores, a avaliação é constituída pelo processo de intervenção do professor em direção ao desenvolvimento do desempenho do estudante.

Luckesi (1994, 2011) afirma que a avaliação de desempenho não possui finalidade em si. O processo de avaliar consiste na atribuição de qualidades, com base em dados relevantes, do desempenho do estudante para que sejam tomadas decisões em direção ao seu

desenvolvimento. Esse processo envolve duas etapas articuladas e indissociáveis: a) diagnosticar; b) intervir com objetivo de melhorar os resultados, caso necessário. Diagnosticar é um processo que envolve a qualificação da realidade por meio de sua descrição com base em dados relevantes. A qualificação é obtida pela comparação entre realidade descrita e um critério assumido como qualidade desejada, seja ela expressa em números ou palavras. O processo de qualificar em si consiste em uma tomada de posição acerca do objeto da avaliação que, por sua vez, permite uma tomada de decisão em direção ao desenvolvimento do desempenho do estudante. O objetivo da intervenção é corrigir as ações em curso para que o sujeito desenvolva satisfatoriamente seu desempenho.

Botomé e Rizzon (1997), assim como Luckesi (1994, 2011), destacam que o processo de avaliação de desempenho é constituído por duas etapas e possui como aspecto delimitador o procedimento de intervenção do professor. As etapas são: a) medida; e b) procedimento de feedback pelo professor acerca das características do desempenho do estudante. Para Botomé e Rizzon (1997), medir consiste no processo de verificar, por meio de testes ou provas, o grau que o estudante está habilitado a executar uma atividade. Essa medida pode ser categórica ou numérica, as quais expressam a precisão da mensuração. Por outro lado, o processo de avaliar tem como função indicar ao estudante em que ponto está localizado seu desempenho em relação aos objetivos de ensino. Tal localização permite que, em muitas circunstâncias, tanto o estudante como o professor decidam quando, quanto e como alterar o desempenho do estudante em direção ao seu aperfeiçoamento. É importante que o professor forneça feedback informativo e orientador ao estudante. Ele necessita auxiliá-lo a identificar o que está adequado e o que precisa ser aprimorado em seu desempenho e prover condições mais propícias para que esse aprimoramento ocorra. Quando o professor apenas classifica ou rotula o desempenho do estudante, isso pouco o orienta. Cada desempenho de cada estudante necessita receber um feedback imediato, contínuo e específico e não pontual e classificatório apenas, assim como novas condições favorecedoras de desempenhos cada vez mais qualificados.

É possível perceber que o processo de avaliar no contexto educacional é constituído pelo processo de medir e por intervenções com o objetivo de aperfeiçoar o desempenho do estudante. Dentre os diferentes autores que apresentam a concepção de avaliação de desempenho, há destaque para a de Luckesi (1994, 2011) e de Botomé e Rizzon (1997). Os três autores apresentam uma definição de avaliação

que parece ser mais promissora, devido à clareza com que é descrita. Muitas vezes, por ser complexo, o processo de avaliar é confundido com o de medir. Para os autores, o processo de medir faz parte do processo de avaliar. Suas proposições ampliam com clareza as etapas constituintes da avaliação, o que permite tomada de decisões mais acertadas no contexto da educação.

Na Figura 2 são representadas as relações entre os dois aspectos que constituem a avaliação de desempenho: medida de desempenho e proposição de condições para o aperfeiçoamento de desempenho. Além disso, são representadas também a relação entre processo e procedimentos de avaliação de desempenho. É importante realizar um exame entre as definições de processo e de procedimento de avaliação, uma vez que ambas estão relacionadas. Um processo pode ser compreendido como uma combinação de elementos e o produto de uma sequência de procedimentos com o objetivo de atingir um fim específico (Werkema, 1995). Por meio do processo, é identificado *o que* é necessário ser feito para atingir tal finalidade. A definição de procedimento está associada a *como* determinado conjunto de atividades necessitam ser realizadas para atingir tal objetivo, ou seja, o modo como o processo é implementado (Stup, 2001; Bandor, 2007). Nesse sentido, a noção de processo implica na noção de procedimento. Se for relacioná-los em um grau de abrangência, a definição de processo de avaliação de desempenho é mais ampla do que o de procedimento de avaliação de desempenho.

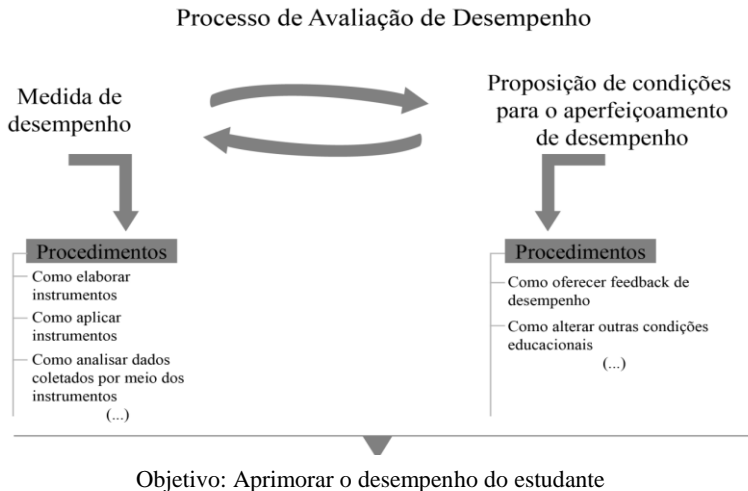


Figura 2. Relação entre os aspectos constituintes do processo de avaliação e seus respectivos procedimentos.

No âmbito da avaliação de desempenho, conforme a Figura 2, os procedimentos que constituem o processo de avaliação são as atividades e as suas características que permitem que o objetivo da avaliação seja alcançado. Na medida de desempenho, a ênfase ocorre na maneira como são elaborados e aplicados os instrumentos, como são analisados os dados coletados por meio deles, entre outras atividades. A proposição de condições para o aperfeiçoamento de desempenho implica no modo como os feedbacks do desempenho são oferecidos, como são realizadas alterações nas condições educacionais. Estes procedimentos constituem um processo cíclico que se repete com o objetivo de aperfeiçoar continuamente o desempenho do estudante em graus diferenciados.

Na literatura da educação, a avaliação pode assumir três funções principais: diagnóstica, formativa e somativa. Essas classificações refletem uma tentativa de caracterizar modalidades de avaliação e que, também, podem ser consideradas funções da medida. Para Castillo (2006), Rosa e Maltempi (2006), García Aretio (2008) e Haydt (1997), quando o professor necessita identificar as características da situação atual do desempenho do estudante e se este apresenta pré-requisitos necessários para desenvolvê-lo, a avaliação diagnóstica ocorre. Ela é

considerada importante, pois possibilita ajustes do programa ao longo do ensino. Por outro lado, quando o professor realiza avaliações durante todo o programa para apoiar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem em apontamentos de lacunas que precisam ser aprimoradas, avaliações formativas são realizadas. A avaliação que é realizada ao final do curso e com o objetivo de classificar a aprendizagem alcançada pelo estudante, é denominada somativa. Se forem consideradas as proposições realizadas por Luckesi (1994, 2011) e Botomé e Rizzon (1997) acerca de avaliação de desempenho, a avaliação somativa pode ser compreendida como sinônimo de medida, pois não são realizadas intervenções após o desempenho do estudante ter sido comparado com o desempenho que era esperado pelo professor. A avaliação diagnóstica também pode ser considerada uma medida do desempenho do estudante se somente for, por meio dela, identificado o estágio inicial do seu desempenho. Já a avaliação formativa pode ser compreendida como avaliação propriamente dita segundo Luckesi (1994, 2011) e Botomé e Rizzon (1997), pois nela a medida é utilizada como um indicativo do desempenho do estudante para que sejam promovidas condições para o seu aprimoramento. Ao considerar a delimitação da definição de avaliação, alguns questionamentos para reflexão são importantes: há necessidade de classificar a avaliação em relação a sua tipologia? Ou é mais relevante ter clareza dos aspectos que constituem o processo de avaliar na educação para derivar intervenções no desempenho do estudante?

Na educação a distância, as avaliações também necessitam ser utilizadas com base em suas funções e de acordo com a especificidade dessa modalidade. Segundo exame feito por Castillo (2006), como o curso em EaD é previamente programado e é mais difícil realizar ajustes durante seu desenvolvimento, a avaliação diagnóstica permite que o professor identifique em quais unidades de aprendizagem o estudante pode iniciar em função do seu repertório inicial no programa. A avaliação formativa é imprescindível na modalidade a distância, pois ao avaliar em diferentes momentos o desempenho do estudante, o professor tem acesso contínuo ao seu desenvolvimento. Por fim, a avaliação somativa é utilizada do mesmo modo na educação presencial e seu resultado na educação a distância pode ser pareado com o da avaliação diagnóstica.

A avaliação de desempenho na EaD é um aspecto discutido no Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) que possui como finalidade regulamentar a educação a distância no Brasil. No artigo 4º desse documento, é indicado que as avaliações se darão mediante o

cumprimento das atividades e ao desempenho em exames realizados presencialmente, sendo que os resultados destes devem prevalecer sobre os demais obtidos por meio de outras formas de avaliação. É importante considerar que essas indicações acerca da avaliação de desempenho cabem à educação básica; à educação de jovens e adultos; à educação especial; à educação profissional, abrangendo os cursos técnicos, de nível médio e tecnológicos; e educação superior, envolvendo cursos e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Tais níveis e modalidades de educação, segundo o mesmo decreto, precisam estar credenciados junto ao Ministério da Educação - MEC (Kenski, 2002). Os cursos que a legislação educacional brasileira não disciplina, como cursos de extensão e aqueles voltados à qualificação profissional, conforme Brasil (2004), são denominados livres (Abed, 2013). Segundo Alves (n.d), no Brasil, estes cursos, provavelmente em função da ausência de legislação, são ofertados com alta frequência.

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância é outro documento que, mesmo que não seja lei, é composto também por orientações ao processo de avaliar em EaD (Ministério da Educação, 2007). Embora o texto seja destinado à educação superior, possui como finalidade ser um dispositivo de reflexão para a elaboração de referenciais para outros níveis educacionais a distância. No documento, há proposições de que o processo de avaliação deve contemplar dois aspectos: a aprendizagem e a avaliação institucional. A avaliação da aprendizagem tem como objetivo avaliar graus de competências cognitivas, habilidades e atitudes. Deve ter caráter contínuo e seguir as orientações do Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005). A avaliação institucional, por sua vez, deve ocorrer em processo permanente e avaliar a organização didático-pedagógica do curso, o corpo docente, o corpo de tutores, o corpo técnico-administrativo e discentes, as instalações físicas e o próprio processo de avaliação (Ministério da Educação, 2007). Tanto o Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005), quanto o documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Ministério da Educação, 2007) constituem orientações pertinentes e oficiais para essa modalidade de educação, mas em nenhum deles, ao discutir o processo de avaliar desempenho de estudantes, há definições acerca do que seja esse processo e de seus aspectos constituintes. Portanto, é social e cientificamente relevante estudar as concepções de avaliação de desempenho.

Seja na educação a distância ou presencial, o processo de avaliação de desempenho necessita ocorrer. A diversidade de definições

que exprimem esse processo é característica da literatura científica da área. Dentre as definições na literatura, existem algumas cuja ênfase ocorre na interpretação da expressão numérica do desempenho do estudante e outras cujo foco recai sobre as intervenções que são realizadas na direção do aperfeiçoamento do seu desempenho. Qualquer que seja a função de uma avaliação de desempenho, o aspecto comum e de relevância é o de prover informações acerca de processos envolvidos no ensino e no desempenho de alguém. A avaliação com função formativa é de especial interesse, pois consiste em identificar durante todo o programa quais aspectos do desempenho do estudante ainda precisam ser aprimorados. Muitas vezes, para serem identificados estes aspectos é necessário que sejam utilizados instrumentos de medida de desempenho ao longo do programa. Mas no que consistem os instrumentos de medida? Quais são suas características constituintes?

1.4.1 Instrumentos de Medida de Desempenho de Estudantes

Pessoas, em seu cotidiano, observam ou deveriam observar continuamente aspectos do ambiente que as cercam para maximizar interações mais produtivas com seu ambiente físico ou social em momento presente ou futuro. Dependendo da necessidade de precisão da observação a ser feita dos eventos ou fenômenos, o que é percebido será mais molar ou molecular. Ao atravessar a rua, por exemplo, as pessoas tendem a olhar rapidamente para os dois lados, com a finalidade de garantir que, ao chegar ao destino desejado, esteja bem e não tenha prejudicado nenhuma outra pessoa. O médico quando vai realizar uma cirurgia, necessita ter a garantia de que afora os órgãos do paciente que sofrerão intervenção, todos os demais estejam em condições adequadas para aumentar as chances de sucesso da intervenção. Para ter acesso a estas condições, o médico frequentemente solicita um conjunto de exames, que o permite observar com mais precisão as condições dos órgãos do paciente. Dependendo do grau de minúcia e refinamento que uma pessoa quer garantir do que é observado, muitas vezes é necessário utilizar instrumentos que possibilitem acesso ao fenômeno ou a parte dele, seja porque este já ocorreu ou porque não pode ser observado “a olhos nus”, enquanto ocorre. Nos dois exemplos, tanto o pedestre quanto o médico necessitaram observar o ambiente como parte de sua avaliação, para que decisões pudessem ter sido tomadas e orientassem seus comportamentos seguintes. A diferença entre as duas situações é que, na primeira, o pedestre pôde observar “a olhos nus” os aspectos que

considerou relevantes para atravessar a rua com a exposição mínima de riscos. Já na segunda situação, foi necessário que o médico utilizasse instrumentos que possibilitaram uma observação mais refinada do fenômeno, como parte de sua avaliação profissional da situação na qual deveria intervir. Dependendo do grau de exigência da observação, a tendência é necessitar de instrumentos para observar, à medida que aumenta o grau de exigência de minúcia e precisão das informações relevantes do fenômeno de interesse.

Para além de uma situação corriqueira ou de saúde, no contexto da educação, seja a distância ou presencial, também são necessárias observações de aspectos do ambiente que possibilitem a realização de avaliações de desempenho de estudantes. Nestes casos, quando o responsável pelo ensino não consegue observar o desempenho do estudante, seja porque é de difícil acesso, como, por exemplo, a formação de um conceito, ou porque não ocorre no contexto de estudo, instrumentos de avaliação necessitam ser utilizados. Por meio deles, os responsáveis pelo ensino têm acesso às características relevantes do desempenho do estudante, o que possibilita que o processo de avaliação ocorra. Dada a função dos instrumentos em um processo de avaliação dos estudantes, alguns questionamentos são pertinentes: quais são as características dos instrumentos utilizados no contexto da educação a distância? E quais características necessitam apresentar? Qual é a função dos instrumentos de avaliação em um processo avaliativo: avaliar ou medir desempenhos?

Uma das principais exigências para constituir a avaliação de desempenho é o provimento de informações acerca de processos envolvidos no ensino e no desempenho de alguém. Para que ocorra uma avaliação é necessário, antes, a medida, entendida como a etapa da avaliação constituída pela comparação entre o objeto medido e o esperado, sendo expressa em números ou palavras (Luckesi, 1994, 2011; Botomé & Rizzon, 1997). Ao considerar que o instrumento no contexto da avaliação necessita ser utilizado para que os responsáveis pelo ensino identifiquem a medida do desempenho do estudante, é pertinente delimitar que a função do instrumento seja medir algo. Portanto, os instrumentos utilizados para identificar características do desempenho do estudante são mais apropriadamente denominados de instrumentos de medida.

Os instrumentos de medida consistem em um meio que possibilita os responsáveis pelo ensino terem acesso à qualidade do desempenho do estudante, quando este é avaliado. A avaliação pode ocorrer por meio da observação direta ou indireta. Botomé (1997)

examina os tipos de observações possíveis para obtenção de informações em variados contextos. Estas podem ser coletadas pela observação direta, compreendida como a percepção direta do observador acerca do fenômeno de interesse, e também podem ser coletadas por meio de observação indireta, seja com as pessoas que têm uma informação, seja nos documentos onde estão registradas as informações ou em produtos ou indícios por meio dos quais é possível inferir informações. Na observação indireta, para acessar as informações de interesse, o profissional necessita utilizar instrumento de coleta de informações, como protocolos, questionários, roteiros. Segundo Alchieri e Cruz (2010), o uso de instrumentos, em um processo de observação, minimiza as limitações do observador, uma vez que este nem sempre tem acesso à informação facilmente. No caso dos instrumentos de medida no contexto da avaliação, Botomé e Rizzon (1997) destacam que são apenas meios (recursos) para alguma coisa, ou seja, os instrumentos são meios de medida que, por sua vez, possibilitam que a avaliação ocorra. Desse modo, o uso dos instrumentos de medida não possui finalidade em si, o que determina o seu uso para coleta de dados é facilidade de acesso às informações. Quando as informações não podem ser observadas facilmente, os instrumentos de medida passam a ser um dispositivo relevante para coleta dessas informações.

Quanto mais oportunidades diferentes o responsável pelo ensino cria para coletar informações do desempenho do estudante por meio de instrumentos de medida, a avaliação deste tende a ser mais fidedigna, pois o responsável passa a considerar não apenas o resultado em um instrumento isolado, mas um conjunto de múltiplos aspectos do desempenho que puderam ser medidos. Haydt (1997) indica que, para que sejam identificados os desempenhos dos estudantes em diferentes situações, é importante que os responsáveis pelo ensino utilizem variados instrumentos que possibilitam o acesso à informação desejada. Salvador, Villach, Saíz e Llanos (2007) realizaram uma intervenção com 186 estudantes de curso de psicologia oferecido por meio da educação híbrida. Foram utilizados diferentes instrumentos de medidas em quatro blocos de ensino. Conforme os autores, após aplicar um questionário com os estudantes e acompanhar o desenvolvimento de seus desempenhos, por meio dos diferentes instrumentos de medida utilizados continuamente, foram geradas múltiplas evidências das características do desempenho dos estudantes.

Fernández e Puya (2011), por sua vez, elaboraram uma avaliação de desempenho de docentes realizada em uma universidade espanhola de cursos de educação a distância, que contemplava

instrumentos e fonte de dados diversos: questionários com questões abertas e fechadas para estudantes, questionários aberto para os tutores e uma técnica de grupo de discussão no qual coordenador, diretor, professor e avaliador participaram. Segundo o autor, o uso de diferentes instrumentos e procedimentos, possibilitou identificar diversas características a respeito do fenômeno de interesse, tornando o resultado da pesquisa mais completo. Tais dados corroboram noção de que o uso de diversos instrumentos aumenta as chances de que sejam coletados dados que correspondam à realidade, como é examinado também por Filho e Silva (2002), Castillo (2006), Hoffmann (2008), Amaral, Assis e Barros (2009).

O uso de múltiplos instrumentos de medida também é considerado uma variável importante para promoção da satisfação dos estudantes no curso de educação a distância. Sun, Tsai, Finger, Chen e Yeh (2008) realizaram um estudo com 295 estudantes de 16 diferentes cursos de educação a distância de duas universidades públicas de Taiwan. O objetivo era investigar as variáveis críticas que afetavam a satisfação de estudantes de educação a distância. Os autores demonstraram que, além da interação do tutor, da flexibilidade e da qualidade do curso, a diversidade do uso de instrumentos de medida afetava a satisfação dos estudantes. Conforme os autores, os estudantes ficavam satisfeitos com a diversificação dos instrumentos de medida, pois esta condição os motivavam a apresentar seus desempenhos com o grau de refinamento exigido em cada instrumento para poder prosseguir ao longo do curso. Portanto, a medida de diferentes aspectos do desempenho do estudante por meio do uso de diversos instrumentos de medida é um comportamento importante do avaliador, que não traz apenas benefícios diretos para quem avalia, mas para a satisfação do estudante que está em processo de avaliação. Além de ser desafiador para o estudante apresentar seu desempenho em cada instrumento de medida, outro determinante que pode ser conjecturado para o aumento da satisfação dos estudantes, deve-se ao fato de que esta variabilidade aumenta as chances de o desempenho apresentado pelo estudante ir ao encontro daquele esperado pelos responsáveis pelo ensino, o que tende a atender às diferentes expectativas que os estudantes trazem quando são avaliados.

Sejam os instrumentos de medida utilizados na educação presencial ou a distância, eles necessitam garantir algumas características fundamentais para que seus resultados sejam fidedignos, segundo Castillo (2006) e Pasquali (2010), são elas: confiabilidade, validade, objetividade e autenticidade. A confiabilidade possibilita que

as informações coletadas por meio do instrumento reflitam com precisão o desempenho do estudante. A validade, por sua vez, diz respeito ao grau de extensão que o instrumento mede aquilo que se propõe a medir. A objetividade implica no processo de eliminação da análise subjetiva do avaliador. Para isso, alguns requisitos são necessários: as questões dos instrumentos devem ser precisas e claras e devem existir critérios prévios de avaliação. Especialmente na educação a distância, é mais fácil garantir a objetividade no instrumento uma vez que os professores não interagem diretamente com os estudantes, o que diminui as chances de haver uma análise do desempenho do estudante mais subjetiva, embora esta não esteja ausente. Por fim, os instrumentos de medida necessitam ser autênticos, no sentido de possibilitar que o estudante apresente os mesmos comportamentos que serão necessários para atuar na realidade. Na educação a distância, é possível que o instrumento comporte essa característica com relativa facilidade, pois, por meio de tecnologias, simulação de situações reais são passíveis de ocorrências (Castillo, 2006). Nesse sentido, além do uso de instrumentos variados na avaliação, os responsáveis pelo ensino necessitam garantir características relevantes do instrumento, como confiabilidade, validade, objetividade e autenticidade, para que o resultado da medida do desempenho do estudante seja exato. Caso contrário, a finalidade para qual a avaliação é realizada pode deixar de ser cumprida total ou parcialmente, uma vez que, ao não se ter informações fidedignas da realidade, intervenções em direção ao aprimoramento do desempenho do estudante se tornam ineficazes.

Para que as características confiabilidade, validade, objetividade e autenticidade dos instrumentos de medida sejam garantidas, os elaboradores dos itens constituintes dos instrumentos necessitam garantir sua qualidade. O item é compreendido como um conjunto de estímulos em relação aos quais o sujeito necessita responder (Pasquali & Primi, 2003) e são as unidades que constituem um instrumento de medida (Urbina, 2007). O item é composto por um enunciado, constituído por um suporte (imagem, texto) e um comando (sentença que indica acerca do que o estudante necessita responder). O comando pode estar em formato de pergunta, complementação ou afirmação. O item é composto também por respostas, sendo elas em forma de alternativas de respostas, que são uma lista de opções na qual apenas uma corresponde à resposta correta ao considerar o comando (Oliveira, 2008), ou em forma discursiva (Ramos, 2011). Pasquali (1998) sugere alguns critérios relevantes para construção de itens de instrumentos de medida, no contexto de medida e avaliação psicológica, dentre os quais

estão: a) critério de simplicidade. Em um item deve haver a expressão de apenas uma ideia. Os itens que expressam justificativas normalmente confundem o respondente dos instrumentos, já que introduzem mais de uma ideia; b) critério da clareza. O item necessita ser inteligível para o estrato mais baixo do conjunto de respondentes. É importante que sejam utilizadas frases curtas, expressões simples e positivas. Frases negativas normalmente geram mais confusão se comparadas às positivas. É necessário também que não sejam utilizadas gírias, pois estas não são compreensíveis para todos os membros de uma população abrangida pelo instrumento; c) critério da relevância. O tema expresso no item necessita corresponder ao o que o item pretende medir.

Fernández, Díaz e García (2013) sugerem algumas características dos itens dos instrumentos de medida de desempenho: a) que seja medido o assunto que foi ensinado ao estudante; b) quando os itens possuem alternativas de respostas, a quantidade de opções de respostas necessita variar entre quatro e cinco; c) as opções dessas alternativas necessitam ser claras, curtas, de tamanho semelhantes e ser homogêneo, ou seja, tratar da mesma categoria ou classe de fenômenos; d) é necessário que haja uma resposta claramente correta; e) as alternativas incorretas necessitam ser credíveis, gramaticalmente corretas, logicamente compatíveis à pergunta e do mesmo comprimento das outras respostas. É relevante que, ao serem construídos instrumentos de medida para avaliação de desempenho, os responsáveis pelo ensino elaborem itens claros, precisos, objetivos para aumentar as chances de a medida do desempenho do estudante representar o seu desempenho com máxima exatidão. Luckesi (2005) destaca que, ao medir o desempenho do estudante, os responsáveis pelo ensino necessitam ter clareza que, em muitos casos, quando o estudante responde a um instrumento de medida e não apresenta o desempenho esperado, este resultado pode ocorrer em função dos itens estarem ambíguos ou incompreensíveis e não pela razão de o estudante não ter desenvolvido determinado desempenho.

Na educação a distância, são utilizados diversos instrumentos de medida de aprendizagem do estudante, dentre eles estão prova objetiva, exercícios de autoavaliação, ensaio, projeto, mapa conceitual, fórum. A prova objetiva é muito utilizada na EaD, uma vez que as provas são estruturadas com base em um banco de dados composto por múltiplas questões previamente definidas (Chacón,1994; Castillo, 2006). A correção dessas questões é realizada pelo sistema computacional (Bassani & Behar, 2006), o que possibilita os responsáveis pelo ensino acessar as respostas de grandes amostras de estudantes (Chacón,1994; Castillo, 2006). Os exercícios de autoavaliação, também muito

utilizados na EaD, são constituídos por perguntas intermitentes realizadas ao longo do programa. São perguntas que podem estar intercaladas no texto ou são encontradas no final da unidade de ensino. Ao responder este tipo de instrumento, o estudante pode ter acesso, de modo imediato, às respostas corretas e incorretas das perguntas e às suas respectivas explicações, o que o possibilita identificar as características de seu desempenho e verificar seu grau de progresso na unidade (García Aretio, 2001; Castillo, 2006).

No ensaio, o estudante organiza e apresenta suas respostas acerca de um determinado tema, conforme critérios mínimos estabelecidos para sua elaboração (López Frías & Hinojosa Kleen, 2000). Normalmente, possui mais de um parágrafo e inclui descrição de casos e de intervenções (Chacón, 1994; Castillo, 2006). É utilizado na educação a distância, desde que haja tutores suficientes, pois requer tempo maior que a prova objetiva e exercícios de autoavaliação para serem corrigidos (Chacón, 1994; Castillo, 2006). No projeto, é requerido que o estudante discorra em pelo menos uma página acerca de um tema definido (Castillo, 2006). Ele necessita produzir informações e organizá-las com base nos conhecimentos aprendidos no programa para atingir o objetivo de pesquisa do projeto (López Frías & Hinojosa Kleen, 2000). Como cada estudante apresenta uma resposta diferente, necessita também de participação de tutores em quantidade suficiente para que o projeto seja avaliado (Castillo, 2006). O mapa conceitual, por sua vez, consiste na representação esquemática pelos estudantes de sua compreensão estrutural de um tema e a relação entre seus componentes. Possibilita que os tutores identifiquem as mudanças de compreensão das relações, quando estas são assinaladas (Castillo, 2006; Laguardia, Portela, & Vasconcellos, 2007).

Por fim, o fórum é um espaço de interação assíncrona presente nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e é geralmente dividido por assuntos. Ele tem como função reproduzir o ambiente de debate da sala de aula presencial, no qual os estudantes interagem (Gonçalves & Elia, 2008). Provê oportunidade para os estudantes lerem as respostas de seus colegas para, com base nela, desenvolverem respostas mais elaboradas (Laguardia, Portela, & Vasconcellos, 2007), o que configura uma condição de ensino para aprimorar o desempenho dos estudantes. Barreto (2007) destaca que o fórum possui como vantagem a possibilidade de registro de todas as informações discutidas nesse espaço: os estudantes passam a poder revisar assunto debatido e os tutores avaliar seus desempenhos com base nas interações. Carminatti (2012) realizou um estudo com 84 estudantes de um curso a distância de

tecnologia de um Instituto Federal brasileiro. Ao serem questionados acerca da frequência do uso de tipos de instrumentos de medida online, os estudantes responderam que o fórum é o mais frequente (74%), acompanhado pelo trabalho em equipe (66%), pesquisas (50%) e testes objetivos (48%). É importante destacar que, ao responderem ao questionário, mais de uma opção poderia ser assinalada.

Múltiplos são os instrumentos de medida que podem ser utilizados na educação a distância. Lowry (2013) indica que, ao selecionar o instrumento a ser utilizado no contexto de avaliação, o avaliador necessita considerar: a) o que será medido, referido pela autora como “o que será avaliado”; b) a função da medida; c) como o desempenho do estudante será medido (escrita, oral). Estes itens influenciam na decisão de outros: d) quem serão os avaliadores (tutores, professores); e, e) quando será realizada a medida do desempenho do estudante (duração para responder ao instrumento e momento que o instrumento será aplicado – início, durante ou final do curso). Tais aspectos também podem ser observados em Castillo (1988). Os instrumentos de medida utilizados na educação a distância podem ser iguais àqueles da educação presencial como a prova objetiva, o ensaio. O uso dos mesmos instrumentos ocorre em função, provavelmente, de serem meios considerados de qualidade pelos professores para coletar informações acerca de aspectos do desempenho do estudante. No entanto, ao selecionar o instrumento de medida para uso na educação a distância, é importante que os profissionais responsáveis pelo ensino considerem os instrumentos mais apropriados para coletar determinadas informações relevantes que possibilitem intervenção nas condições de ensino a favor do desenvolvimento do desempenho do estudante.

Conforme pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (2013) com 284 respondentes, sendo 231 de instituições formadoras, 21 fornecedores de produtos e serviços de EaD e 32 professores independentes, o instrumento mais comum de medida utilizado foi prova objetiva online corrigida pelo sistema. Para os professores independentes, a forma de “avaliação” mais comum foi o envio de trabalhos pelos estudantes e a correção pelo docente. Talvez haja uma diferença nos tipos de instrumentos utilizados no processo de avaliação por esses diferentes profissionais, em função de os docentes trabalharem de modo independente, o que pode contribuir para terem mais condições para realizar uma análise mais completa do desempenho dos estudantes, e terem uma quantidade menor de estudantes para atender se comparado ao trabalho dos tutores de instituições formadoras.

Grützmann (2013) realizou uma pesquisa acerca da percepção dos tutores de um curso de educação a distância sobre o seu trabalho. Responderam à entrevista 12 tutores. Quando questionados a respeito das dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, um dos participantes respondeu que “a quantidade de alunos a serem atendidos muitas vezes torna o trabalho mecânico e isso é ruim para os dois lados [estudante e tutores]” (p.224). Garcia e Silva (2013), por sua vez, ao aplicarem um questionário com 41 tutores de um curso de pedagogia a distância, afirmaram que, para 24,4% dos respondentes, na EaD é mais difícil realizar avaliações no curso devido à grande quantidade de tarefas e 17,1% afirmaram que nessa modalidade é mais difícil realizar a avaliação devido à grande quantidade de estudantes. As autoras entenderam que a baixa quantidade de tutores que avaliaram negativamente a relação entre quantidade de tarefas e quantidade de estudantes no processo de avaliação pode ser um indicativo de que os aspectos quantidade e qualidade das atividades e a relação entre quantidade de estudantes por tutor foram cuidadosamente levados em consideração pelo responsável do curso ao planejá-lo e executá-lo. Estes dados fortalecem a importância de que nos cursos de educação a distância tenham tutores em quantidade suficiente para possibilitar que diferentes aspectos do desempenho do estudante sejam mensurados por meio de variados instrumentos de medida e que o estudante receba feedback pertinente, o que por decorrência torna o processo de avaliação mais completo e fidedigno.

Os instrumentos de medida de desempenho de estudantes na educação são compreendidos como um meio que possibilitam que determinadas informações sejam observadas. Dependendo do grau de exigência de precisão e da facilidade de acesso das informações, muitas vezes, é necessário que sejam utilizados instrumentos para obter informações relevantes do desempenho do estudante. No contexto da educação a distância, variados instrumentos de medida são utilizados como etapa que possibilitam a avaliação de desempenho do estudante, como prova objetiva, projeto, fórum. Ao selecionar os instrumentos de medida que serão utilizados no contexto da avaliação, é importante que algumas características sejam garantidas: os instrumentos elaborados pelos responsáveis pelo ensino necessitam medir o desempenho do estudante com máxima exatidão e os itens dos instrumentos de medida necessitam ser objetivos, claros e simples. Caso estas características não constituam os instrumentos de medida, aprimoramentos nas condições educacionais em direção ao desenvolvimento do desempenho do estudante podem se tornar ineficazes.

1.4.2 Feedback de Desempenho de Estudantes

Uma simples expressão da medida pode ser insuficiente para caracterizar o desempenho do estudante. A atribuição de uma nota 2,8 ou 10 ao seu desempenho tem como resultado, muitas vezes e somente, o rótulo. Não basta o professor dizer que o estudante é 5, 6 ou 9. Ou ainda dizer que está muito bom seu trabalho. Isso não é suficiente para o estudante identificar qual aspecto de seu desempenho ainda está aquém do esperado, o que é necessário que seja aperfeiçoado e o que é relevante ser mantido. Ao avaliar o desempenho do estudante, o professor necessita fornecer feedback (informações), o mais preciso e inequivocamente possível, a respeito de quais aspectos de seu desempenho necessitam ser aprimorados, ou estão apropriados.

O conceito de feedback começou a ser utilizado na década de 1940 por Norbert Wiener para descrever processos eletrônicos em contexto militar e desde então tem sido aplicado em diversos campos de atuação profissional (Ende, 1983; Wiliam, 2011). O feedback era compreendido como uma informação gerada em um sistema particular com uma finalidade específica. Nesse contexto, eram utilizados os termos feedback positivo e feedback negativo. O feedback positivo era utilizado quando não havia necessidade de interferência sobre um sistema, ele era orientado para uma direção já conhecida. O feedback negativo, por sua vez, era direcionado à tendência oposta ao sistema com a função de conduzi-lo ao estado anterior a sua modificação (Wiliam, 2011).

Na língua portuguesa, feedback de um processo ou sistema é designado como uma reação a um estímulo que, por sua vez, provoca um novo estímulo, o qual permite a realimentação do processo ou sistema (Academia Brasileira de Letras, 2008). Schermerhorn, Hunt e Osborn (1998) definem feedback como um processo por meio do qual o receptor de uma mensagem comunica outra mensagem ao transmissor. No contexto educacional, Shute (2007) propõe a definição de feedback formativo, entendido como a comunicação de informações ao estudante pelo professor com o objetivo de modificar seu comportamento e pensamento, cujo resultado seja a melhoria de seu desempenho. O produto do processo de feedback é a melhora no processo comunicativo (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1998), além de promover desenvolvimento do desempenho do sujeito (Moscovici, 1985). Por meio do feedback, é possível também que os erros do estudante sejam corrigidos e que o estudante seja motivado a refletir acerca do processo

de ensino-aprendizagem e a continuar estudando (Gibbs & Simpson, 2004).

Quando o professor apresenta feedback ao estudante, há necessidade de que indique a ele o que este já conseguiu aprender, suas dificuldades e seus equívocos (Ferreira, 2013). Abreu-e-Lima e Alves (2011) afirmam que quando os estudantes não recebem feedback a respeito de seu desempenho muito provavelmente passam a não saber qual aspecto dele necessita aprimorar ou, ainda, não têm conhecimento de quais desempenhos já apresentam de modo adequado, para que possam manter ou repeti-lo. Portanto, o feedback é utilizado como um meio formativo que possibilita a identificação pelo estudante de quais características de seu desempenho necessitam ser melhoradas e/ou mantidas. Os dados apresentados atestam a necessidade de compreensão dos aspectos que constituem o processo de apresentação de feedback do desempenho de estudantes de cursos de educação.

Para que haja melhoria no desempenho do estudante, variáveis como o momento em que o feedback é oferecido e o tipo de informação utilizada necessitam ocorrer em determinadas condições (Abreu-e-Lima & Alves, 2011). O momento em que o feedback é apresentado ao estudante constitui um ponto crítico para o desenvolvimento do seu desempenho (Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). O feedback pode ser oferecido imediatamente após a apresentação do desempenho do estudante ou com atraso em relação a ele. O feedback imediato pode ser definido como aquele oferecido logo após o estudante ter apresentado algum resultado. Nas avaliações somativas, o feedback imediato é oferecido assim que o estudante responde a um teste, por exemplo. O feedback atrasado é definido em relação ao feedback imediato. Ele pode ocorrer minutos, horas ou semanas após o estudante apresentar seu desempenho em alguma tarefa (Shute, 2007). Existem estudos que demonstram os efeitos do feedback imediato e do feedback atrasado (Kulik & Kulik, 1988; Butler, Karpicke, & Roediger III, 2007). Não há consenso na literatura científica acerca de qual é o momento ideal para que sejam oferecidos feedback ao desempenho do estudante. No entanto, Hickey (2013) ao considerar a opinião de estudantes acerca de qual é o momento ideal para receber feedback a respeito de seu desempenho, estes preferiram obter retorno imediato de seu desempenho. Seus comentários foram: "[...] você não tem que esperar para ver suas respostas [...]", "você aprende por seus erros imediatamente" (Hickey, 2013, p.73). Esta preferência também foi encontrada por Bowman e Laurent (2011) ao realizar pesquisas com estudantes.

O feedback pode ser classificado de diferentes formas em função do tipo de informação contida nele. Quando no feedback há apenas a informação do que o estudante errou e necessita corrigir, este é denominado diretivo. Por outro lado, quando o feedback é constituído por comentários e sugestões que orientem a identificação pelo estudante do que precisa ser revisto para obter melhorias, é nomeado de feedback facilitador (Archer, 2010). Para o feedback ser efetivo é necessário que o estudante o compreenda e esteja disposto e apto para agir com base nas informações que foram indicadas (Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010). Santos (2003) sugere que o feedback para ser efetivo necessita ser claro para que o estudante o compreenda; indicar pistas para ações futuras, de modo que o estudante consiga prosseguir com base nele; incentivar o estudante a reanalisar sua resposta; e identificar o que está apropriado. Fook e Sidhu (2014) realizaram um estudo com 192 estudantes de graduação, pós-graduados e professores de uma universidade dos Estados Unidos. Os estudantes afirmaram que um feedback de qualidade necessita indicar, dentre outros aspectos, o que é necessário aprimorar na próxima tarefa e permitir melhoria do aprendizado. Em um estudo realizado por Butler (1987), foram analisados os efeitos do feedback sobre o desempenho de estudantes na realização de uma tarefa, em função de quatro tipos de informações contidos nele: comentário, classificação, elogio e nenhuma informação. Cada feedback continha apenas um tipo de informação. Participaram do estudo 200 crianças israelitas, do 5º e 6º anos de escolaridade, com diferentes níveis de aproveitamento. Apenas o grupo de estudante que recebeu comentários na sua primeira tarefa apresentou uma melhoria estatisticamente significativa no pós-teste. Os outros três grupos não apresentaram diferenças significativas, o que indica que feedback com comentários tendem a contribuir para o desenvolvimento do desempenho do estudante.

Doan (2013) demonstrou que a utilidade do feedback oferecido pelo tutor dependia de sua qualidade, por meio de um estudo com 206 estudantes de diferentes disciplinas de uma Universidade do Reino Unido. Quando o feedback era claro, imediato, relevante e construtivo, tendia a melhorar o desempenho do estudante. Gusso (2013), por sua vez, realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar a eficiência de um procedimento de apresentação de feedback ao desempenho de 66 estudantes em contexto de educação presencial de nível superior. O autor demonstrou que o uso de feedback informativo escrito e a elaboração de gráficos individualizados de desempenho com frequência semanal parecem ter sido eficientes para a maior parte dos estudantes, o

que pode ser evidenciado no aumento da frequência de desempenhos esperados após emissão de feedback informativo pelo professor. Assim, o feedback quando é oferecido de forma mais imediata possível e com recursos que facilitem ao estudante acompanhar o seu desenvolvimento e identificar o que necessita modificar, tende a melhorar o seu desempenho.

O uso de feedback do desempenho dos estudantes é uma característica presente no processo de avaliação na educação a distância. Abreu-e-Lima e Alves (2011) realizaram um estudo com 154 tutores a distância acerca de suas percepções da importância do feedback para a formação dos estudantes do curso com os quais trabalhavam. Os autores identificaram que de 20 horas semanais de trabalho com tutoria, os participantes da pesquisa dedicavam em torno de 12 a 14 horas com o uso de feedback aos estudantes dos quais eram responsáveis. O que pode ser tomado como indicador de relevância dada a importância do feedback na educação a distância.

Diferente da educação presencial, na qual ocorre interação direta entre o professor e o estudante, na educação a distância essa interação é mediada por tecnologias, o que traz decorrências no processo de apresentação de feedback pelo tutor que interage a distância com o estudante. Na educação presencial, o professor pode fornecer feedback aos estudantes imediatamente à apresentação de seu desempenho, pois este possui como fonte de informações os gestos e a oralidade presentes na própria interação. Por outro lado, como na educação a distância essa interação direta entre o tutor e o estudante não ocorre continuamente e tais fontes de informações não são tão frequentes (Castillo, 2006; García Aretio, 2008), os estudantes não têm acesso a dicas gestuais do tutor e dependem apenas de seu feedback textual (Vrasidas & McIsaac, 1999). Megginson, Mosley e Pietri (1998) ao descreverem as características do feedback oral e escrito, indicam que este permite que o receptor tenha maior atenção à redação da mensagem e que pode interpretá-la no seu ritmo, diferente do feedback verbal em que a mensagem é transmitida em maior velocidade.

Por conta de os estudantes não terem acesso a dicas não verbais do tutor, este necessita estar continuamente atento à sua escrita, tendo em vista que ela é o meio de comunicação com o estudante e que possibilita o feedback. Coutinho, Rodrigues e Ferreira (2012) destacam que entender a qualidade da escrita do feedback no contexto da educação a distância é importante. Os autores realizaram uma análise do feedback emitido pelos tutores de duas turmas de educação a distância da disciplina Leitura e Produção de Textos de uma universidade de

Brasília. Com base nos dados analisados, os autores afirmaram que é fundamental que o tutor identifique a forma mais adequada de apresentar o feedback ao estudante: ele necessita ficar atento às expressões e sentidos implícitos e explícitos presentes no feedback, tendo em vista que elementos envolvidos, desde as pontuações e as formatações do texto, podem atribuir outros significados além daqueles evidentes na escrita. Cabral e Cavalcante (2010) também ressaltam a necessidade de o tutor atentar para sua a escrita. É importante que o tutor evite frases longas e o uso de ordem inversa da escrita, evite o uso de linguagem rebuscada ou com formas rígidas e escreva períodos na ordem direta, curtos, completos e com clareza.

Vrasidas e McIsaac (1999) afirmam que o feedback é um importante recurso que parece influenciar a interação entre professor e estudante. Os autores realizaram uma pesquisa com um professor e oito estudantes de curso de EaD com a finalidade de investigar características da interação entre eles nesse curso e identificaram que: a) a falta de feedback imediato pode prejudicar e gerar desmotivações pelos estudantes para participarem de discussões online; e b) quando os estudantes não recebiam feedback do professor, deixavam de postar mensagens no ambiente virtual. Karal, Çebi e Pekşem (2010) realizaram um estudo acerca do processo de avaliação na educação a distância com 91 estudantes de um programa. Os dados foram coletados por meio de formulário de entrevista aberta acerca do processo de avaliação. Dentre muitas dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo de avaliação nessa modalidade, em torno de 31% dos participantes afirmaram que o feedback oferecido a eles era insuficiente, situação esta considerada um problema do curso. Assim, na educação a distância, a apresentação de feedback e de feedback imediato ao desempenho dos estudantes em processos de avaliação é considerado aspecto relevante para os estudantes ao orientá-los no desenvolvimento de seu desempenho.

Os profissionais responsáveis pela avaliação na educação a distância necessitam considerar que a apresentação de feedback aos estudantes acerca de seu desempenho, independente das funções específicas para quais a avaliação está sendo feita, oportunizará ao estudante aperfeiçoá-lo. O pré e pós-testes são dois procedimentos de avaliação utilizados conjuntamente na educação a distância cujo objetivo é identificar o desempenho inicial e final do estudante no curso (Delucchi, 2014). O pré e pós-teste constituem avaliação denominada diagnóstica e somativa, respectivamente (Ribeiro & Lopes, 2006). Ribeiro e Lopes (2006) realizaram um estudo que teve, como um dos

objetivos, avaliar a opinião dos estudantes sobre o curso de educação continuada de tratamentos de feridas destinados a enfermeiros na modalidade a distância, e realizar e analisar as avaliações diagnósticas (pré-teste), processuais e somativa (pós-teste). Estavam inscritos no curso 28 enfermeiros, sendo que 17 o concluíram. Com relação ao desempenho dos participantes no pré-teste, quatro estudantes obtiveram médias acima de 5 pontos e no pós-teste, 14 estudantes obtiveram médias acima de 5 pontos. Os autores mostraram que 16 estudantes obtiveram melhora na sua nota se comparada à do pré-teste. Todos os participantes consideraram que durante o curso, por meio das avaliações, puderam ter conhecimento acerca de quais aspectos do seu desempenho ainda precisavam ser aprimorados e 16 estudantes consideraram que por meio das avaliações puderam identificar o quanto seu desempenho foi desenvolvido.

Gómez, Maldonado, Giraldo, González e Ospina (2011) também realizaram um estudo envolvendo pré e pós-teste como procedimento de avaliação. Foi caracterizado como estudo quase-experimental com dois grupos de estudantes de Engenharia, dois grupos de Psicologia Organizacional e dois grupos de Psicologia Social, cada um tendo grupo controle e experimental. A hipótese dos autores era de que a avaliação diagnóstica e o nivelamento poderiam melhorar os resultados do desempenho acadêmico dos estudantes. Para tanto, foi aplicado um pré-teste antes do nivelamento e pós-teste após o nivelamento. Os autores identificaram que os estudantes que realizaram a avaliação diagnóstica e nivelamento apresentaram níveis mais altos de desempenho no pós-teste em todos os três grupos, o que refletiu na percepção favorável dos estudantes acerca da avaliação diagnóstica. Segundo seus relatos, a avaliação permitiu que o professor tivesse acesso ao desempenho do estudante e identificasse quais aspectos do assunto ainda necessitava aprender, o que ajudou muito o estudante. Outros estudantes alegaram que a avaliação diagnóstica os fez entender que necessitavam revisar os assuntos que viram em semestres anteriores àqueles que realizaram essa avaliação.

Quanto à percepção dos estudantes acerca da decorrência do processo de avaliação formativa em relação ao seu desempenho, Quitana e Fernandes (2014) realizaram um estudo com estudantes de um Instituto Federal de Educação do Estado do Rio Grande do Sul da educação técnica a distância de nível médio (educação profissional) do curso de Administração, acerca da realização de suas tarefas avaliadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Foram enviados 260 questionários, dos quais 160 foram considerados válidos, aos estudantes

da Educação com a finalidade de avaliar os fatores que interferiam na decisão da realização de tarefas no AVA; em qual momento do estudo o respondente realizava e qual a percepção do estudante em relação à utilidade da tarefa no processo de avaliação e aprendizagem. Para os participantes, a realização das tarefas no AVA é de extrema importância para a fixação do assunto estudado ao longo da disciplina; outro aspecto relevante é acerca do papel da tarefa em estimular os estudantes ao estudo diário e não apenas para obtenção de notas. Tais resultados são corroborados pelo estudo de Quitana e Quitana (2012), o qual teve como objetivo analisar a forma de execução das tarefas virtuais de estudantes do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal do Rio Grande. Foi aplicado um questionário para 52 estudantes com objetivo de identificar como as tarefas virtuais eram desenvolvidas pelos estudantes e qual a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem. Com base nas respostas dos estudantes, os autores afirmaram que as tarefas virtuais representam elemento indispensável na educação a distância, pois permitiram repercussões significativas no processo de ensino-aprendizagem, na compreensão do assunto disponibilizado e na possibilidade de que erros cometidos pudessem ser corrigidos. Os resultados das pesquisas indicaram que uma das consequências da avaliação de desempenho é que o estudante tem acesso, quando este é viabilizado, às características de seu desempenho que ainda necessitam de aperfeiçoamento, independente com qual função a avaliação é utilizada.

O uso de feedback é um aspecto constituinte do processo de avaliar presente na educação a distância. Mais do que o professor selecionar um tipo de avaliação em relação às funções que esta pode assumir, ele necessita perceber que, ao avaliar o desempenho do estudante, precisa garantir feedback orientador a ele. Afinal, se é necessário que os estudantes aperfeiçoem continuamente seu desempenho, este necessita receber um sinalizador do ambiente onde está inserido a respeito do quão adequado está seu desempenho, o que necessita ser mantido e o que ainda é necessário aperfeiçoar.

1.5 Objetivos de Ensino e Avaliação de Desempenho na Educação a Distância

A tarefa de definir o que ensinar aos estudantes pelo professor não é simples. É necessário ter clareza do que o estudante necessita aprender ao longo de um curso. Variados são os aspectos que necessitam

ser aprendidos em um curso para que ao seu final os estudantes possuam uma formação consistente com as exigências de se tornar um profissional e cidadão de valor. Mas o que ensinar aos estudantes? Seriam os “conteúdos” o que o estudante necessitaria aprender para intervir no mundo? Ou ele necessitaria aprender a se desempenhar profissionalmente transformando os “conteúdos” aprendidos? Nale (1998) e Kubo e Botomé (2001a) indicam que a função social de qualquer curso é produzir pessoas capazes de gerar benefícios específicos a uma população e que para isso é necessário que os estudantes aprendam comportamentos socialmente relevantes. Comportamentos estes que estariam garantidos e expressos nos objetivos de ensino. Mas o que são objetivos de ensino? Quais são as suas características? E quais necessitariam apresentar?

A elaboração dos objetivos de ensino é uma das etapas que constituem o desenvolvimento de um curso (Kubo & Botomé, 2001a). No contexto da educação a distância, a elaboração dos objetivos de ensino normalmente ocorre no momento em que o design instrucional do curso é elaborado (Eliasquevici & Fonseca, 2009). Este é definido como a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a execução de procedimentos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de desenvolver o desempenho do estudante (Filatro, 2008).

Smith e Ragan (2005) indicam que, ao elaborar os objetivos de ensino, os designers instrucionais necessitam realizar análise de tarefas. A análise de tarefas no design instrucional implica em um processo de análise e articulação do desempenho que é esperado que os estudantes apresentem ao final do curso e que indica o comportamento necessário a ser apresentado na sua atuação profissional. Esse é expresso em forma de objetivos de ensino. De modo geral, a análise de tarefas é composta por cinco etapas: a) identificação de tarefas, a qual implica no processo de serem identificadas tarefas que necessitam ser consideradas no momento em que o design instrucional é desenvolvido. Tais tarefas indicam as competências, as habilidades e as atitudes que se deseja desenvolver no estudante por meio da instrução (Abbad, Zerbini, Carvalho, & Meneses, 2006); b) seleção das tarefas. Nesta etapa, são selecionadas as tarefas consideradas apropriadas e relevantes para determinado contexto que necessitam ser aprendidas pelas pessoas; c) decomposição das tarefas, a qual implica na sua divisão em partes que a constituem, na identificação do conhecimento requerido para execução da tarefa e na identificação dos objetivos específicos que compõe o

objetivo geral do ensino; d) sequenciação das tarefas e seus componentes. Este processo envolve a definição da sequência em que as tarefas ocorrem e da sequência em que as etapas do curso necessitam ocorrer; e) classificação dos objetivos de ensino. O desempenho ou conhecimento requerido pelos estudantes é categorizado de acordo com o objetivo de ensino, que pode ser cognitivo ou físico, por exemplo. Para realizar essa classificação, existem na literatura algumas taxonomias disseminadas pela comunidade científica, como taxonomia de Bloom e taxonomia de Gagne (Jonassen & Hannum, 1986; Jonassen, Tessmer, & Hannum, 1999). Além dessas etapas, é necessário ainda que o designer: f) crie/escolha procedimentos de ensino; g) defina critérios de avaliação da aprendizagem; e h) teste o desenho instrucional (Abbad, Zerbini, Carvalho, & Meneses, 2006).

A análise de tarefas consiste em um dos procedimentos disponíveis para elaboração dos objetivos de ensino. Quando é utilizado apenas este procedimento na elaboração de objetivos, os responsáveis pelo ensino se atêm às atividades que o profissional de determinado campo apresenta. Ao mesmo tempo em que este procedimento é orientador das decisões acerca do que necessita ser ensinado no contexto de ensino, a análise e a identificação desses objetivos são limitadas, pois aquilo que um profissional faz tradicionalmente ao atuar não é suficiente para lidar com as diversas necessidades sociais que um país apresenta (Nale, 1998). Portanto, como existe praticamente um único procedimento para descobrir objetivos de ensino - análise de tarefas - e esta constitui na decomposição de tarefas que profissionais no exercício de sua função apresentam e que nem sempre são suficientes para intervir na diversidade de necessidade sociais de uma coletividade, há necessidade de uso também de outros procedimentos cujo ponto de partida seja a diversidade de necessidades sociais para possibilitar a formulação de objetivos de ensino que orientem a formação de novos profissionais para lidar com essas necessidades.

A análise de tarefas historicamente esteve associada ao desenvolvimento do ensino programado na educação (Nale, 1998). O ensino programado, entendido como uma técnica de ensino, tinha como foco o processo de programar condições para o desenvolvimento de materiais programados (textos, materiais técnicos). No entanto, no Brasil, no início da década de 1960, a partir das contribuições de Carolina M. Bori e Fred Keller, uma das variantes do ensino programado (Sistema Personalizado de Ensino – PSI), passou a ser utilizado como tecnologia mais ampla do que uma técnica de ensino. O

desenvolvimento dessa tecnologia implicava em decisões acerca do que era necessário ensinar, a partir da descoberta e definição de comportamentos relevantes para a vida do estudante depois de formado. O produto dessa descoberta poderia constituir objetivos de ensino de um curso. No entanto, os procedimentos iniciais da elaboração de objetivos de ensino eram no sentido de transformar informações em atividades nas quais os estudantes apresentassem “conhecimento” dessas informações. Os objetivos eram derivados das informações que, por meio de verbos, expressavam desempenhos nos quais os estudantes apresentaram seu “domínio do conhecimento”. Havia ainda uma limitação que, com o trabalho de Carolina M. Bori no Brasil, transformou o ensino programado no início do trabalho com Programação de Ensino (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013).

O foco do ensino programado estava na ênfase da técnica elaborada, diferente da programação de ensino, na qual eram enfatizados os comportamentos complexos do programador implicados na construção de programas de ensino. Com essa mudança, a técnica saiu do âmbito da “solução” e passou a ser parte do “problema” a ser conhecido e superado (Kubo & Botomé, 2001a). A ênfase da programação de ensino estava no processo de programar condições para o desenvolvimento de comportamentos, o qual envolvia um produto (como material programado), mas não se restringia a ele, pois era necessário ser descobertos, explicitados e organizados os comportamentos a serem desenvolvidos, por meio do programa de ensino, de modo a possibilitar sua descrição precisa e viabilizar sua verificação (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013).

A elaboração de programas de ensino inicia com a descoberta dos objetivos de ensino, nomeados pelos autores que estudam programação de ensino como comportamentos-objetivos (Botomé, 1981; Kienen, Kubo, & Botomé, 2013), e prossegue com etapas de construção dos programas de ensino, de desenvolvimento dos programas, de avaliação dos processos e dos programas, aperfeiçoamento dos processos e dos programas e comunicação desse trabalho (Botomé et al, 2003). De modo ainda mais específico, para o sujeito programar o ensino, ele tem que ser capaz de: 1. escolher o tema ou assunto para o programa de ensino, com base nas necessidades sociais de uma comunidade; 2. especificar os objetivos terminais do programa de ensino sob a forma comportamental; 3. justificar a relevância dos objetivos terminais de um programa em relação aos estudantes; 4. analisar funcionalmente os objetivos terminais em seus

componentes intermediários necessários para sua execução; 5. organizar os objetivos intermediários resultantes da análise em uma sequência para o ensino; 6. planejar as atividades de ensino para a aprendizagem de cada um dos objetivos intermediários da sequência; 7. organizar as atividades planejadas para ensino em unidades ou passos a serem realizados pelos estudantes; 8. planejar os procedimentos de avaliação do desempenho do estudante; 9. organizar o material a ser utilizado pelo estudante em diferentes unidades do programa; 10. redigir as instruções para cada unidade de trabalho do estudante em um programa de ensino; 11. planejar o procedimento de avaliação da eficácia de um programa de ensino; 12. redigir a apresentação de um programa de ensino contendo objetivos, recursos, procedimentos e sistema de avaliação do programa; e, 13. comunicar e examinar os programas de ensino (Botomé, 1981).

Além disso, a definição de comportamento desenvolvida como contribuição da Análise Experimental do Comportamento constitui referencial central no processo de elaboração de programas de ensino. Ele é fundamental para o estabelecimento de aprendizagens que necessitam ser promovidas por meio de um programa de ensino, ou seja, objetivos de ensino (Cortegoso & Coser, 2011). Comportamento é um sistema de relações entre o que um organismo faz (ação), e o ambiente em que esse organismo atua, em termos de condições antecedentes e subsequentes a essa ação (Botomé, 1977/2011a; 1981). Alguns autores da área de análise de tarefas e ensino programado também utilizam o termo “comportamento”, no entanto muitas vezes não o definem com precisão ou o compreendem como ação de uma pessoa (Botomé, 1981). Nesse sentido, o conhecimento aprofundado sobre comportamento, além de ter permitido rever a definição de objetivo de ensino, possibilitou também uma tecnologia bastante sofisticada para lidar com o ensino de comportamentos (programação de ensino) (Kubo & Botomé, 2003). Programar o ensino implica em considerar não apenas a ação do sujeito (ou tarefa, como nomeado no design instrucional), mas as condições anteriores nas quais essa ação ocorre e as decorrências dessa ação. Vejamos a Figura 3.

Comportamento/Tarefa

Acesso pela comunidade universitária ao Restaurante Universitário, em todas as oportunidades em que façam lá suas refeições, de modo a garantir maior grau de conforto possível para todos os usuários, a preservação das características ambientais do local, boa qualidade da convivência entre usuários e destes com os funcionários que lá atuam.

Análise do comportamento

Ambiente	Ação	Consequência
Sinais de fila para ingresso no RU	Identificar filas existentes para acesso ao RU	Fila(s) destinada(s) ao acesso ao RU identificadas com o menor grau de movimentação ambiental possível
Existência de mais de uma fila de entrada Critérios para seleção de fila a ingressar	Selecionar fila do RU para entrar	Fila com maior probabilidade de acesso rápido e distribuição interna equilibrada para ingresso
Fila com maior probabilidade de acesso rápido e distribuição interna equilibrada para ingresso. Necessidade de acesso ao RU	Ingressar na fila do RU após a última pessoa colocada na fila	Respeitada a ordem de chegada das pessoas Melhor distribuição interna dos usuários do RU Maior rapidez de acesso para o conjunto de pessoas dos usuários do RU

[...]

Análise da tarefa

Identificar filas existentes para acesso ao RU
Selecionar fila do RU para entrar
Ingressar na fila do RU após a última pessoa colocada na fila

[...]

Figura 3. Exemplo de procedimento para analisar o comportamento e a tarefa “Acesso pela comunidade universitária ao Restaurante Universitário”.

Fonte: Adaptado de Cortegoso (2011f).

Na Figura 3 está representada a diferença entre o procedimento para analisar um comportamento e para analisar uma tarefa. Em ambos

os casos são explicitadas as ações intermediárias que os usuários de um Restaurante Universitário (RU) necessitam apresentar para acessá-lo. A diferença entre os procedimentos é que, como na análise do comportamento (que implica a definição de comportamento) é necessário explicitar em que situações o sujeito necessita apresentar sua ação, a ação e sua decorrência, o responsável pelo programa de ensino passa ter mais clareza a respeito de quais aspectos do ambiente um estudante terá que aprender a lidar, o que precisa fazer e quais consequências necessita produzir. Tal clareza aumenta a probabilidade de que sejam tomadas decisões em relação às condições de ensino que garantam a efetiva aprendizagem de um comportamento (e não apenas de sua ação/tarefa).

Com o desenvolvimento da programação de ensino no Brasil, em função principalmente dos trabalhos de Carolina M. Bori, outras variáveis e procedimentos relevantes passaram a ser ressaltados e estudados na programação de ensino e especificamente na elaboração de objetivos de ensino, para além daqueles utilizados no ensino programado e na análise de tarefas (Nale, 1998; Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Embora as três contribuições tivessem características e finalidades comuns (promover o desenvolvimento de aprendizagens de alguém, de modo planejado e sistemático), o conhecimento produzido pelos autores da programação de ensino contribui com aquele desenvolvido na área de análise de tarefas e ensino programado, quando considera as necessidades sociais (e não apenas demandas) de uma comunidade como ponto de partida para elaboração de um programa e utiliza a noção de comportamento como orientadora de toda sua elaboração, ou seja, o comportamento a ser desenvolvido não se restringe à tarefa do sujeito (o que tem que ser capaz de fazer), mas em quais condições ele necessita apresentar esse fazer e quais consequências necessita produzir desse fazer.

Com base nas contribuições derivadas da programação de ensino, a primeira etapa do processo de elaboração de objetivos de ensino consiste na descrição de uma situação-problema que necessita ser resolvida por um profissional específico (Kubo & Botomé, 2001a). É o grau de precisão da descrição dessa situação que possibilitará identificar se é necessário e pertinente intervir em uma situação existente. Uma descrição mais completa da situação-problema implica na descrição dos comportamentos humanos que estão envolvidos nesta situação. Se o objetivo de um curso (programa de ensino) é desenvolver novos comportamentos ou aperfeiçoá-los, é necessário indicar com maior

clareza possível quais comportamentos estudantes de um programa não estão apresentando e deveriam e quais apresentam e não deveriam (Cortegoso, 2011a). Por isso, após a descrição da situação-problema a ser enfrentada com um programa, a próxima etapa consiste na elaboração de objetivos de ensino, ou seja, é definido sobre o que os estudantes necessitam estarem aptos a fazer ao final do curso para lidar com a situação-problema descrita, a fim de que ela seja modificada em uma direção desejável (Cortegoso, 2011b). Assim, antes de planejar e executar um curso, é relevante que os responsáveis pelo ensino tenham clareza de quais são as situações sociais que potencialmente serão resolvidas ou atenuadas em função do desempenho que os estudantes apresentarão ao final de uma formação profissional formal. A relação entre a situação-problema e os comportamentos necessários para lidar com ela constituem os objetivos de ensino. Estes necessitam indicar os comportamentos importantes que o estudante deve apresentar ao final do curso, os quais estão relacionados a sua capacidade de modificar a situação-problema para resolvê-la.

Os objetivos de ensino expressos em forma de comportamentos profissionais assumem graus de complexidade e papéis diferentes. Podem ser classificados como gerais (terminais/finais) ou específicos (intermediários). Os objetivos gerais expressam o que o estudante necessita ser capaz de fazer em situação real como resultado do programa que participará. Os objetivos gerais necessitam corresponder a comportamentos mais amplos, ser viáveis (considerando o conhecimento existente, recursos disponíveis, características dos estudantes) e passíveis de verificação empírica. Além disso, necessitam expressar um comportamento relevante e ser apresentado em forma de verbo. É importante que, ao expressar um objetivo de ensino, além do que é necessário o estudante estar apto a apresentar, as condições em que a ação deste ocorre e as consequências decorrentes da relação entre o que o estudante faz e estas condições necessitam ser consideradas (Botomé, 1981; Cortegoso, 2011b).

Outra característica que o objetivo geral necessita apresentar é a de que deve ser escrito de modo claro e completo para que se tenha uma noção precisa (e não restrita) do comportamento que será desenvolvido por meio de um programa (Botomé, 1977/2011a). Os comportamentos profissionais, que são expressos nos objetivos de ensino, podem ser escritos em variados graus de abrangência e generalidade e isso traz implicações para o que é percebido pelas pessoas. Uma das funções da linguagem é ser informativa (utilizada para descrever o mundo ou

raciocinar sobre ele) (Copi, 1981), a qual pode ser apresentada com diferentes graus de generalidade ou abrangência. Quanto mais gerais forem as expressões verbais que alguém utiliza, mais encobre e dificulta o entendimento do que acontece em graus menos amplos de abrangência, e menos clara e precisa é a comunicação para deixar explícito a que aspectos do evento ou fenômeno está sendo comunicado (Botomé, Kubo, & Souza, 2004; Booth, Colomb, & Williams, 2005). Outro aspecto envolvido no uso de expressões gerais, é que dificulta para audiência verificar a veracidade do que está sendo falado (Botomé, Kubo, & Souza, 2004). Quando são elaborados objetivos de ensino, é importante que estes estejam escritos de forma precisa e clara, pois, quando são garantidas estas qualidades na linguagem, o objetivo de ensino passa a expressar o que a pessoa necessita aprender de forma completa e clara. Nesse sentido, o objetivo de ensino orienta de modo mais acertado possível a decisão de todos os procedimentos constituintes de um curso e deve estar pautado naquilo que é necessário a pessoa apresentar no exercício de sua função.

Como uma segunda etapa em um processo de elaboração de objetivos de ensino, é necessário que os profissionais responsáveis pelo ensino decomponham os objetivos mais gerais em objetivos mais simples, os quais evidenciam os comportamentos necessários (intermediários) que o estudante necessita desenvolver para que o objetivo geral seja apresentado (Vettorazzi, Frare, Souza, Queiroz, De Luca, Moskorz, & Kubo, 2005). Decompor objetivo geral é explicitar quais comportamentos o estudante necessita ser capaz de fazer que o capacite para apresentar o comportamento profissional expresso no objetivo geral. Ao decompor um objetivo geral, são identificados o que é mais adequado e relevante para o estudante se tornar capaz de atingir os objetivos gerais com menor custo e dificuldades possíveis. Para decompor um objetivo geral em específico, há um procedimento facilitador: elaborar uma pergunta que, considerando o objetivo geral, possibilitará identificar os objetivos específicos (Botomé, 1977/2011a). A pergunta é: “O que o estudante precisa ser capaz de fazer para atingir esse objetivo?” (Botomé, 1977/2011a, p. 84). O que é importante garantir como resposta a pergunta feita é que se refiram às ações que o estudante, como profissional formado, necessita apresentar, e não o que ele, por exemplo, precisa “saber”. No caso de ser necessário explicitar um conhecimento para executar uma ação, é necessário indicar qual ação demanda qual conhecimento (Botomé, 1977/2011a).

A Figura 4 é um exemplo de decomposição de um objetivo geral (Botomé,1998):

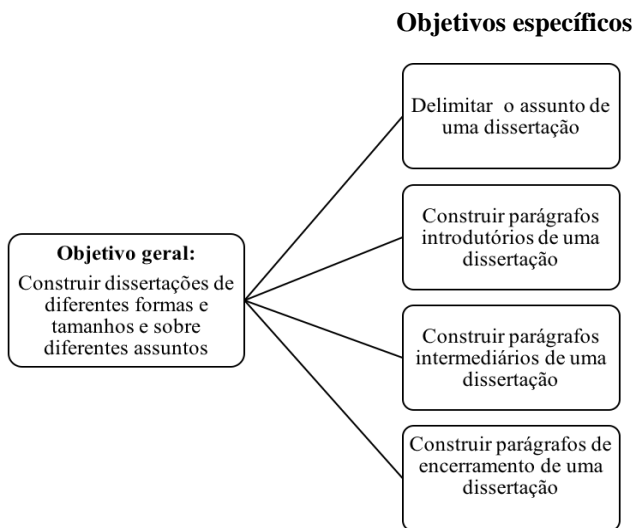


Figura 4. Exemplo de um objetivo geral para ensinar um comportamento ao estudante, com quatro objetivos específicos necessários para atingir o objetivo geral.

Fonte: Adaptado de Botomé (1998).

A Figura 4 representa a relação de complexidade e interdependência dos objetivos, no sentido de que o objetivo geral é mais complexo do que os objetivos específicos e que para atingir o objetivo geral é necessário que o estudante seja capaz de apresentar o comportamento expresso no objetivo específico, o que, neste caso, caracteriza-o como pré-requisito.

A decomposição do objetivo geral, por meio do procedimento descrito por Botomé (1997/2011a), pode ocorrer indefinidamente, até os comportamentos mais simples, os quais seriam considerados pelos programadores como aqueles que os estudantes já seriam capazes de apresentar antes de iniciarem um curso (Botomé, 1977/2011a). Desse modo, é necessário verificar quais são os comportamentos que o estudante já é capaz de apresentar para que o curso inicie a partir dos comportamentos mais simples que o estudante necessita apresentar, mas que ainda não é capaz (Vettorazzi et al, 2005). Nesse sentido, o

procedimento de decomposição do objetivo geral em objetivos específicos, torna possível a explicitação de quais são os comportamentos necessários a serem apresentados pelos estudantes para que torne o objetivo de um curso alcançável. Essa decomposição é um recurso que possibilita que os responsáveis pelo ensino identifiquem quais são os comportamentos que ainda não são apresentados pelos estudantes, mas que deveriam e quais eles apresentam e ainda necessitam ser aperfeiçoados.

Ao levar em conta as características que um objetivo de ensino necessita possuir, Botomé (1981) examinou objetivos de ensino frequentemente encontrados em disciplinas escolares, denominado pelo autor como falsos objetivos de ensino em função das características que apresentam. São considerados falsos objetivos de ensino aqueles que se referem a “itens conteúdo”, que indicam “intenções, ações ou atividades de ensino do professor”, “descrições do desempenho do estudante” e “conteúdos escritos sob forma de ações do estudante” (Botomé, 1981; Wruck, 2004; D’ Agostini, 2005; Franken, 2009; Tosi, 2010).

Objetivos de ensino que são “itens de conteúdo” expressos pelos professores são considerados falsos objetivos. Exemplos como “diagnóstico infantil”, “fundamentos da evolução”, são “conteúdos” que não expressam comportamento que os estudantes necessitam apresentar ao final do programa. É uma forma de os professores declararem sua intenção de ensino, mas não consistem em fins onde o professor quer chegar por meio do ensino. Dessa forma como são elaborados os objetivos, as necessidades sociais que os estudantes terão que lidar ao final do curso não são consideradas. Os objetivos de ensino também não são “intenções dos professores”. Quando o professor elabora objetivo de ensino como “desenvolver uma visão crítica”, “levar o aluno ao conhecimento de”, não é declarado no objetivo o que o estudante deve produzir, concretamente, pelas ações do professor ao interagir com seus estudantes. Além de não permitir discordâncias ou críticas, a formulação de objetivos em forma de “intenções do professor” facilita que o estudante seja culpado, caso ele não atinja o objetivo, já que a intenção do professor pôde ter sido boa.

“Ações ou atividades dos professores” são meios e não fins do ensino e por isso não consistem em objetivos de ensino. “Dar embasamento teórico e vivencial”, “dar ao estudante oportunidade para” são exemplos de objetivos de ensino que explicitam atividades dos professores. Ao considerar o que o professor faz é meio para possibilitar que o estudante aprenda algo, o que o estudante aprenderá como

resultado das ações do professor é que define onde se quer chegar. Ao elaborar objetivos com a explicitação das ações do professor, este tem praticamente garantia de sucesso, pois basta que os estudantes sejam passivos que o objetivo será atingido. Um modo melhor de explicitar o que se quer obter com o ensino, é iniciar o objetivo do ponto de vista do comportamento que o estudante deverá apresentar ao final do curso, mas apenas descrevê-lo não é suficiente, o que caracteriza também um falso objetivo de ensino. São exemplos desse objetivo: “fazer diagnóstico”, “aplicar testes”, “interpretar testes”. Transformar conteúdo em ações observáveis dos estudantes também caracteriza falso objetivo de ensino. Colocar um verbo em frente a um conteúdo é mascarar o que sempre se fez. Ainda o foco está no meio e não no fim do ensino.

Outro objetivo que constitui um falso objetivo de ensino é quando nele são explicitadas “atividades de ensino” (que são muito diferentes de objetivos de ensino). Expressões que indicam as atividades do estudante em situações de ensino não são aquelas que ele deverá estar apto a apresentar ao final do curso como comportamento profissional, o que caracteriza um objetivo de ensino. “Discutir critérios de avaliação” é um exemplo de falso objetivo de ensino. Discutir é meio de treinamento que possibilita o estudante estar apto a apresentar na sua atuação profissional o comportamento “decidir entre alternativas”, que neste caso poderia ser o fim do ensino. Meios e fins do ensino são confundidos e podem levar à supervalorização dos instrumentos e ao esquecimento de que a finalidade do ensino é tornar as pessoas mais capazes a modificarem a realidade. O verdadeiro e relevante objetivo de ensino são aqueles que indicam os comportamentos que o estudante vai realizar fora da escola (Botomé, 1981). Assim, em um objetivo de ensino é necessário que estejam descritas as situações diante das quais os estudantes deveriam apresentar ações e quais os resultados que eles deveriam obter por meio delas. Estudos de Kienen (2008), Viecili (2008), Silva (2008), entre outros, demonstram como elaborar objetivos de ensino com base na noção de objetivo de ensino derivadas das contribuições da programação de ensino.

Os objetivos de ensino, à medida que são elaborados, requerem alguns cuidados para que não se tornem falsos objetivos de ensino, conforme demonstrado por Botomé (1981). Objetivos que são itens de conteúdo, que indicam intenções, ações ou atividades de ensino do professor, descrições do desempenho do estudante, conteúdos escritos sob forma de ações do estudante são considerados falsos objetivos de ensino. No objetivo de ensino deve ser explicitado o comportamento que

o estudante deverá apresentar como profissional ao atuar em necessidades sociais e, por esta razão, um objetivo de ensino deve conter as ações do estudante, as condições em que o estudante apresentará estas ações e as decorrências dessas ações no ambiente, seja ele social ou físico.

Silva (2013) realizou uma pesquisa que tinha como parte constituinte do seu procedimento a análise de objetivos de ensino com base nos falsos objetivos de ensino proposto por Botomé (1981). Foi realizado um exame de um projeto de intervenção de uso de drogas, a partir do problema de pesquisa: “quais são as características dos objetivos e atividades de um projeto governamental de prevenção do uso de drogas e coerência dessas atividades com conceito de prevenção e de comportamento-objetivo?” (p.53). Para responder à pergunta, dentre alguns procedimentos, um deles era identificar quais eram os problemas que existiam nas formulações dos objetivos propostos no projeto de prevenção analisado. Foram utilizados os critérios dos falsos objetivos de ensino como meio de avaliar se o papel do objetivo de ensino do projeto estava sendo cumprido. Wruck (2004), por sua vez, também utilizou os critérios dos falsos objetivos de ensino para produzir conhecimento a fim de examinar quais comportamentos caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo. Foram utilizados como fontes de informação o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia e planos de ensino de disciplinas curriculares que apresentaram como central do processo de ensino-aprendizagem o termo ética. Dentre os procedimentos utilizados para análise e tratamento dos dados, foram examinados os objetivos dos planos de ensino em função das características inerentes as suas formulações com base nos falsos objetivos de ensino. Nesse sentido, a proposição de Botomé (1981) acerca das características que constituem os falsos objetivos de ensino e as contribuições da programação de ensino sobre a formulação de objetivos de ensino são orientadores e relevantes para o exame de objetivos de ensino de cursos e projetos de intervenções no que concerne à fidedignidade com que são expressos aquilo que necessitará ser aprendido pelo estudante para torná-lo capaz de apresentar comportamentos profissionais de valor para a sociedade na qual se insere.

Quando um curso é constituído por objetivos expressos clara e completamente, há um aumento na probabilidade de que a realização de procedimentos de avaliação sirva ao propósito de produzir um ensino

mais eficaz quando comparados a outros procedimentos de ensino que ocorrem sob condições pouco claras e precisas (Cortegoso, 2011c; Webb, Naeger, Fulton, & Straus, 2013). Nale (2011) indica que o ensino será mais efetivo, quanto mais os responsáveis pelo ensino proporcionarem, aos estudantes de um curso, condições para apresentarem os comportamentos mais próximos possíveis daqueles que eles necessitarão apresentar após o ensino. E que para tanto, orientado pelo objetivo de ensino que se refere ao comportamento relevante que o estudante deverá apresentar como profissional, esses responsáveis necessitam a) oferecer condições diante das quais o estudante deve se comportar, em situações semelhantes àquela fora do contexto de ensino; e, b) oferecer consequências ao desempenho do estudante frente a essas condições.

Depresbiteris (2004), ao discutir procedimentos de avaliação, ressalta que é necessário que os objetivos de ensino sejam orientados pelas necessidades sociais relevantes e que sejam orientadores para os procedimentos de avaliação de desempenho dos estudantes, uma vez que o estudante pode apresentar um alto desempenho no programa e este ser pouco aplicável ao ambiente de atuação. Assim como o estudante pode desenvolver desempenhos com alto nível de aplicabilidade, mas não ser relevante para seu ambiente. Portanto, quando os objetivos de ensino são expressos de modo claro e completo e explicitam comportamentos necessários a serem desenvolvidos para lidar com as necessidades relevantes de uma população, eles são mais efetivos e orientam os procedimentos de avaliação de desempenho de valor.

Com os objetivos bem delimitados, os instrumentos de medida que podem ser selecionados para uso no contexto da avaliação de desempenho são diversos. No momento em que se tem clareza acerca de quais aspectos do desempenho do estudante são objetos da medida, quaisquer instrumentos que meçam esses aspectos são passíveis de uso, uma vez que consistem em meios para produzir informações de interesse do avaliador. Cortegoso (2011c) indica que para promover avaliações de desempenho em cursos é relevante que essas sejam realizadas em diferentes formatos, o que possibilita aos estudantes demonstrarem seu desempenho em diferentes circunstâncias, desde que estas avaliações de fato meçam aspectos relevantes do que está proposto no objetivo de ensino. O uso de variados instrumentos de medida no contexto da avaliação também é indicado por Haydt (1997), Salvador, Villach, Saíz e Llanos (2007), Fernández e Puya (2011), Filho e Silva (2002), Castillo (2006), Hoffmann (2008), Amaral, Assis e Barros (2009).

Outra decorrência dos objetivos de ensino para os procedimentos de avaliação de desempenho é de que quando são claros e precisos, orientam a seleção dos critérios utilizados para medir o desempenho do estudante. As variáveis que constituem os objetivos de ensino são aquelas que serão observadas no desempenho do estudante. Assim, o procedimento de correção do desempenho será mais fidedigno, confiável e passível de verificação. De Luca (2013), ao realizar uma pesquisa acerca da avaliação da eficácia de um programa de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”, elaborou critérios de medida com base nos objetivos de ensino definidos para cada desempenho a ser desenvolvido. Um dos objetivos de ensino específicos no programa foi “Caracterizar o que são as premissas de um argumento”. Como critérios de medida do desempenho do estudante, havia 10 possíveis valores segundo os quais os desempenhos dos estudantes poderiam variar. Alguns dos valores apresentados foram, em ordem crescente de características desejáveis ou esperadas: “a) Não caracteriza o que é a premissa de um argumento”, “b) Caracteriza o que é a premissa de um argumento de maneira parcialmente correta, por meio de variáveis nucleares”, “c) Caracteriza corretamente o que é a premissa de um argumento por meio de variáveis nucleares e cita corretamente outras informações complementares em relação ao que caracteriza a premissa de um argumento” (p.419). Nesse estudo, o objetivo de ensino foi orientador para a definição dos critérios de medida do desempenho que o estudante poderia apresentar.

O trabalho desenvolvido por De Luca (2013) corrobora Depresbiteris (2004) quando afirma que os responsáveis pelo ensino, ao elaborarem instrumentos de medida, necessitam ter clareza de quais são os critérios e indicadores que orientaram a atribuição de um valor acerca da qualidade do desempenho alcançado. Estes critérios têm como finalidade indicar se cada estudante desempenha suas atividades de acordo com o esperado. Nesse sentido, os objetivos de ensino necessitam ser muito bem definidos para que, por decorrência, os responsáveis pelo ensino verifiquem se os critérios de desempenho (que são os próprios objetivos de ensino e sua variância) foram ou não alcançados pelo estudante. Com os objetivos de ensino bem delimitados, outra possibilidade consiste em verificar o quanto o estudante desenvolveu determinado comportamento em um período de tempo com base no curso. Por exemplo, é possível comparar a medida de seu desempenho quando entrou em um curso e ao final dele, se foram

garantidos os mesmos comportamentos e critérios em ambos momentos da medida.

Mesmo que haja demonstração na literatura científica da área acerca da importância e das decorrências da relação entre a expressão clara, precisa e completa dos objetivos de ensino e da elaboração de procedimentos de avaliação, muitas vezes não existe relação de coerência entre esses dois aspectos em cursos de formação profissional. Meneses e Abbad (2009) e Scorsolini-Comin, Inocente e Miura (2011) afirmam que como na maioria das vezes os objetivos de ensino não estão bem delimitados e escritos, é pouco frequente a ocorrência de avaliações dos resultados (em relação à aprendizagem do estudante) de cursos de formação profissional. Strijbos, Kirschner e Martens (2004) indicam que é comum haver desalinhamento entre o objeto do ensino (e, portanto, da aprendizagem) e o objeto da avaliação. Apesar de na literatura sobre educação superior mediada por tecnologia haver indicação de que os objetivos necessitam expressar comportamentos complexos, a avaliação nesse contexto continua sendo realizada com foco nos conhecimentos e em comportamentos específicos que geralmente são distintos daqueles expressos nos objetivos de ensino. Um fato que pode contribuir para que isso ocorra é que os profissionais que planejam o ensino não são os mesmos que desenvolvem a avaliação (ou nem sempre estão orientados pelo mesmo aspecto). A pesquisa realizada por Ball e Garton (2005) quanto à elaboração de objetivos de ensino (denominado no artigo de instrucionais) que expressam diferentes níveis de cognição (conhecimento, compreensão, aplicação, análises, sínteses e avaliação), indica que cinco de sete professores expressam nos objetivos de ensino “níveis de cognição” semelhantes àqueles que são avaliados por eles. No entanto, apresentam condições de ensino para o desenvolvimento de níveis de cognição inferiores àqueles expressos nos objetivos e aos avaliados. Kwon, Wadholm e Carmody (2014), ao verificar a relação entre um modelo de competência (American Society of Training and Development) e os itens do exame (Certified Professional in Learning and Performance) que medem tais competências, identificou que os itens possuem como objetivo medir o “pensamento” e a aplicação do conhecimento (gestão, influência, análise), mas, de fato, medem a capacidade de o estudante memorizar informações.

Os objetivos de ensino necessitam ser claros, precisos o suficiente e expressar o comportamento que o estudante deverá apresentar como profissional ao lidar com as necessidades sociais de

uma região ou país (Botomé, 1981). A decomposição de um objetivo geral em específicos é importante para a explicitação de qual desempenho é necessário que o estudante desenvolva e ainda não aprendeu ou do que já é apto a apresentar, mas não com grau de sofisticação desejado. Permite, além disso, que os profissionais responsáveis pelo ensino tomem decisões acerca de quais comportamentos são necessários serem desenvolvidos ao longo do curso como pré-requisitos, a partir da história prévia do estudante antes de ingressar nele. À medida que um curso é constituído por objetivos de ensino bem definidos, os procedimentos de avaliação utilizados pelos profissionais responsáveis pelo ensino tendem a possibilitar verificar com precisão a qualidade do desempenho do estudante. Os critérios de avaliação do desempenho passam a ser a variação dos valores dos objetivos de ensino e a seleção dos instrumentos de medida utilizados ocorre em função dos comportamentos constituintes dos objetivos. Quanto mais os objetivos de ensino são descritos de modo preciso, claro e completo, mais orientadores serão estes objetivos para que os profissionais responsáveis pelo curso tomem decisões mais acertadas em relação aos procedimentos de ensino e de avaliação que possibilitarão o desenvolvimento do desempenho do estudante. Portanto, é científico e socialmente relevante analisar a relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância. Para produzir conhecimento que possibilite atender ao objetivo geral, têm-se como objetivos específicos: a) caracterizar os objetivos de ensino de um curso de educação a distância voltado para formação profissional; b) caracterizar os comportamentos avaliados por meio do instrumento de medida obrigatório do curso; e, c) caracterizar as variáveis que compõem o instrumento de medida.

II Método

Para analisar a relação entre os objetivos de ensino e os procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na educação a distância foi necessário organizar um conjunto de ações de pesquisa, orientados por procedimentos metodológicos específicos, descritos a seguir.

2.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa é caracterizada como descritiva, pois foram descritas as variáveis que compõem os fenômenos a serem pesquisados e estabelecidas relações entre elas (Vergara, 1998; Gil, 2006). Para atender o objetivo da pesquisa, foram utilizados documentos que serviram como fonte para coleta e tratamento de dados, o que caracteriza a pesquisa também como documental (Markoni & Lakatos, 2003). A pesquisa documental consiste no exame de documentos que receberam ou não um tratamento analítico. Documentos são meios que possibilitam a identificação de informações factuais que respondam ao problema de pesquisa. Esses compreendem materiais escritos, elementos iconográficos e dados registrados regular e ordenadamente, como os dados estatísticos (Caulley, 1981; Lüdke & André, 1985; Godoy, 1995; Bisquerra, 2000).

2.2 Procedimento Éticos

Foi realizado contato telefônico para marcar reunião com a responsável pelo curso. Na reunião, foi entregue a carta de apresentação com as informações da pesquisa junto com a declaração de anuência (ver Apêndice) e foram apresentados os objetivos do estudo e suas possíveis decorrências. Além disso, foram disponibilizadas informações para contato. Ao final da pesquisa, foi feita uma devolutiva à organização responsável pelo curso acerca dos resultados alcançados.

2.3 Características do Curso de Formação Profissional na Modalidade de Educação a Distância

Foi selecionado um curso oferecido na modalidade de educação a distância desenvolvido com base em políticas públicas de Estado, uma vez que este é um indicador da necessidade de que pessoas sejam qualificadas para intervirem e modificarem a realidade social regional

ou nacional com base nos comportamentos profissionais que o curso propõe desenvolver. O curso denominado de *Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas – Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias* foi implantado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE), em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD). Conforme site institucional (<http://nute.ufsc.br/site/institucional/>), o NUTE, criado em 2013, possui como missão possibilitar o desenvolvimento de material educacional digital para várias áreas de conhecimento da UFSC, como também a oferta de cursos baseados em uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

O curso foi ofertado mais de uma vez e possuía carga horária de 120 horas, distribuídas em quatro meses. Em 2014, ofertou sua 6ª edição com 40.000 vagas gratuitas para todo o Brasil. Possuía, inicialmente, como públicos-alvo, conselheiros e lideranças comunitárias. Posteriormente aos primeiros meses da oferta do curso, seu público foi ampliado para policiais, agentes comunitários de saúde e demais profissionais diretamente envolvidos na questão da prevenção ao uso de drogas no país. Dentre muitos profissionais, atuaram neste curso monitores e tutores, os quais interagiam diretamente e a distância com os estudantes do curso (UFSC, 2015).

Foi entregue para cada estudante, via correio, um *kit didático*, composto por um Livro-texto com as informações a serem aprendidas pelo estudante ao longo do curso; um Guia do Cursista, que tinha como finalidade oferecer orientações gerais acerca das características do curso; um Caderno do Projeto de Intervenção, no qual havia orientações para a elaboração do projeto de intervenção (instrumento de medida obrigatório para certificação do curso) e um pen-drive, contendo uma videoaula e um tutorial (Durlí, Gomes & Archer, 2015).

2.4 Fontes de Informação

a) Guia do Cursista (Brasil, 2014):

Documento cujo objetivo é ser uma “[...] referência para a realização das atividades educacionais durante toda a trajetória [do estudante]” (p.11). Organizado em duas partes: na primeira, há uma apresentação geral do curso, de seus objetivos, da educação a distância e das tecnologias utilizadas. Na segunda parte são apresentadas as atividades a serem desenvolvidas no curso, em especial o Projeto de

Intervenção, e as instruções ao estudante que não tivesse acesso à internet. O Guia do Cursista pode ser acessado na íntegra pelo site: http://conselheiros6.nute.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/10/Guia_Cursista_6%C2%AAEdi%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf

b) Segunda parte do instrumento de medida - Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014):

O Caderno do Projeto de Intervenção é um dos materiais que compõem o curso. Possui como objetivo apresentar “diretrizes para a elaboração de projetos que incentivem [...] (os estudantes) a sistematizarem e implementarem ações de prevenção nos seus contextos de atuação” (Schneider & Von Flach, 2014, p.5). É composto por duas partes. A primeira possui como objetivo orientar o estudante de modo detalhado acerca do que seja um Projeto de Intervenção (PI), sendo explicitados seus aspectos constituintes e possíveis relações a serem estabelecidas, pelo estudante, com os assuntos apresentados no livro-texto ao elaborar o PI. Cada aspecto recebe um título que corresponde a uma seção. Com exceção das duas seções iniciais, cujos títulos são “Caderno de orientações para o Projeto de Intervenção” (Schneider & Von Flach, 2014, p.05) e “Definição do que é um Projeto de Intervenção e os primeiros passos para a sua elaboração” (Schneider & Von Flach, 2014, p.06), onde é encontrada uma apresentação do Caderno e a definição de projeto de intervenção, os títulos de cada seção indicam a função da elaboração de cada etapa do PI pelo estudante. Por exemplo, tem-se como título de uma etapa: “Descrição da realidade local ou análise da situação”. Em seguida, são apresentadas informações mais precisas acerca do que se refere aquela etapa. Por exemplo: “antes de planejar uma intervenção, faz-se necessário conhecer muito bem a realidade local, ou seja, descrever detalhadamente o grupo, a comunidade, a instituição; enfim, o território no qual se dará a ação.” (Schneider & Von Flach, 2014, p.10). São apresentadas também, na mesma seção, as razões e a importância de executar a etapa de construção do PI, além de haver questões para reflexão e, em alguns casos, indicações acerca das possíveis relações que o estudante pode estabelecer entre o que leu no livro-texto e a etapa de execução do projeto. Por exemplo, “para contribuir com a reflexão das questões anteriormente relacionadas, sugerimos que você retome o Capítulo 9: “O trabalho comunitário e a construção de redes de cuidado e proteção”

(Schneider & Von Flach, 2014, p.12). Essas informações variam ao longo de cada seção, em quantidade e em natureza.

A segunda parte, por sua vez, é denominada “Passo a passo da construção do seu projeto” e possui como objetivo “[...] fornecer um guia simplificado das atividades” (Schneider & Von Flach, 2014, p.37). Nela é encontrado, em diversos quadros, um conjunto de comandos (geral e específicos) referentes a cada etapa necessária para o estudante elaborar seu projeto. Tais comandos (sentenças que indicam acerca do que o estudante necessita responder) estão em forma de tópicos e são expressos, na maioria das vezes, com um verbo que indica o comportamento esperado do estudante. Esse comando é apresentado, de modo geral, sob o título de tarefa. Por exemplo: “Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do Projeto”. E depois é dividido em comandos mais específicos, denominadas de passos: “1. Descreva, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.)”; “2. Descreva as características socioeconômicas do território da intervenção” (Schneider & Von Flach, 2014, p.38).

A principal diferença entre a primeira e a segunda partes do Caderno do PI, é que, na primeira, o estudante possui acesso a um texto com descrição mais detalhada do que aquela encontrada no comando. Além disso, na primeira parte, por ser um texto, há sugestões e comentários mais gerais do que no comando. Na segunda parte do Caderno, se comparada a primeira, as informações estão mais organizadas e escritas de forma mais completa no sentido de que são explicitados objetivamente os comandos específicos constituintes dos comandos gerais. Na Tabela 4 é apresentado um exemplo de informações de uma das seções da primeira parte do Caderno do PI e de informações contidas no comando da segunda parte do Caderno, “Passo a passo da construção do seu projeto”, referente à mesma seção.

Tabela 4. Distribuição das informações contidas nas seções da primeira parte do Caderno do Projeto de Intervenção e das informações do comando da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção.

Primeira parte do Caderno do Projeto de Intervenção		Segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção	
Título da seção	Descrição da seção	Comando Geral (Tarefa)	Comandos Específicos (Passos)
Descrição da realidade local ou análise da situação (p.10)	<p>Antes de planejar uma intervenção, faz-se necessário conhecer muito bem a realidade local, ou seja, descrever detalhadamente o grupo, a comunidade, a instituição; enfim, o território no qual se dará a ação. As necessidades e problemas psicossociais irão modificar-se de acordo com os diferentes tempos e contextos socioculturais, uma vez que cada território ou grupo tem suas características coletivas e também suas singularidades. Lembre-se de que o que pode ser problema em uma área, pode não ser em outra.</p> <p>Nesse sentido, uma intervenção deve considerar as especificidades de cada território, considerando-o para além da sua geografia física, como o espaço de acesso a bens e serviços, de oferta/ausência de <i>equipamentos sociais</i>, de redes sociais e de solidariedade, lugares de cultura, lazer e de vida. O território também é um espaço de organizações e poder, com lideranças comunitárias e institucionais, associações e grupos organizados, que já desenvolvem atividades nesse mesmo território.</p> <p>É nesse contexto sociocomunitário que uso de álcool e de outras drogas ocorre e torna-se problemático para alguns sujeitos. É importante saber, portanto, como é o padrão de uso de substâncias psicoativas nesse território, assim como identificar e entender os fatores de risco e de proteção para os problemas decorrentes do uso de drogas nele existentes. Ao refletir sobre essas questões, lembre-se dos conceitos trabalhados no Capítulo 7.</p> <p>A descrição do conjunto desses dados ajudará você e seu grupo de trabalho na análise da situação que irão escolher para intervir. A presença ou a ausência desses dispositivos e desses atores sociais podem se constituir em fatores de risco ou de proteção ao uso de álcool e outras drogas e devem, por isso, ser descritos no diagnóstico da realidade local, que servirá de base para a definição do tema a ser objeto do seu projeto de intervenção. [...]</p>	Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do projeto (p.38)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descreva, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.). 2.Descreva as características socioeconômicas do território da intervenção. 3.Descreva os equipamentos sociais (escolas, centros de saúde, de assistência social, associações, conselhos) presentes no território. 4.Identifique as lideranças comunitárias e/ou institucionais do seu território e as relações entre elas estabelecidas. 5.Descreva as relações sociais e de solidariedade entre as pessoas que vivem no território escolhido. 6.Descreva como a problemática do uso/abuso de álcool e de outras drogas se apresenta no território da intervenção. 7.Relacione temas/problemáticas que você considera que poderiam ser importantes para prevenir o uso problemático de drogas ou para melhorar a vida no território.

Fonte: (Schneider & Von Flach, 2014).

O Caderno do Projeto de Intervenção pode ser acessado na íntegra em: http://conselheiros6.nute.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/10/Caderno_PI_6%C2%AAEdi%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf

2.4.1 Critérios de Escolha das Fontes de Informação

a) Guia do Cursista (Brasil, 2014): o Guia do Cursista foi selecionado como fonte de informação por conter explicitamente os objetivos gerais e específicos do curso;

b) Segunda parte do Caderno de Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014): para selecionar a fonte de informação referente aos procedimentos de avaliação do curso, foi utilizado, como critério, o instrumento de medida obrigatório a ser entregue pelo estudante para obtenção do certificado do curso. A entrega obrigatória do instrumento de medida é um indicador de que os comportamentos medidos por meio do instrumento são os mais relevantes e necessários serem aprendidos e avaliados pelos responsáveis do curso. Foi analisada a segunda parte do Caderno de Intervenção, “Passo a passo da construção de seu projeto”, constituída por comando geral (tarefa) e comandos específicos (passos). Essa escolha se deve, pois, conforme apresentado na Tabela 4, o comando está escrito em forma de verbo (na maioria das vezes), que indica o comportamento esperado, escrito de modo completo, organizado e objetivo, o que muito provavelmente torna o comando uma condição mais favorável ao estudante para orientá-lo na elaboração de cada etapa do projeto de intervenção. Além disso, se fossem utilizadas as descrições das seções da primeira parte do caderno de PI, muitas seleções e adaptações seriam necessárias, visto que, mesmo que a sentença seja composta por verbo, está escrita em forma de sugestão ou prescrição com informações adicionais ao comportamento que o estudante necessita apresentar ao elaborar cada etapa do PI.

O comando geral foi compreendido como comportamento profissional, pois suas sentenças constituintes equivalem aos títulos da primeira parte do Projeto de Intervenção, que expressam ou deveriam expressar as funções das diferentes etapas que constituem o PI. Além disso, tais comandos estão associados ou são os próprios comportamentos profissionais de pesquisa (Viecili, 2008; Silva, 2008). Os comandos específicos também foram considerados na análise dos

comandos gerais por possuírem muitos complementos do verbo do comando geral e, portanto, por indicarem subclasses relacionadas ao comportamento profissional. No entanto, para fins de tratamento de dados, eles foram considerados como condição de ensino, a qual é compreendida como condição com as quais o estudante deve entrar em contato para desenvolver o comportamento profissional esperado (Cortegoso, 2011e). Ou seja, os comportamentos expressados nos comandos específicos referem-se àqueles necessários serem apresentados no contexto de ensino e que devem ter relação com os comportamentos profissionais.

Mesmo sendo selecionadas as variáveis a serem observadas no instrumento de medida (Caderno do PI), quando foi necessário e pertinente, foram utilizadas informações da descrição da primeira parte do caderno do PI para fins de esclarecimento e/ou complemento das informações.

Além disso, com o objetivo de analisar o feedback do tutor em relação ao desempenho do estudante, foi observado o Relatório Geral de Autoavaliação do Curso (Durli, Gomes, & Archer, 2015), uma vez que informações acerca desse procedimento de avaliação não constavam nas duas principais fontes de informações. O relatório de autoavaliação foi produzido durante e posteriormente à finalização do curso.

2.5 Processo e Procedimentos Gerais de Tratamento de Dados

O processo de tratamento de dados para relacionar os objetivos de ensino com os procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes do curso foi realizado em três etapas. Cada etapa foi composta por uma etapa específica que, por sua vez, foi dividida em subetapas (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5. Etapa geral I e respectivas etapas específicas e subetapas que constituíram os procedimentos de tratamento dos objetivos e dos procedimentos de avaliação do curso.

Etapas gerais	Etapas específicas	Subetapas
<p style="text-align: center;">I Dos objetivos geral e específicos do curso</p>	<p><i>i) Para os objetivos geral e específicos do curso retirados diretamente do Guia do Cursista</i></p>	<p><u>Etapa 1.</u> Análise dos objetivos gerais e específicos baseada nas características dos falsos objetivos (Botomé, 1981). <u>Etapa 2.</u> Fragmentação da expressão que constitui os objetivos geral e específicos nas categorias “finalidade” e “meio”. <u>Etapa 3.</u> Reescrita do objetivo do curso com base em sua distribuição nas categorias “finalidade” ou “meio”. <u>Etapa 4.</u> Fragmentação da expressão dos objetivos de curso, com a manutenção do critério “finalidade” e “meio”, no caso em que o objetivo era expresso por múltiplos comportamentos.</p>
	<p><i>ii) Para a elaboração de uma versão mais precisa, concisa e completa das expressões dos objetivos geral e específicos do curso</i></p>	<p><u>Etapa 1.</u> Aperfeiçoamento dos verbos imprecisos e metafóricos e outros termos, como adjetivos e substantivos, com a finalidade de tornar a expressão do objetivo do curso mais precisa e clara. <u>Etapa 2.</u> Substituição dos verbos dos objetivos do curso de acordo com a noção de âmbitos de atuação proposto por Rebelatto e Botomé (1987). <u>Etapa 3.</u> Fragmentação da expressão dos objetivos do curso no caso em que foram acrescidos complementos para torná-la mais completa e precisa.</p>
	<p><i>iii) Relação entre os objetivos geral e específicos do curso.</i></p>	<p><u>Etapa 1.</u> Organização, em um sistema comportamental, dos objetivos geral e específicos do curso tratados segundo as etapas anteriores, com base nos graus de abrangência, pertinência e relações uns com os outros, conforme indicado por Botomé (1977/2011;1981). <u>Etapa 2.</u> Decisões acerca da organização dos objetivos de ensino geral e específicos do curso no sistema comportamental.</p>

Tabela 6. Etapas gerais II e III e respectivas etapas específicas e subetapas que constituíram os procedimentos de tratamento dos objetivos e dos procedimentos de avaliação do curso.

Etapas gerais	Etapas específicas	Subetapas
<p style="text-align: center;">II Dos procedimentos de avaliação do desempenho do estudante</p>	<p><i>i) Para a primeira e a segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (PI)</i></p>	-
	<p><i>ii) Para a análise geral dos itens (comando geral e específicos) do instrumento que constituem a segunda parte do Caderno do PI e da proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante</i></p>	-
	<p><i>iii) Para o comando geral da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção.</i></p>	<p><u>Etapa 1.</u> Análise das expressões do comando geral da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção baseadas nas características dos falsos objetivos (Botomé, 1981). <u>Etapa 2.</u> Fragmentação da expressão que constitui os comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias “finalidade” e “meio”. <u>Etapa 3.</u> Reescrita dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção com base em sua distribuição nas categorias “finalidade” ou “meio”. <u>Etapa 4.</u> Aperfeiçoamento dos verbos imprecisos e metafóricos e outros termos, como adjetivos e substantivos, com a finalidade de tornar os comandos gerais mais precisos e claros. <u>Etapa 5.</u> Fragmentação da expressão dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do PI, no caso em que foram acrescidos complementos para torná-los mais completos e precisos.</p>
<p style="text-align: center;">III Da análise da relação entre os objetivos de ensino e os procedimentos de avaliação do curso</p>	<p><i>i) Organização, em um sistema comportamental, dos objetivos de ensino do curso e dos comandos gerais constituintes da segunda parte do Caderno de Intervenção, com base nos graus de abrangência, pertinência e relações uns com os outros, conforme indicado por Botomé (1981).</i></p>	-

2.5.1 Dos Objetivos Geral e Específicos do Curso no Guia do Cursista

Foram utilizados como fonte de informação os objetivos geral e específicos do curso explicitamente indicados na seção “Objetivos do Curso” do documento “Guia do Cursista” (Brasil, 2014).

Objetivo geral (p.14):

- Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.

Objetivos específicos (p. 14 e 15):

- Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.
- Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.
- Atuar com foco na garantia dos direitos e da cidadania das pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas.
- Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.
- Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.
- Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.
- Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.
- Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.
- Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.

- Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.

2.5.1.1 Procedimento de Tratamento de Dados

Os procedimentos descritos para coleta e tratamento dos objetivos gerais e específicos foram baseados no trabalho desenvolvido por Botomé (1981) e Silva (2013). Foram realizados três conjuntos de tratamento de dados: i) para os objetivos geral e específicos do curso retirados diretamente da fonte de informação, e, posteriormente, ii) para a construção de uma versão mais precisa, concisa e completa dos objetivos geral e específicos do curso. Ao final, como terceira etapa, foi estabelecida a relação entre os objetivos geral e específicos do curso.

i) Para os objetivos geral e específicos do curso retirados diretamente da fonte de informação

Etapa 1. Análise dos objetivos gerais e específicos realizada com base nas características dos falsos objetivos propostos por Botomé (1981). Foi utilizado um protocolo composto pelas categorias dos falsos objetivos de ensino e pelos objetivos geral e específicos retirados diretamente da fonte de informação. As categorias dos falsos objetivos de ensino e suas respectivas definições (Botomé, 1981; Tosi, 2010; Silva, 2013) são:

Indefinição do sujeito da frase: foi considerado que o sujeito da frase era indefinido quando não estava escrito explicitamente quem necessitava executar a ação indicada pelo verbo da frase. Por exemplo, no objetivo do curso “Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção” não está explicitado quem necessita “buscar informações atualizadas [...]”, se são os responsáveis pelo curso ou os estudantes.

Declaração de intenção do proponente do “objetivo de ensino”: foram consideradas para essa categoria as frases nas quais o verbo indicava uma intenção, desejo, pretensão ou expectativa (declarada) de algo que deveria acontecer. O sujeito do verbo, em geral, era o formulador do objetivo. Por meio do verbo utilizado, não era explicitado o produto concreto das ações de quem iria lidar com o estudante no curso e, portanto, era expressado, de modo genérico, um desejo de quem formula o “objetivo de ensino”. São exemplos desse tipo de objetivo: “Conscientizar os alunos de suas responsabilidades”; “Formar alunos”; “Espera-se contribuir para o desenvolvimento da sociedade”; “Dar subsídios para a atuação profissional”.

Atividades de ensino: foram consideradas atividades de ensino os objetivos dos cursos constituídos por verbos e complementos que indicassem ações referentes a atividades de ensino, propostas pelo formulador do objetivo, para que o estudante apresentasse alguma aprendizagem. Exemplos: “Apresentar conceitos de (...)”, “Informar os alunos sobre (...)”, “Demonstrar aos alunos que (...)”. Os complementos, em geral, eram referentes a situações existentes apenas em situações internas da escola, do sistema educacional ou de circunstâncias de aprendizagem, de aperfeiçoamento ou treinamento de pessoal em circunstâncias artificiais. Por exemplo: “Incentivar a reflexão”, “Despertar a criatividade”, “Promover debate sobre (...)”.

Também foram consideradas atividades de ensino as expressões que indicavam atividades do estudante em situações de ensino que não são aquelas que ele deveria estar apto a apresentar ao final do curso como comportamento profissional. “Discutir critérios de avaliação” é um exemplo: discutir é meio de treinamento que possibilita o estudante estar apto a apresentar na sua atuação profissional o comportamento “decidir entre alternativas”, que neste caso poderia ser a finalidade do ensino.

Verbo substantivado: os objetivos do curso, em geral, possuíam verbos que apresentavam um complemento qualificador ou que especificava suas particularidades. Por exemplo, “Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.” Nesse caso, a expressão “[...] informações atualizadas” poderiam ser substituídas diretamente pelo verbo “atualizar-se”. Os objetivos do curso possuíam também verbos que estavam camuflados em forma de substantivo, como neste exemplo: “Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.” “Fortalecimento”, “elaboração”, “implementação”, “fiscalização” são substantivos que poderiam ser substituídos pelos verbos: fortalecer, elaborar, implementar, fiscalizar.

Expressão ampla: os verbos ou os complementos dos objetivos faziam referência a um conjunto de comportamentos muito grande. Esse tipo de expressão poderia abranger muitos outros comportamentos mais simples e específicos e variações do complemento. Exemplo: “Conhecer as Redes de Atenção Psicossocial”. O verbo “conhecer” é amplo, pois envolve comportamentos mais específicos como caracterizar, discriminar, descrever.

Expressão imprecisa: expressão que continha verbos ou complementos com múltiplos significados. O verbo era impreciso e não especificava apropriadamente o grau de abrangência da atuação que deveria ser apresentada para produzir um resultado significativo ou que constituiria o resultado de um trabalho, e o complemento não explicitava com clareza a que se referia a atuação.

Expressão metafórica: verbos ou complementos que se referiam a analogias ou metáforas em relação ao que constitui a atuação de alguém ou às características dessa atuação. Ou seja, de acordo Ernani e Nicola (2001), a expressão é considerada metafórica quando foi utilizada uma expressão, em lugar de outra, por haver entre elas uma relação de semelhança. Exemplo: “Despertar a reflexão”.

Expressão com múltiplos “objetivos”: expressão com vários objetivos misturados ou expressos como se fosse uma unidade de objetivo. Podendo existir combinações entre verbos e complementos, contendo vários objetivos de maneira pouco clara: dois ou mais verbos expressos ou no infinitivo e/ou sob a forma de gerúndio e/ou sob a forma de “verbos substantivados” com um complemento que fazia referência a um ou mais aspectos de uma situação; um verbo na forma infinitiva, no gerúndio ou “substantivado”, com dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes; dois ou mais verbos, independentemente da forma de expressão, e dois ou mais complementos que faziam referência a situações, objetos ou processos de naturezas muito diferentes. Por exemplo, o objetivo “Conhecer os procedimentos para a estruturação de Conselhos Municipais sobre drogas, visando incentivar a criação de novos conselhos”, possui dois objetivos: 1. Conhecer os procedimentos para a estruturação de Conselhos Municipais sobre drogas; 2. Incentivar a criação de novos conselhos.

As categorias dos falsos objetivos de ensino serviram como itens de *checklist* em relação a cada um dos objetivos geral ou específicos examinados. Quando um objetivo examinado apresentava características pertinentes a uma das categorias dos falsos objetivos, foi registrado “Sim” na casela correspondente do protocolo de registro. Quando não apresentava, foi registrado “Não” na casela correspondente àquela categoria. Ao final, foi contabilizada a quantidade de categorias dos falsos objetivos que receberam a opção “Sim” e dividida pela quantidade total de categorias denominadas “falsos objetivos”. Posteriormente, foram explicitadas as características presentes nos objetivos gerais e específicos do curso. Nessa etapa, foram destacadas as

características dos objetivos do curso consideradas para suas inserções em uma dada categoria dos “falsos objetivos de ensino”.

Etapa 2. Fragmentação da expressão que constitui os objetivos geral e específicos nas categorias “finalidade” e “meio”.

O exame das expressões dos objetivos (geral e específicos) segundo as funções das frases que os constituem possibilita a distinção entre frases que indicam o que é necessário ser feito pelos profissionais-estudantes ou pelos proponentes do curso, de frases que indicam recursos, ou meios, ou maneira para fazer o que é necessário. Frases cuja função é de expressar “finalidade” são apresentadas primeiro, seguidas daquelas que expressam “meio”.

A etapa 2 foi realizada com base nas normas da língua portuguesa (Sacconi, 1994):

a) Quando havia na expressão do objetivo do curso preposição ou conjunção que indicassem finalidade, a ideia seguida dessa preposição ou conjunção foi compreendida como finalidade e a ideia anterior à preposição ou à conjunção foi categorizada como meio, conforme Tabela 7.

Tabela 7. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em função da presença de preposição (em negrito) que indica finalidade.

Objetivo do Curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.	Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial.	Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários.

b) Quando havia duas ou mais frases na expressão do objetivo de ensino, na quais um verbo encontrava-se no gerúndio e outro, geralmente, no infinitivo, a frase que continha o verbo no gerúndio foi considerada como finalidade e a que continha o verbo no infinitivo assumiu a função de meio, conforme Tabela 8.

Tabela 8. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em função da presença de verbos no infinitivo e no gerúndio (em negrito).

Objetivo do Curso	Funções da frase que constituem o objetivo do Curso	
	De finalidade	De meio
Conhecer os procedimentos para estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Fortalecer os [conselhos] já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.

c) Na situação em que a expressão do objetivo do curso era constituída pela palavra “para” e que esta poderia ser substituída pela palavra “de”, o objetivo não foi fragmentado, conforme pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que a palavra “para” (em negrito) poderia ser substituída por “de”.

Objetivos do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do Curso	
	De finalidade	De meio
Conhecer os procedimentos para estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Fortalecer os [conselhos] já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.

d) Quando na expressão do objetivo geral e específico do curso continha a palavra “através”, a ideia que a seguia foi categorizada como meio e a ideia anterior como finalidade, como pode ser observado no exemplo mostrado na Tabela 10.

Tabela 10. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que há a palavra “através” (em negrito) no objetivo geral ou específico.

Objetivo do Curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
“[...] Atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.”	Prevenir o uso de crack, álcool e de outras drogas.	Fortalecer a rede comunitária.

e) Em todos os procedimentos de categorização das funções da expressão dos objetivos do curso, os verbos substantivados foram transformados em verbos no infinitivo, conforme pode ser observado no exemplo que segue.

Tabela 11. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que o verbo substantivado (em negrito) foi transformado em verbo no infinitivo (em negrito).

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do Curso	
	De finalidade	De meio
Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.	Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial.	Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários.

f) Quando nas expressões dos objetivos do curso apareceram os termos “com foco” ou “no sentido”, e se essas expressões se referiam a uma característica do comportamento, toda a sentença foi reescrita e considerada como finalidade, com exceção de quando havia outra situação em que a sentença poderia ser considerada como meio (por

exemplo, na presença do gerúndio). Os complementos do verbo passaram a ficar mais próximos a ele e o termo “orientada(o)” foi utilizado no lugar da expressão inicial, conforme Tabela 12.

Tabela 12. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que no objetivo do curso apareceram as expressões “com foco” ou “no sentido” (em negrito).

Objetivo do Curso	Funções da frase que constituem o objetivo do Curso	
	De finalidade	De meio
Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes orientado pelo fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	Denunciar situações de violência e exploração.

g) Quando havia a expressão “no foco” ou “no sentido” e as ideias anteriores e seguintes a ela se referiam a comportamentos mais gerais e específicos, respectivamente, o comportamento mais específico passou a ser escrito antes da expressão e o mais geral depois. A expressão foi substituída pelo termo “orientado”, conforme Tabela 13.

Tabela 13. Exemplo de categorização das funções das frases que constituem a expressão do objetivo do curso em “finalidade” e “meio” em que na expressão objetivo do curso apareceram as expressões “com foco” ou “no sentido” e as ideias anteriores e seguintes a elas se referiam a comportamentos mais gerais e específicos (em negrito).

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.	Atuar na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais orientadas pelo fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias.	--

Etapa 3. Reescrita do objetivo do curso com base em sua distribuição nas categorias “finalidade” ou “meio”. Para tornar a frase única, foram feitas adequações gramaticais, como a inserção do termo “por meio”. Por exemplo, o objetivo do curso da Tabela 11 foi reescrito da seguinte forma: “Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial por meio da identificação de recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários”.

Etapa 4. Fragmentação da expressão dos objetivos de curso, com a manutenção do critério “finalidade” e “meio”, no caso em que o objetivo era expresso por múltiplos comportamentos (Noceti, 2011; Silva, 2013; De Luca, 2013; Corrêa, 2013). Houve fragmentação das expressões dos objetivos do curso quando:

a) Eram compostos por dois ou mais verbos unidos por vírgulas ou por um conectivo com função aditiva (“e”, “mas também”): os verbos foram fragmentados em unidades distintas, e os complementos dos verbos dos objetivos de ensino originais foram repetidos para cada verbo fragmentado, conforme Tabela 14.

Tabela 14. Fragmentação da expressão do objetivo do curso composto por dois ou mais verbos unidos por um conectivo com função aditiva (em negrito).

Objetivo do Curso	Fragmentação	
	Finalidade	
Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.	Analisar o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.	Estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.

b) Eram compostos por verbos com dois ou mais complementos unidos por vírgulas ou por conectivo com função aditiva (“e”, “mas também”). Nesse caso, o verbo foi repetido para cada complemento e os complementos foram fragmentados em unidades distintas, conforme Tabela 15.

Tabela 15. Fragmentação da expressão do objetivo do curso composto por verbos com dois ou mais complementos unidos por conectivo com função aditiva (em negrito).

Objetivo do Curso	Fragmentação	
	Finalidade	Meio
Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social , visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas .	Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de álcool . Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de crack . Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de outras drogas .	Conhecer as Redes de Atenção Psicossocial . Conhecer as Redes de Assistência Social . Fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial . Fortalecer as Redes de Assistência Social .

c) Nas situações em que, apesar de os complementos dos verbos estarem unidos por conectivo com função aditiva, eles não foram separados, pois era necessário que as duas características do complemento fossem mantidas para que o objetivo se tornasse mais completo possível, conforme apresentado na Tabela 16. No exemplo, não é suficiente que a rede de apoio seja apenas integrada, ou apenas intersetorial. Ela necessita ser, ao mesmo tempo, integrada e intersetorial.

Tabela 16. Exemplo em que não houve separação dos complementos dos verbos unidos pelo conectivo de adição (em negrito) da expressão do objetivo do curso.

Objetivo do Curso	Fragmentação	
	Finalidade	Meio
Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.	Criar rede de apoio local integrada e intersetorial. Articular rede de apoio local integrada e intersetorial. Fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial.	Identificar recursos governamentais. Identificar recursos não governamentais. Identificar recursos sociocomunitários

ii) Para a elaboração de uma versão mais precisa, concisa e completa das expressões dos objetivos geral e específicos do curso

Etapa 1. Aperfeiçoamento dos verbos imprecisos e metafóricos e outros termos, como adjetivos e substantivos, com a finalidade de tornar a expressão do objetivo do curso mais precisa e clara.

As palavras acrescidas nas expressões dos objetivos do curso foram indicadas com o recurso “negrito”. Os complementos dos verbos também foram flexionados em gênero e número para acompanhar as modificações dos verbos. Foram desconsideradas, nessa etapa, as funções da frase em “finalidade” e “meio” que constituem o objetivo do curso. Dessa forma, os comportamentos expressos nos objetivos do curso foram considerados como independentes.

Para garantir a coerência e a homogeneidade da substituição dos verbos e termos originais dos objetivos do curso por verbos e termos mais precisos e não metafóricos, foi elaborada uma lista dos conjuntos de verbos e termos originais dos objetivos, com as respectivas

substituições e justificativas da substituição de cada um deles (Tabela 17).

Tabela 17. Conjunto de verbos e termos originais constituintes da expressão dos objetivos do curso com as respectivas substituições e justificativas da substituição de cada um deles na nova escrita do objetivo do curso.

Verbo/expressão original	Verbo/expressão substituída	Justificativa para substituição do verbo/termo ⁴
Pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas	Situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas por pessoas envolvidas nessas situações.	Problemas são decorrentes das interações entre os comportamentos das pessoas e determinados aspectos do ambiente no qual estão inseridas.
Buscar informações.	Coletar informações.	Coletar informações é constituído pelos comportamentos: 1.Localizar informações. 2.Identificar informações. 3.Selecionar informações.
Subsidiar; Incentivar Estimular; Incluir Fomentar	Oferecer condições	Oferecer condições apropriadas para que determinadas respostas sejam apresentadas por outras pessoas.
rede	Interações sociais	Conjunto de comportamentos de múltiplos sujeitos.
Rede	Estrutura e funcionamento de organizações/serviços	As organizações são constituídas por uma estrutura e um funcionamento (processos e resultados) (Hall, 2004).
Fortalecer	Manter	Conservar características de determinado contexto ao longo do tempo.
Criar	Produzir	Processo de transformação de aspectos do ambiente (inputs) em produtos (outputs) (Vasconcellos & Garcia, 2009). É constituído por múltiplos comportamentos que possibilitam que tal transformação ocorra.
Articular	Oferecer condições para que interações sociais ocorram orientadas por um objetivo comum.	Oferecer condições propícias para que determinadas respostas sejam apresentadas por outras pessoas em uma interação social orientada por objetivos comuns (Etzioni, 1989).
Conhecer	Caracterizar	O processo de caracterizar é constituído pelos comportamentos (Joaquim, 2013): 1.Coletar informações. 2.Organizar informações coletadas de modo a possibilitar identificar a pertinência e relevância das informações. 3.Tratar informações de modo a possibilitar identificar a função de cada informação no sistema de relações da qual faz parte. 4.Hierarquizar as informações tratadas em função de sua pertinência e sua relevância. 5.Selecionar as informações hierarquizadas em função de sua pertinência e sua relevância.
Analisar	Avaliar	O processo de avaliar tem como produto principal a produção de informações, oriunda da comparação entre o que ocorre na realidade e alguma situação tomada como referencial para que sejam tomadas decisões acerca do objeto (Luckesi, 1994, 2011; Botomé & Rizzon 1997).
Veicular	Difundir	O verbo difundir está associado à ideia de “espaldar, emitir, disseminar, divulgar, propagar” (Michaelis, 2009).
Atuar	Intervir direta e indiretamente	Intervir direta e indiretamente constituem a classe “intervenções profissionais”. A intervenção direta contempla os comportamentos necessários para produzir alterações no fenômeno que sofre intervenção. A intervenção indireta ocorre por meio do ensino, que implica em produzir aprendizagens acerca do fenômeno de interesse, e por meio da pesquisa, que se refere à produção de conhecimento acerca do fenômeno de interesse (Botomé et al, 2003).

⁴ Os verbos ou expressões originais foram substituídos por conter alguma característica dos falsos objetivos de ensino.

Nessa etapa, a expressão dos objetivos do curso foi elaborada do ponto de vista dos comportamentos do sujeito que aprende, independente se na versão original do objetivo estava escrito, de forma explícita ou não, quem era o sujeito da frase. Pois, conforme Botomé (1977/2011, 1981), os objetivos de ensino e, portanto, os verbos, necessitam se referir às ações do estudante, conforme pode ser observado na Tabela 18.

Tabela 18. Exemplo de reescrita do objetivo do curso do ponto de vista do comportamento do sujeito que aprende (em negrito).

Objetivo do Curso	Reescrita
Capacitar os conselheiros para atuarem na prevenção do uso de crack.	Prevenir a ocorrência do uso de crack.

Ao final de todo o processo de tratamento de dados que compõem a etapa 4, foi realizada uma avaliação do tratamento por dois profissionais da área de ensino. As proposições da nova versão dos objetivos geral e específicos do curso foram mantidas, quando houve concordância de, pelo menos, 80% (Pasquali, 1999) entre esses profissionais.

Etapa 2. Substituição dos verbos dos objetivos do curso de acordo com a noção de âmbitos de atuação proposto por Rebelatto e Botomé (1987). Foi realizada também complementação necessária da escrita dos objetivos do curso, considerando os âmbitos que constituem a atuação profissional, conforme Tabela 19.

Tabela 19. Exemplo de substituição dos verbos (em negrito) dos objetivos do curso de acordo com a noção de âmbitos de atuação proposto por Rebelatto e Botomé (1987).

Objetivo do Curso Tratado	
Tratamento I	Tratamento II
Prevenir a ocorrência do uso de crack.	Prevenir a ocorrência do uso de crack por pessoas que nunca usaram ou que não estão mais usando.
	Reabilitar comportamentos de usuários de crack.

Etapa 3. Fragmentação da expressão dos objetivos do curso no caso em que foram acrescidos complementos para torná-la mais completa e precisa.

iii) Relação entre os objetivos geral e específicos do curso

Etapa 1. Organização, em um sistema comportamental, dos objetivos geral e específicos do curso tratados segundo as etapas anteriores, com base nos graus de abrangência, pertinência e relações uns com os outros, conforme indicado por Botomé (1977/2011;1981).

Os objetivos de ensino geral e específicos foram compreendidos como comportamentos profissionais (que no contexto da programação de ensino é denominada de “classes de comportamentos profissionais”). Segundo Vicili (2008), o uso de um sistema comportamental, entendido como um conjunto de comportamentos que estabelecem relações ordenadas entre si (Lorenzo, 2013), é uma condição importante para organizar e derivar classes de comportamentos com base nas categorias que compõe esse sistema. Tais categorias possuem como referência os próprios graus de abrangência que essas classes representam.

Na Figura 5 estão representadas categorias gerais referentes a classes de comportamentos profissionais que podem servir como critérios organizadores de uma profissão. Essas categorias estão organizadas a partir de graus de abrangência das classes de comportamentos que as constituem (Vicili, 2008).



Figura 5. Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com seus graus de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977/2011)

Existem cinco categorias gerais que se referem a diferentes graus de abrangência de classes de comportamentos, os quais estão representados pelos números arábicos localizados ao lado direito das denominações das categorias apresentadas na Figura 5. Segundo Botomé (1977/2011), a categoria 1 –“O que ‘fazer’” é a mais abrangente. A segunda categoria mais ampla é denominada de “Como ‘fazer’” referente às classes de comportamentos que caracterizam o modo de fazer (procedimentos para fazer) o que precisa ser feito. A terceira categoria mais restrita do que a segunda e a primeira, “Com que ‘fazer’”, refere-se à utilização de instrumentos ou recursos para fazer o que precisa ser feito, da maneira como precisa ser feito. O quarto grau de abrangência é constituído pelas classes de comportamentos relacionadas a situações ou a ocasiões nas quais o profissional terá que fazer (ou deixar de fazer) algo. Este quarto grau de abrangência é denominado “em que situações ‘fazer’ (4)”. Por fim, no quinto grau de abrangência são delimitadas as “razões” pelas quais o profissional deverá fazer (ou deixar de fazer) algo. Este quinto grau é denominado “o que precisa decorrer do ‘fazer’ (5)” e se refere aos resultados de importância, de valor e que são até “definidores” do “fazer”.

Os círculos da Figura 5 representam a relação de abrangência e de interdependência entre as classes de comportamentos. O grau de

espessura das linhas que delimitam os círculos representa o grau de abrangência das categorias a que se referem. O círculo encontrado no centro da representação indica as categorias de classes de comportamentos menos abrangentes e está delimitado por linhas mais finas. O círculo mais externo representa as categorias de classes de comportamentos mais abrangentes e está apresentado em linhas mais grossas. Os três círculos localizados entre essas duas categorias (“o que ‘fazer’” e “o que precisa decorrer do ‘fazer’”) representam graus intermediários de abrangência das classes. Essas categorias intermediárias também podem ser consideradas mais abrangentes do que as categorias representadas pelos círculos mais internos e menos abrangentes do que as categorias representadas pelos círculos mais externos a elas. Por exemplo, a categoria denominada “em que situações ‘fazer’” é menos abrangente do que a categoria denominada “com que ‘fazer’” e mais abrangente do que a categoria denominada “o que precisa decorrer desse ‘fazer’” (Viecili, 2008).

A relação de abrangência entre as classes de comportamentos também está representada na Figura 5 pelo tamanho das letras de cada categoria: as mais abrangentes estão representadas em letras maiores e as categorias menos abrangentes, em letras menores. A diminuição gradual no tamanho das letras representa o gradiente de abrangência das classes de comportamentos. Portanto, a primeira categoria - O que “fazer” – por ser mais abrangente, engloba todas as categorias seguintes (2 a 5). A segunda categoria - Como “fazer” -, por sua vez, envolve as categorias de 3 a 5. E as demais categorias assumem essa mesma relação de abrangência: a categoria 3 engloba a categoria 4 e 5, e a categoria 4 engloba a 5.

As classes de comportamentos profissionais podem ser organizadas nas categorias apresentadas na Figura 5, na qual é possível observar as relações entre os graus de abrangência e interdependência dessas classes. Essas relações podem ser percebidas de modo mais claro quando são representadas em um sistema comportamental de organização e decomposição de classes complexas em classes componentes mais simples. Na Figura 6, é representada a organização das classes de comportamentos decompostas de acordo com seus graus de abrangência: as mais abrangentes encontram-se à esquerda da Figura e as menos abrangentes à direita.

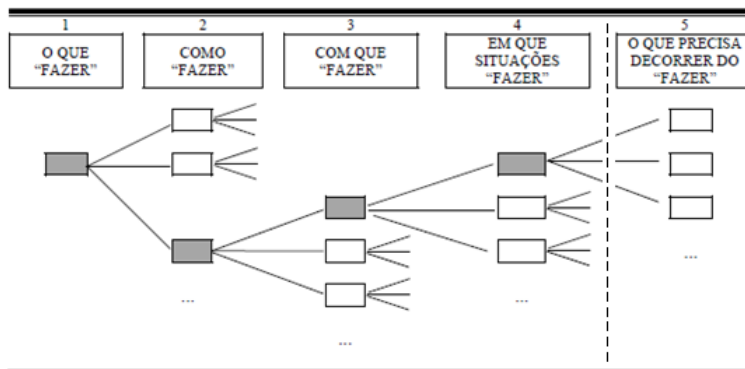


Figura 6. Representação das categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais com base em seus graus de abrangência.

Nas Figuras 5 e 6 podem ser observadas as relações entre as classes de comportamentos profissionais. Na Figura 6 são apresentadas as categorias das classes de comportamentos em seus graus de abrangência, representados pelos números arábicos localizados acima das denominações dessas categorias. Tais números representam a equivalência com as categorias apresentadas na Figura 5. Além das denominações das categorias, é apresentada a organização de classes de comportamentos a partir dessas categorias. As classes de comportamentos estão representadas pelos retângulos (Viecili, 2008).

As classes de comportamentos, representados pelos retângulos, à esquerda da Figura 6 são mais abrangentes e complexas do que aquelas localizadas mais à direita da Figura. À medida que são realizadas decomposições dessas classes mais amplas e complexas, classes de comportamentos mais simples e com menor grau de abrangência são identificadas. As linhas que conectam os retângulos indicam as relações de dependência e abrangência entre as classes de comportamentos contidas em diferentes categorias. A linha à esquerda de cada retângulo indica de qual classe de comportamentos a classe de comportamentos em foco é decomposta; as linhas à direita de cada retângulo indicam quais classes de comportamentos são decomposição da classe em foco. Nesse sentido, as classes de comportamentos são constituídas pelas classes localizadas à direita e, por sua vez, constituem aquelas localizadas à esquerda (Viecili, 2008).

Para compreender o sistema comportamental, a pergunta “o que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para atingir esse comportamento?”,

que é orientadora para identificar quais são os comportamentos pré-requisitos necessários serem aprendidos para que o comportamento terminal seja apresentado, necessita ser realizada para a classe de maior abrangência. Assim, para identificar quais são os instrumentos ou recursos necessários serem utilizados em um “fazer” (categoria: com que “fazer”), é necessário realizar a pergunta “para” as classes de comportamentos identificadas na categoria “como ‘fazer’”.

No entanto, apenas na categoria “O que precisa decorrer do ‘fazer’”, em alguns casos, não há uma relação de interdependência direta com a categoria anterior a ela (Em que situações “fazer”), uma vez que, por se referir à dimensão ética do comportamento, ela pode ser uma classe de comportamento “universal” e não ser necessária ser desenvolvida como pré-requisito em um curso específico. Por exemplo, no contexto de um curso de prevenção do uso de drogas para conselheiros, a classe de comportamentos “Oferecer condições para o acesso à saúde pelos usuários envolvidos em situações relacionadas ao uso de álcool” não exerce a função de pré-requisito (mas é importante ser aprendida) para o desenvolvimento de comportamentos profissionais mais amplos como “prevenir o uso de drogas”, dado que oferecer condições para o acesso à saúde dos usuários é o papel (ético) do conselheiro ao atuar em diversos contextos e não apenas aqueles relacionados à prevenção de drogas. A linha tracejada na Figura 5 entre as categorias 4, “em que situações fazer”, e 5, “o que precisa decorrer do fazer”, indica a relação, nem sempre de pré-requisito, entre as classes de comportamentos referentes a essas categorias.

Os retângulos pintados de cinza na Figura 6 exemplificam o processo de decomposição das classes de comportamentos mais gerais em classes mais específicas, a partir da relação entre classes de comportamentos conforme seus graus de abrangência e relação uns com os outros. Esses retângulos estão localizados em colunas, de acordo com a categoria de classes de comportamentos a qual pertence. Os retângulos de cor branca representam classes de comportamentos que não foram decompostas e constituem classes mais abrangentes, representadas pelos retângulos de cor cinza (Viecili, 2008).

Segundo Viecili (2008), as reticências apresentadas na Figura 6 representam a possibilidade de continuidade da decomposição. Isso significa que, além dos retângulos apresentados nessa figura, outros retângulos, representando classes de comportamentos, poderiam ser acrescentados. Essa decomposição poderia ser realizada até esgotar as classes de comportamentos constituintes de cada classe mais abrangente

em exame, tornando a organização e decomposição dos comportamentos que constituem uma profissão mais completa.

Na Figura 7 está representada uma síntese com as informações descritas até então: nomes das categorias, definições dessas categorias e as relações de abrangência entre as classes de comportamentos profissionais.

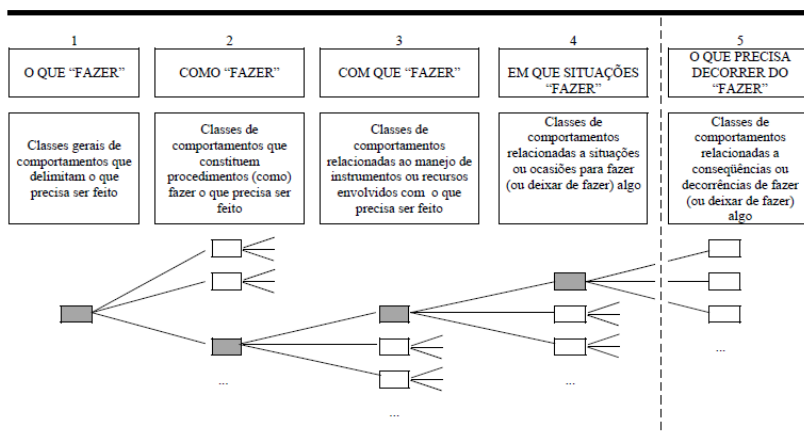


Figura 7. Representação das categorias do sistema comportamental referentes a classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias, de acordo com a decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência.

Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977/2011).

Conforme Vicili (2008), as características definidoras das categorias de classes de comportamentos profissionais auxiliam a visualizar o sistema comportamental constituinte de uma profissão, porém, ainda são genéricas para explicitar a natureza das classes de comportamentos. Isso porque as classes de comportamentos que constituem uma profissão podem ainda variar em outros graus de abrangência. Nesse sentido, as características definidoras das categorias de classes de comportamentos podem ser divididas em subcategorias a fim de explicitar melhor ao que essas categorias se referem. As cinco categorias de classes de comportamentos apresentadas nas figuras 5, 6 e 7 são subdivididas em 10 subcategorias de características definidoras de classes de comportamentos, sintetizadas na Figura 8.

Categorias	Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito			Classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito		Classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito		Classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo		Classes comportamentos relacionados a consequências ou a decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo
	O que “fazer”			Como “fazer”		Com que “fazer”		Em que situações “fazer”		O que precisa decorrer do “fazer”
Subcategorias	Ocupação geral	Ocupação específica	Tarefas componentes de uma ocupação	Operações envolvidas em uma tarefa	Ações constituintes de uma operação	Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo	Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo	Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo	Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo	Comportamentos referentes a consequências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo
Exemplo	<i>Cuidar de crianças</i>	<i>Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença</i>	<i>Reduzir a febre de crianças que estiverem com sinais de alta temperatura</i>	<i>Banhar a criança com água em temperatura um pouco menor que a do corpo humano</i>	<i>Molhar o corpo da criança de pouco em pouco</i>	<i>Passar levemente um pano umedecido sobre o corpo da criança</i>	<i>Identificar os modos adequados de passar o pano úmido sobre o corpo da criança</i>	<i>Identificar os locais adequados para molhar a criança</i>	<i>Definir adequação de locais para molhar uma criança</i>	<i>Avaliar as implicações de molhar inadequadamente a criança</i> <i>Avaliar as implicações de molhar adequadamente a criança</i>

Figura 8. Representação das categorias e das subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência e exemplo de organização de classes de comportamentos profissionais em função das subcategorias. Fonte: Mechner (1974) e Botomé (1977/2011).

Na Figura 8 estão representadas as cinco categorias gerais de organização das classes de comportamentos profissionais e suas respectivas subcategorias. A categoria “O que ‘fazer’” é subdividida nas categorias “Ocupação geral”, “Ocupação específica”, “Tarefas componentes de uma ocupação”. A categoria “Como ‘fazer’” é dividida em “Operações envolvidas em uma tarefa” e “Ações constituintes de uma operação”. A categoria “Com que fazer” é dividida, por sua vez, em “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” e “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”. A quarta categoria, “Em que situações ‘fazer’”, subdivide-se em “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”. A última categoria, “Comportamentos referentes a consequências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” não é subdividida (Botomé, 1977/2011).

O que distingue as subcategorias de uma mesma categoria são os graus de complexidade uma das outras: quanto mais à esquerda da representação, mais complexa é a subcategoria. Assim, como pode ser observado no exemplo, a classe de comportamento “Cuidar de crianças” da subcategoria “Ocupação geral” é mais complexa do que a classe “Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença” da subcategoria “Ocupação específica” que, por sua vez, é mais complexa do que a classe “Reduzir a febre de crianças que estiverem com sinais de alta temperatura” constituinte da subcategoria “Tarefas componentes de uma ocupação” (Botomé, 1977/2011).

Etapa 2. Decisões acerca da organização dos objetivos de ensino geral e específicos do curso no sistema comportamental.

Para fins de análise da relação entre os objetivos geral e específicos do curso, foram considerados como público-alvo do curso conselheiros e lideranças comunitárias, conforme indicado no objetivo geral do curso (Brasil, 2014).

Para identificar os comportamentos mais gerais, constituídos das categorias “O que ‘fazer’” foram considerados os âmbitos de atuação proposto por Rebelatto e Botomé (1987). No entanto, os comportamentos do nível “Tarefa A”, apesar de iniciarem com o verbo “manter”, são produtos da substituição do verbo “fortalecer” por “manter” e não estão relacionados aos âmbitos de atuação.

Os comportamentos que foram decompostos do objetivo 9 (Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações

de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção) e que resultaram nos comportamentos “denunciar situações de violência contra crianças”, “denunciar situações de violência contra adolescentes”, “denunciar situações de exploração contra crianças” e “denunciar situações de exploração contra adolescentes” foram retirados da análise por representar uma ação específica constituinte da classe de comportamentos profissional “Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes”, e por não se caracterizar ações específicas da atuação de conselheiros e de lideranças comunitárias, mas de cidadãos de modo geral.

2.5.2 Dos Procedimentos de Avaliação do Desempenho do Estudante

2.5.2.1 Procedimento de Tratamento dos Dados

Para analisar os procedimentos de avaliação do estudante, foram realizados três conjuntos de tratamento de dados: i) para a primeira e a segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (PI) (Schneider & Von Flach, 2014), ii) para análise geral dos itens (comando geral e específicos) do instrumento que constituem a segunda etapa do PI e da proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante, e iii) para o comando geral da segunda etapa do PI.

i) Para a primeira e a segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (PI)

Foi realizada comparação entre a primeira e a segunda partes do Caderno do PI (Schneider & Von Flach, 2014), por haver declaração no próprio Caderno de correspondência entre elas. Ao final de cada item da segunda parte do Caderno há a mensagem: “Caso tenha dificuldade na realização das atividades, você pode retornar à página ‘X’ e reler o texto de apoio.” A página referida remete o estudante à primeira parte do Caderno. Assim, por exemplo, para o estudante atender à “Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do projeto” (Schneider & Von Flach, 2014, p.38), em caso de dúvidas, ele poderia acessar a página, cujo título da seção é “Descrição da realidade local ou análise da situação” (Schneider & Von Flach, 2014, p.10).

ii) Para análise geral dos itens (comando geral e específicos) do instrumento que constituem a segunda parte do Caderno do PI e proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante

Foram analisados, como base nos critérios descritos a seguir, o instrumento de medida, os itens separadamente, sendo ambos considerados como indicadores da “medida”, e as “proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante”, que juntos constituem os procedimentos de avaliação.

a) Estrutura do instrumento:

- i. Quantidade de itens do instrumento.
- ii. Sequência em que são apresentados os itens no instrumento: presença ou ausência de um critério estabelecido para a apresentação da ordem dos itens.
- iii. Quantidade de aplicação e momento do curso em que o instrumento de medida é aplicado ao estudante (Lowry, 2013):
 - Caso tenha sido aplicado apenas uma vez, foi considerado como momentos do curso o início, metade ou seu final.
 - Caso tenha sido aplicado mais de uma vez, foi especificado com maior precisão em quais momentos do curso a aplicação ocorreu.
- iv. Duração para realização do instrumento (Lowry, 2013): tempo em horas ou dias oferecidos ao estudante para responder o instrumento de medida.
- v. Diagramação: presença ou ausência na homogeneidade na apresentação dos itens e suas características gerais.

b) Estrutura de cada item do instrumento:

Foi considerado item o conjunto de estímulos para atender uma tarefa específica. Desse modo, um item foi compreendido como conjunto de comando geral e comandos específicos.

a) Enunciado do item que compõe o instrumento de medida, conforme (Oliveira, 2008):

- Suporte: texto, imagem ou vídeo.
- Comando: comando em forma de pergunta, solicitação para complementação do comando ou afirmação.

O suporte e o comando ainda foram analisados com base na variável qualidade da informação:

- Clareza: são ideias sem ambiguidade e sem estar em linguagem figurada. Refere-se à adequação dos termos ao público para qual é destinada a informação (Copi, 1981).
- Precisão: linguagem suficientemente detalhada e específica para que o leitor compreenda o item (Booth, Colomb, & Williams, 2005). Refere-se ao uso de termos que possibilitam o destaque apenas da informação de interesse (Copi, 1981).

Foi observado no suporte, além das variáveis citadas, a variável adequação do suporte ao comando:

- Muito adequado: suporte possui relação direta ao que está sendo solicitado no comando do item. O suporte é condição necessária para que o estudante responda ao comando.
- Pouco adequado: suporte possui relação parcial ao que está sendo solicitado no comando do item. O suporte não é condição necessária para que o estudante responda ao comando. Possui a finalidade de ilustrar o que está sendo solicitado no comando.
- Inadequado: suporte não possui relação com o comando. O suporte não possui finalidade de ser condição necessária para que o estudante responda ao comando ou não possui finalidade de ilustrar o que está sendo solicitado no comando.

b) Resposta: múltipla escolha ou discursiva.

i. Para as respostas de múltipla escolha, foram analisadas a qualidade da informação, quantidade de alternativas, pertinência das alternativas em relação a um fenômeno comum, semelhança dos tamanhos das alternativas.

Qualidade da informação:

- Clareza: são ideias sem ambiguidade e sem estar em linguagem figurada. Refere-se à adequação dos termos ao público para qual é destinada a informação (Copi, 1981).
- Precisão: linguagem suficientemente detalhada e específica para que o leitor compreenda o item (Booth,

Colomb, & Williams, 2005). Refere-se ao uso de termos que possibilitam o destaque apenas da informação de interesse (Copi, 1981).

Pertinência das alternativas em relação a um fenômeno comum (Fernández, Díaz e García, 2013):

- Muito pertinente: todas as alternativas referem-se ao mesmo fenômeno objeto do comando. As diferenças entre as alternativas podem estar no grau de variação de abrangência dos aspectos que constituem o fenômeno de interesse. As alternativas tratam da mesma classe de fenômenos objeto do comando.
- Pouco pertinente: algumas alternativas referem-se ao mesmo fenômeno objeto do comando e outras se referem a aspectos dissociados ou pouco associados ao fenômeno. As alternativas em seu conjunto não tratam da mesma classe de fenômenos objeto do comando.
- Impertinente: todas as alternativas incorretas se referem a aspectos dissociados ou pouco associados ao fenômeno objeto do comando. As alternativas em seu conjunto não tratam da mesma classe de fenômenos objeto do comando.

Quantidade de alternativas (Fernández, Díaz e García, 2013): quantidade total de alternativas que o item apresenta.

Semelhança do tamanho das alternativas (Fernández, Díaz e García, 2013):

- Sim: as alternativas possuem quantidade de elementos semelhantes o que, por sua vez, possibilita que o tamanho das alternativas seja semelhante.
- Não: as alternativas não possuem quantidade de elementos semelhantes o que, por sua vez, não possibilita que o tamanho das alternativas seja semelhante.

ii. Para as respostas discursivas, foram observadas as variáveis:

Espaço disponível para ser preenchido em relação ao comando:

- Presente: havia espaço disponível para ser preenchido.
- Ausente: não havia espaço disponível para ser preenchido.

c) Proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho:

i. Feedback do desempenho do estudante:

Quantidade de tentativas que o estudante pode responder ao instrumento.

Momento em que o feedback é oferecido (Shute, 2007):

- Imediato à resposta do estudante.
- Atrasado (minutos, horas, semanas) à resposta do estudante.

Tipo de feedback (Archer, 2010):

- Diretivo: apenas existe a informação do que o estudante errou e necessita corrigir.
- Facilitador: comentários e sugestões que orientam a identificação pelo estudante do que precisa ser revisto.

Quando o feedback foi facilitador, foi considerada a variável “forma de apresentação do feedback”:

- Há apenas a indicação do que necessita ser aprimorado e/ou mantido.
- Há apenas o favorecimento de condições para promover autoavaliação pelo estudante de seu trabalho. Por exemplo, para possibilitar a autoavaliação, pode ser apresentada uma pergunta ao estudante para que a avalie considerando o que produziu como atividade.
- Há indicação do que necessita ser aprimorado e/ou mantido e o favorecimento de condições para promover autoavaliação pelo estudante de seu trabalho.

iii) *Para o comando geral da segunda parte do Caderno do PI*

Na segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (PI) (Schneider & Von Flach, 2014), há no total 14 comandos gerais, denominados de Tarefa. Os comandos são distribuídos entre a Tarefa I e a Tarefa 11, sendo que a Tarefa 10 é dividida em Tarefa 10.1, Tarefa 10.2 e Tarefa 10.3.

Para a realização do tratamento de dados, nem todos os comandos foram considerados. A primeira Tarefa da segunda parte do PI, denominada “Tarefa 1: Comece formando o seu grupo de trabalho”, não foi considerada para o tratamento de dados por conta de ser um procedimento de trabalho para constituição do grupo específico para o contexto do curso. A “Tarefa 11: Você e sua equipe devem realizar a elaboração final do seu projeto de intervenção, revisando os passos anteriormente descritos, detalhadamente, em cada uma das dez tarefas. Esse projeto será o seu produto final do *Curso* e parte fundamental da sua avaliação de aprendizagem”, por também indicar um procedimento de trabalho a ser realizado pelos estudantes no contexto do curso, não foi considerada para o tratamento dos dados. Portanto, a numeração atribuída aos comandos gerais na etapa do tratamento desses comandos não corresponde à numeração encontrada nos comandos gerais da segunda parte do PI.

O comando geral foi tratado conforme etapa 1, 2 e 3 da seção (i) e etapa 1 e 3 da seção (ii) dos objetivos gerais e específicos (Etapa geral I). Na etapa de construção de uma versão mais precisa, concisa e completa dos objetivos geral e específicos do curso (Etapa 1 da seção ii), foi elaborada uma lista dos conjuntos de verbos e termos originais dos comandos gerais do PI, com as respectivas substituições e justificativas da substituição de cada um deles, conforme Tabela 20.

Tabela 20. Conjunto de verbos e termos originais constituintes da expressão dos comandos gerais da segunda etapa do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) com as respectivas substituições e justificativas da substituição de cada um deles na nova escrita do objetivo do curso.

Verbo/expressão original	Verbo/expressão substituída	Justificativa para substituição do verbo/termo⁵
Descrever Definir Detalhar	Caracterizar	O processo de caracterizar é constituído pelos comportamentos (Joaquim, 2013): 1.Coletar informações. 2.Organizar informações coletadas de modo a possibilitar identificar a pertinência e relevância das informações. 3.Tratar informações de modo a possibilitar identificar a função de cada informação no sistema de relações da qual faz parte. 4.Hierarquizar as informações tratadas em função de sua pertinência e sua relevância. 5.Selecionar as informações hierarquizadas em função de sua pertinência e sua relevância.
Tema Assunto Problemática	Situação de interesse	Situação de interesse envolve situações, nas quais o problema já ocorre, mas também situações em que o interventor decida promover uma situação ou prevenir a ocorrência de um problema.
Justificar	Demonstrar [argumentos]	Uso de um “conjunto de proposições [premissas] que usamos para promover suporte (justificar, levar-nos a crer) na veracidade de uma conclusão (uma outra proposição)” (Navega, 2005, p. 31).
Identificar os princípios teóricos	Sistematizar informações acerca do conhecimento existente sobre o fenômeno	Ao sistematizar o conhecimento existente acerca de um fenômeno, o cientista passa a identificar quais são as informações diretamente e indiretamente relacionadas aos objetivos, quais são aquelas mais próximas ou distantes e os tipos de meios e procedimentos de estudo utilizados na área (Botomé, 1997).
Listar Construir	Relacionar	Estabelecer relações entre diferentes variáveis de diferentes naturezas (Michaelis, 2009).
Construir	Produzir	Processo de transformação de aspectos do ambiente (inputs) em produtos (outputs) (Vasconcellos & Garcia, 2009). É constituído por múltiplos comportamentos que possibilitam que tal transformação ocorra.
Detalhar o orçamento	Prever o orçamento	Conhecer com antecipação; antever (Michaelis, 2009) as variáveis financeiras necessárias serem controladas e/ou manipuladas para ocorrência de uma situação.

⁵ Os verbos ou expressões originais foram substituídos por conter alguma característica dos falsos objetivos de ensino.

Na fonte original, os verbos dos comandos foram escritos no modo imperativo afirmativo. No entanto, por conta de o comando geral ter sido considerado um comportamento profissional, o verbo do comando passou a ser escrito no infinitivo e foram feitas adequações necessárias na frase. Portanto, na apresentação dos resultados, ao invés de o comando, por exemplo, ser escrito “Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção.”, ele foi apresentado como “Descrever a população-alvo do projeto de intervenção”.

2.5.3 Da Análise da Relação entre os Objetivos de Ensino e os Procedimentos de Avaliação do Curso

i) Organização, em um sistema comportamental, dos objetivos de ensino do curso e do comando geral constituinte da segunda parte do Caderno de Intervenção), com base nos graus de abrangência, pertinência e relações uns com os outros, conforme indicado por Botomé (1981).

A organização dos objetivos e dos procedimentos de avaliação do curso no sistema comportamental ocorreu com base na primeira subetapa da seção “relação entre os objetivos geral e específicos do curso” (iii) da etapa geral I referente aos objetivos geral e específicos do curso.

III Resultados e Discussão

3.1 Qualidade da Expressão de Objetivos de Ensino e sua Função Orientadora para a Elaboração de Programas de Formação Profissional

Propor objetivos de ensino para um curso de formação profissional implica que o responsável por esse curso identifique os resultados decorrentes de seu planejamento e execução, que são os comportamentos que os estudantes irão apresentar ao atuar profissionalmente. Tais comportamentos não se restringem apenas ao que a pessoa faz, mas se refere ao ambiente no qual sua ação ocorre e as consequências decorrentes da relação entre o que o sujeito faz e as situações que antecedem essa ação (Kubo & Botomé, 2001a; Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009) ao lidar com o fenômeno de intervenção. Nesse sentido, o programador de um curso necessita garantir que a expressão dos objetivos de ensino desse curso apresente determinadas características que possibilitem que a elaboração de condições de ensino e de procedimentos de avaliação esteja orientada pelo comportamento expresso no objetivo.

A expressão desses comportamentos profissionais necessita ser clara e completa para que se tenha uma noção precisa (e não restrita e nem genérica) do comportamento que será desenvolvido por meio de um programa (Botomé, 1977/2011a). Um objetivo de ensino necessita conter verbo e complemento. O verbo refere-se à ação apresentada pelo organismo e o seu complemento indica os estímulos com os quais o organismo vai lidar ao apresentar essa ação e os estímulos decorrentes dessa ação (Joaquim, 2013). O conjunto dos estímulos que antecede uma ação de um organismo e dos estímulos decorrentes dessa ação constituem situações nas quais esse organismo pode se inserir. Além disso, é necessário que o objetivo esteja escrito da perspectiva do comportamento de quem atuará profissionalmente e que não sejam itens de conteúdo, que não indiquem intenções, ações ou atividades de ensino do professor e descrições do desempenho do estudante no contexto do ensino. Todas estas características a serem evitadas constituem os falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981). Considerando que o planejamento e a execução de um programa de ensino, depois de as necessidades sociais estarem caracterizadas, estão baseados nos objetivos de ensino, o (não) atendimento dos critérios que possibilitam a identificação da qualidade desses objetivos atuam como indicadores da formação profissional.

A qualidade da escrita do objetivo de ensino possibilita que o responsável pelo ensino identifique o papel que o comportamento profissional, expresso no objetivo de ensino, assume em um sistema comportamental. Este consiste em um conjunto de comportamentos que estabelecem relações ordenadas entre si (Lorenzo, 2013). Alguns tipos de relações que podem existir entre comportamentos profissionais, que caracterizam uma dada profissão ou ocupação, são as de abrangência, de complexidade, de pertinência um com os outros. Em um sistema comportamental, em ordem decrescente de complexidade e abrangência, estão as categorias de classes de comportamentos referentes ao o que o sujeito faz, seguidos de como o sujeito faz, com que o sujeito faz, em que situações faz e o que precisa decorrer desse fazer (Botomé, 1977/2011a; Vicili, 2008; Kenien, 2008; Silva, 2008). Quanto mais claro e completo o objetivo de ensino for, mais facilmente tais objetivos serão organizados e decompostos com base nas categorias constituintes do sistema o que, por sua vez, orientará a seleção e a hierarquização dos comportamentos a serem ensinados e a elaboração de condições de ensino e de procedimentos de avaliação desses comportamentos.

3.1.1 Análise das Características dos Objetivos Gerais e Específicos do Curso

Na Tabela 21, pode ser observada a quantidade de características dos falsos objetivos de ensino presente na expressão do objetivo geral do curso, “Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária”. O objetivo geral do curso apresenta seis de oito características que constituem as categorias dos falsos objetivos de ensino: o sujeito da frase é indefinido, há verbo substantivado, expressões amplas, imprecisas e metafóricas e há múltiplos objetivos de ensino em um único.

Tabela 21. Distribuição das características da expressão do objetivo geral do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivo geral
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não
d) Há verbos substantivados.	Sim
e) Há expressões amplas.	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim
Total de “Sim”/Total de categorias	6/8 = 0,75

As expressões dos objetivos específicos do curso também foram examinadas com base nas categorias dos falsos objetivos de ensino, conforme proposto por Botomé (1981). A distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 1 e 2 do curso em tais categorias pode ser observada na Tabela 22. Ambos os objetivos específicos, 1. “Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.” e 2. “Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.”, apresentam seis das oito características que constituem as categorias dos falsos objetivos de ensino. O sujeito da frase é indefinido, há verbo substantivado, expressões amplas, imprecisas e metafóricas e há múltiplos objetivos de ensino em um único.

Tabela 22. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 1 e 2 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivos específicos	
	1. Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.	2. Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não	Não
d) Há verbos substantivados.	Sim	Sim
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	Sim
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim	Sim
Total de categorias	6/8 = 0,75	6/8 = 0,75

Assim como os objetivos específicos 1 e 2, os objetivos 3 (Atuar com foco na garantia dos direitos e da cidadania das pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas.) e 4 (Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.) também apresentam características dos falsos objetivos de ensino em sua expressão. Na Tabela 23, pode ser observada a distribuição das características dos objetivos 3 e 4 nas categorias referentes aos falsos

objetivos de ensino. Em todos os dois objetivos o sujeito da frase é indefinido, há verbo substantivado, expressões amplas, imprecisas e metafóricas e há múltiplos objetivos de ensino.

Tabela 23. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 3 e 4 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivos específicos	
	3. Atuar com foco na garantia dos direitos e da cidadania das pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas.	4. Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não	Não
d) Há verbos substantivados.	Sim	Sim
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	Sim
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim	Sim
Total de “Sim”/Total de categorias	6/8 = 0,75	6/8 = 0,75

Na Tabela 24, podem ser observadas características das categorias dos falsos objetivos de ensino presentes nos objetivos específicos 5 e 6 do curso. No objetivo 5, “Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social”, o sujeito da frase é indefinido, há

expressões amplas, imprecisas e metafóricas. Ou seja, de oito categorias dos falsos objetivos de ensino, estão presentes na expressão do objetivo 5, quatro delas. A expressão do objetivo 6 (Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.) apresenta seis das oito características que constituem os falsos objetivos de ensino, a saber: sujeito da frase indefinido, verbo substantivado, expressões amplas, imprecisas e metafóricas e múltiplos objetivos de ensino em um único.

Tabela 24. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 5 e 6 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivos específicos	
	5. Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.	6. Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não	Não
d) Há verbos substantivados.	Não	Sim
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	Sim
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Não	Sim
Total de “Sim”/Total de categorias	4/8 = 0,5	6/8 = 0,75

Os objetivos específicos 7 (Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.) e 8 (Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.) do curso apresentam a mesma proporção (0,62) e tipo de características que constituem as categorias dos falsos objetivos de ensino. Neles, o sujeito da frase é indefinido, há expressões amplas, imprecisas e metafóricas, conforme pode ser observado na Tabela 25.

Tabela 25. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 7 e 8 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivos específicos	
	7. Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	8. Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não	Não
d) Há verbos substantivados.	Não	Não
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	Sim
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim	Sim
Total de “Sim”/Total de categorias	5/8 = 0,62	5/8 = 0,62

O último conjunto de objetivos específicos do curso 9, “Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção”, e 10, “Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas”, apresenta características dos falsos objetivos de ensino (Tabela 26). O objetivo 9 possui sujeito indefinido, verbo substantivado, expressões amplas, imprecisas e metafóricas e se refere a múltiplos objetivos de ensino. Na expressão do objetivo 10 estão presentes as mesmas características do objetivo 9, com exceção da presença de expressões metafóricas.

Tabela 26. Distribuição das características das expressões dos objetivos específicos 9 e 10 do curso nas categorias dos falsos objetivos de ensino propostas por Botomé (1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Objetivos específicos	
	9. Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	10. Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.
a) O sujeito da frase é indefinido.	Sim	Sim
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	Não	Não
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Não	Não
d) Há verbos substantivados.	Sim	Sim
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	Não
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim	Sim
Total de “Sim”/Total de categorias	6/8 = 0,75	5/8 = 0,62

O exame das expressões dos objetivos do curso segundo as funções das frases que as constituem e a reescrita dos objetivos de acordo com a explicitação das funções das frases que as constituem estão apresentadas nas tabelas 27 a 37. Como pode ser observado na Tabela 27, as sentenças do objetivo geral do curso são fragmentadas em três partes, duas delas assumem a função de finalidade, “Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias” e “Prevenir o uso de crack, álcool e de outras drogas”, a terceira parte fragmentada, “Fortalecer a rede comunitária”, assume a função de meio. Mesmo o objetivo do curso sendo reescrito, depois de sua fragmentação, ele permanece igual à versão original (Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.).

Tabela 27. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo geral do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso		
	De finalidade		De meio
	I	II	
Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.	Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias.	Prevenir o uso de crack, álcool e de outras drogas.	Fortalecer a rede comunitária.
Objetivo do curso reescrito			
<i>Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.</i>			

Nas tabelas 28 e 29 podem ser observadas as expressões dos objetivos específicos dos cursos fragmentadas com base nas funções que as frases que as constituem assumem. Ao final de cada tabela encontram-se os objetivos dos cursos reescritos com base na fragmentação realizada. A expressão que constitui o objetivo específico 1 na Tabela 28 é dividida em frases categorizadas em “finalidade” (Subsidiar ações de prevenção) e de “meio” (Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas),

assim como as frases que constituem o objetivo específico 2 na Tabela 29. A frase “Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial.” assume a função de finalidade e a frase “Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários.” a função de meio. Nas expressões reescritas, a ordem das frases de ambos os objetivos está invertida em comparação com as suas versões originais e possuem a expressão “por meio” para indicar o tipo de relação que existe entre as frases de cada objetivo.

Tabela 28. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 1 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
1. Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.	Subsidiar ações de prevenção.	Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas.
Objetivo do curso reescrito <i>Subsidiar ações de prevenções por meio da busca de informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas.</i>		

Tabela 29. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 2 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
2. Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.	Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial.	Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários.
Objetivo do curso reescrito <i>Criar, articular e fortalecer rede de apoio local integrada e intersetorial por meio da identificação de recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários.</i>		

As expressões que constituem os objetivos específicos 3 e 4 do curso, presentes na Tabela 30 e na Tabela 31, respectivamente, estão fragmentadas de acordo com sua função. A frase do terceiro objetivo específico do curso indica a função de finalidade. No objetivo reescrito é possível notar que a ideia indicadora do que é necessário ser feito pelo profissional é apresentada primeiro, seguida pela ideia que indica a maneira de fazer o que é necessário ser feito. O objetivo específico 4 foi fragmentado em duas partes, sendo a frase “Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.” categorizada como “finalidade” e a frase “Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social.” como “meio”. O objetivo 4 reescrito está invertido de ordem em comparação a sua versão original.

Tabela 30. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 3 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
3. Atuar com foco na garantia dos direitos e da cidadania das pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas.	Atuar nos problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas orientadas pela garantia dos direitos e da cidadania das pessoas.	--
Objetivo do curso reescrito		
<i>Atuar nos problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas orientadas pela garantia dos direitos e da cidadania das pessoas.</i>		

Tabela 31. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 4 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
4. Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.	Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.	Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social.
Objetivo do curso reescrito		
<i>Incluir os usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas por meio do conhecimento e fortalecimento das Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social.</i>		

Nas tabelas 32 e 33 são encontradas as frases que constituem os objetivos específicos 5 e 6 do curso, respectivamente. A frase do objetivo 5 do curso assume apenas a função de finalidade. Sua reescrita não possui alteração se comparada à versão original. Diferente da frase do objetivo 6, que apesar de também ser categorizada como finalidade, sua reescrita foi alterada, sendo a ordem das ideias anteriores e posteriores à expressão “no sentido” invertidas e substituída essa expressão pela palavra “orientadas”.

Tabela 32. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 5 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
5. Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.	Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.	--
Objetivo do curso reescrito <i>Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.</i>		

Tabela 33. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 6 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
6. Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.	Atuar na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais orientadas pelo fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias.	--
Objetivo do curso reescrito <i>Atuar na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais orientadas pelo fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias.</i>		

Nas tabelas 34 e 35 são encontrados os objetivos específicos 7 e 8 do curso, respectivamente. As expressões que constituem o objetivo específico 7 estão divididas em finalidade (Fortalecer os [conselhos] já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.) e meio (Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.). O objetivo reescrito está com as

frases na mesma ordem em comparação a sua versão original e possui a expressão “por meio” que indica a relação entre as partes das frases que constituem o objetivo. A frase que constitui o objetivo 8, por outro lado, exerce apenas a função de finalidade. Mesmo o objetivo do curso sendo reescrito, depois de sua fragmentação, ele permanece igual à versão original.

Tabela 34. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 7 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
7. Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Fortalecer os [conselhos] já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.
Objetivo do curso reescrito <i>Fortalecer os [conselhos] já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos por meio do conhecimento dos procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.</i>		

Tabela 35. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 8 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
8. Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.	Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.	--
Objetivo do curso reescrito <i>Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.</i>		

Nas tabelas 36 e 37 podem ser observadas as expressões dos dois últimos objetivos específicos (9 e 10, respectivamente) do curso fragmentadas nas categorias finalidade e meio. A expressão que constitui o objetivo 9 está fragmentada em finalidade (Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes orientado pelo fortalecimento das famílias e das instituições de proteção) e meio (Denunciar situações de violência e exploração). Em sua reescrita, foi acrescido um aposto e substituída a expressão “com foco” por “orientada”, dado que o “fortalecimento das famílias e das instituições de proteção” é uma característica do comportamento “Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes”. Além disso, foi acrescentada a expressão “por meio” na reescrita do objetivo do curso, indicando a função de “meio” da frase “denunciar situação de violência e exploração”. As frases que constituem o objetivo 10 (Tabela 37) indicam a função de finalidade. Sua reescrita permaneceu idêntica à versão original.

Tabela 36. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 9 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
9.Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes orientado pelo fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	Denunciar situações de violência e exploração.
Objetivo do curso reescrito <i>Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, orientado pelo fortalecimento das famílias e das instituições de proteção, por meio da denúncia de situações de violência e exploração contra crianças e adolescentes.</i>		

Tabela 37. Fragmentação da expressão em frases que constituem o objetivo específico 10 do curso nas categorias “finalidade” e “meio” e reescrita do objetivo com base na distribuição nessas categorias.

Objetivo do curso	Funções da frase que constituem o objetivo do curso	
	De finalidade	De meio
10. Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.	Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.	--
Objetivo do curso reescrito <i>Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.</i>		

Na Tabela 38, pode ser observada a quantidade de objetivos derivados dos objetivos originais do curso. De 11 objetivos (um geral e dez específicos) do curso, foram derivados ao total 83 objetivos.

Tabela 38. Quantidade de objetivos derivados dos objetivos originais presentes no documento Guia do Cursista (Brasil, 2014).

	Versão original dos objetivos do curso	Quantidade de objetivos derivados
Objetivo geral	Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária.	12
Objetivos específicos	1.Buscar informações atualizadas acerca do consumo de álcool, crack e de outras drogas que subsidiem ações de prevenção.	12
	2.Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.	6
	3.Atuar com foco na garantia dos direitos e da cidadania das pessoas com problemas relacionados ao uso de substâncias psicoativas.	4
	4.Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.	17
	5.Fomentar ações preventivas articuladas entre as redes de cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social.	9
	6.Atuar no fortalecimento dos conselhos e das associações comunitárias, no sentido da elaboração, implementação e fiscalização de políticas sociais.	6
	7.Conhecer os procedimentos para a estruturação e o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas, visando fortalecer os já existentes ou incentivar a criação de novos conselhos.	4
	8.Analisar e estimular o debate sobre a qualidade das informações veiculadas nos meios de comunicação sobre a temática drogas.	2
	9.Zelar pelos direitos de crianças e adolescentes, denunciando situações de violência e exploração, com foco no fortalecimento das famílias e das instituições de proteção.	8
	10.Elaborar projetos de promoção da saúde, prevenção e redução de danos relacionados ao uso de drogas.	3
Total	11	83

Na Figura 9 pode ser observada a distribuição das quantidades de objetivos geral e específicos do curso que tiveram seus verbos ou expressões substituídos e/ou acrescentados. Todos os objetivos do curso sofreram algum tipo de alteração. O objetivo geral foi o mais alterado. Com 33 ocorrências no total: oito verbos ou expressões foram substituídos e 25 acrescentados. Dos objetivos específicos, o objetivo 4 foi que sofreu mais alterações (14 verbos ou expressões substituídas e 16 verbos ou expressões acrescentadas). Nos objetivos específicos 6 e 7 não foram acrescentados verbos ou expressões, diferente do objetivo 10, o qual teve apenas verbos ou expressões acrescentadas

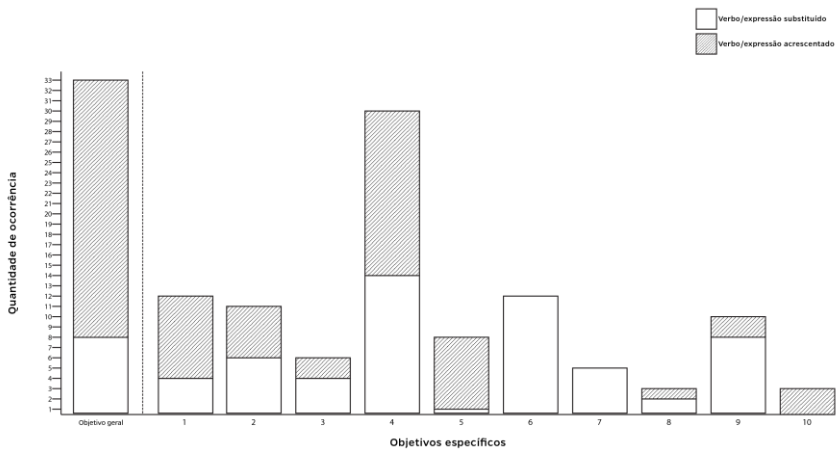


Figura 9. Distribuição da quantidade de objetivos geral e específicos do curso com verbo/expressão substituído e/ou com verbo/expressão acrescentado em sua escrita para torná-la mais precisa, concisa e completa.

3.1.1.1 Decorrências de Objetivos de Ensino Mal Formulados na Programação do Ensino de Comportamentos Profissionais

A compreensão de uma ideia por parte de uma audiência depende da clareza, da completude e da precisão em que é apresentada. Assim também objetivos de ensino necessitam expressar com precisão e clareza quais comportamentos serão desenvolvidos por meio de um curso (Botomé, 1981). Se eles estão formulados de modo impreciso ou genérico, pouco se saberá acerca de quais são os resultados esperados quando um curso é finalizado. Como, então, um curso será programado se não há clareza de qual resultado é necessário alcançar ao final e por meio dele? Quaisquer comportamentos que os responsáveis pelo ensino apresentem, desde que não sejam extremamente inadequados, serão aceitos como suficientes para promover o desenvolvimento do repertório do estudante. E quaisquer comportamentos que os estudantes apresentem durante o curso, desde que estejam relacionados ao tema ensinado, serão aceitos como desempenho desejável. Objetivos de ensino mal formulados dificultam igualmente avaliar se o que está sendo ensinado aos estudantes é necessariamente relevante e suficiente para sua atuação profissional. Caso os objetivos não estejam bem delimitados e escritos e forem considerados falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981), será preciso contar com a sorte de que o que foi aprendido pelo estudante pelo menos não gerará prejuízo social.

Os resultados obtidos por meio do exame das características dos objetivos geral e específicos apresentados no curso de capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias⁶ de prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas, no que concerne à qualidade de suas expressões, possibilitam notar que esses atendem a muitas das características de falsos objetivos de ensino (tabelas 21 a 26). A qualidade das expressões dos objetivos geral e específicos do curso ainda precisa de aperfeiçoamento quando examinados à luz das categorias: indefinição do sujeito da frase, declaração de intenção do proponente do “objetivo de ensino, atividades de ensino, verbo substantivado, expressão ampla, expressão imprecisa, expressão metafórica e expressão com múltiplos “objetivos”. De 11 objetivos do curso, foram derivados ao total 83 objetivos de ensino.

Em todos os objetivos originais não há explicitação acerca de quem seja o sujeito da frase. Pelo tipo de verbo e complemento, o

⁶ Os termos conselheiros e lideranças comunitárias serão denominados genericamente de agentes comunitários.

objetivo geral (Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária) possui como sujeito o próprio curso (ou os próprios proponentes do curso). Diferente dos demais objetivos específicos, que possuem como primeiro verbo da frase, por exemplo, “conhecer”, “atuar com foco”, “zelar”, que provavelmente se refere ao que o estudante necessitaria aprender a fazer para se tornar capaz de atuar profissionalmente. Considerando que os objetivos se referem ao comportamento profissional que o estudante apresenta depois de formado (Botomé, 1981; Martel, 2005; Henklain & Carmo, 2013), os objetivos específicos do curso, do ponto de vista do sujeito da frase, estão adequados. Com os objetivos específicos escritos dessa maneira, é possível avaliar as decorrências do curso, por meio da observação dos comportamentos que os profissionais apresentarão ao lidarem com os fenômenos de intervenção depois de formados (Januzzi, 2005; Bauer, 2010; Zerbini, Abbad & Mourão, 2012). Diferente do que ocorre com o objetivo geral: como ele está escrito do ponto de vista do comportamento de quem elaborou o curso, independente da aprendizagem dos estudantes, ao final do curso, é possível afirmar que o objetivo foi atingido, ou seja, que os conselheiros e as lideranças comunitárias foram capacitados para produzir benefícios na sociedade?

Embora os objetivos específicos do curso, do ponto de vista da escrita do sujeito da frase, estejam adequados, todos objetivos do curso apresentam expressões amplas, imprecisas e metafóricas, o que torna mais difícil a elaboração de condições de ensino e de procedimentos de avaliação do desempenho do estudante, uma vez que a qualidade da escrita do objetivo traz implicações para o que é percebido pelas pessoas. Por exemplo, a escrita de alguns termos constituintes do objetivo específico 2. Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial, por ser imprecisa, pode gerar dúvidas em sua audiência: Criação, articulação e fortalecimento de que tipo? Apoio local integrada e intersetorial a quem ou ao quê? A expressão da linguagem varia em diferentes graus de generalidade ou abrangência. Quanto mais gerais forem as expressões verbais que alguém utiliza, mais encobre e dificulta o entendimento do que acontece em graus menos amplos de abrangência, e menos clara e precisa é a comunicação para deixar explícito a que aspectos do evento ou fenômeno está sendo comunicado (Botomé, Kubo, & Souza, 2004; Booth, Colomb, & Williams, 2005). Além disso, expressar uma ideia genérica e imprecisamente dificulta que a audiência verifique a

veracidade do que está sendo falado (Botomé, Kubo, & Souza, 2004). Nesse sentido, quanto mais precisas e claras forem as expressões e verbos constituintes do objetivo de ensino, mais provavelmente ele orientará o comportamento de seu leitor.

A presença de verbos substantivados e de múltiplos objetivos de ensino em um único também são características de alguns objetivos do curso (Tabela 21 a 26). O uso de verbos substantivados, bem como a presença de outros objetivos de ensino em um único encobre a possibilidade de que os responsáveis pelo ensino identifiquem quais são todos os comportamentos necessários a serem desenvolvidos e avaliados por meio de um programa. Por exemplo, no objetivo específico “2. Identificar recursos governamentais, não governamentais e sociocomunitários para criação, articulação e fortalecimento da rede de apoio local integrada e intersetorial.”, há verbos substantivados (criação, articulação e fortalecimento) e múltiplos objetivos de ensino em um único (identificar recursos governamentais, identificar recursos não-governamentais, identificar recursos sociocomunitários, criar, articular, fortalecer). Há seis objetivos de ensino embutidos em um único, ou seja, para atender a esse objetivo específico, seria necessário que fossem desenvolvidos procedimentos de ensino e de avaliação para pelo menos seis objetivos de ensino diferentes e não para apenas um deles.

Objetivos de ensino mal formulados, portanto, pouco orienta o comportamento dos profissionais que planejam e executam a formação de outros profissionais. Considerando ainda o exemplo do objetivo específico 2, com a expressão de seis comportamentos complexos e diversos em um único objetivo, os profissionais do curso muito provavelmente não conseguirão elaborar procedimentos de ensino e de avaliação de todos os comportamentos embutidos nesse objetivo ou, ainda, tenderão a destacar alguns em detrimento de outros, sem deixar claro os critérios de tal seleção. Ademais, muitos objetivos apresentados juntos podem induzir o estudante a considerá-los como equivalentes (serem substitutivos entre eles), quando, de fato, não são. Essa situação se agrava ainda mais no contexto da educação a distância, na qual muitas vezes são utilizados recursos educacionais que possuem uma estrutura rígida e limitada pelas características do ambiente virtual de aprendizado (Neto & Garcia, 2013), o que pode dificultar a seleção de recursos educacionais coerentes com os objetivos de ensino propostos. Silveira, Candotti, Falkembach e Geller (2011) ressaltam que um material educacional não deve ser planejado de forma isolada dos processos de ensino e de aprendizagem, mas ser projetado a partir de um objetivo de ensino. Planejar atividades na educação a distância de modo

coerente com o alcance dos objetivos de ensino é fundamental para obtenção do sucesso de um curso.

Em todos os objetivos do curso estão ausentes declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino” e expressões que se referem a atividades de ensino (Tabela 21 a 26), o que aproxima os objetivos do curso de um bom objetivo de ensino, mesmo que ainda apresentem deficiência na precisão e na clareza de sua escrita. O “real” objetivo de ensino necessita expressar o comportamento que o estudante deverá apresentar como profissional e, por esta razão, deve conter as ações do estudante, as condições em que o estudante apresentará estas ações e as decorrências dessas ações no ambiente, seja ele social ou físico (Botomé, 1977/2011a).

Verbos utilizados na expressão do objetivo de ensino indicam a complexidade do comportamento a ser desenvolvido por meio de um curso. Quando os objetivos de ensino possuem múltiplos comportamentos em um único objetivo e verbos substantivados, que camuflam a presença de outros objetivos de ensino, fica muito dificultado observar quais são os papéis (de finalidade ou de meio) que a frase que constitui a expressão do objetivo exerce na programação de um curso. Há objetivos cuja finalidade é ser meio para o desenvolvimento de outros. E por esta razão, muitas vezes, os objetivos são formulados com a presença de muitos verbos, sem que os profissionais que o elaboram percebam as decorrências dessa má-formulação como, por exemplo, selecionar apenas um objetivo de um conjunto de objetivos que tem a função de ser meio para o desenvolvimento de um objetivo final, e esperar que o estudante consiga aprender este último objetivo com o ensino de um único intermediário. Além disso, ao se ter vários verbos escritos na expressão de um objetivo, o responsável pelo ensino não tem clareza de quais são as relações de abrangência e de pertinência que há entre os comportamentos expressos nesses verbos e em seus complementos.

Muitos dos objetivos apresentados (entre as tabelas 27 e 37), em sua versão original, possuem verbos substantivados e múltiplos objetivos, o que dificulta que sejam percebidas as relações de interdependência entre esses objetivos. Por exemplo, o objetivo específico 4 (Tabela 31), “Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social, visando à inclusão dos usuários com problemas relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas.”, possui verbos que indicam dois objetivos com papéis diferentes: 1. de finalidade “Incluir os usuários com problemas

relacionados ao uso de álcool, crack e de outras drogas”; e 2. de meio “Conhecer e fortalecer as Redes de Atenção Psicossocial e de Assistência Social”. O profissional, ao identificar a presença desses dois objetivos, possui mais condições para perceber a complexidade que é desenvolver o comportamento final e que o comportamento intermediário já identificado não é pré-requisito suficiente para o desenvolvimento desse comportamento final. Assim, para garantir que haja o desenvolvimento de comportamentos complexos com a redução de erros, que em muitos casos está relacionado ao fracasso do processo de ensino-aprendizagem (Cortegoso, 2011d), é importante que todos os comportamentos sejam bem escritos para que suas funções sejam identificadas e, com base nelas, derivados procedimentos de ensino e de avaliação pertinentes.

A quantidade de transformações ocorridas ao longo do tratamento dos dados para tornar os objetivos de ensino mais claros, precisos e completos, são indicadores da qualidade dos objetivos originais tratados diretamente da fonte de informação. De 11 objetivos geral e específicos do curso, foram derivados 83 objetivos (Tabela 38). Dessa transformação, foram substituídas 64 expressões e verbos, e acrescidas 69 (Figura 9). Critérios poucos definidos para elaboração dos objetivos do curso obscurecem qual é, de fato, o papel do curso no ensino de determinados comportamentos e não de outros. Ensinar 11 comportamentos escritos em um primeiro momento parece ser mais simples do que ensinar 89. No entanto, 11 objetivos escritos de modo impreciso parecem ser muitos mais difíceis de serem ensinados do que 89 escritos com mais precisão e completude. Da perspectiva do estudante, especialmente daquele que estuda na modalidade de educação a distância, como muitas vezes ele não interage continuamente com o tutor e depende de seu feedback virtual na situação de ensino (Vrasidas & McIsaac, 1999; Castillo, 2006; García Aretio, 2008), ter clareza acerca de quais são os comportamentos esperados que ele necessita apresentar, pode não só facilitar o monitoramento de seu desempenho pelo tutor e por ele mesmo, como possibilitar que fique controlado por consequências naturais decorrentes (inerentes) do próprio comportamento e não apenas pelas artificiais (onde há intervenção social ou material – como a nota) (Costa, Fermoseli, & Lopes, 2014) emitidas normalmente pelo tutor.

Objetivos de ensino bem-formulados orientam o comportamento dos profissionais do curso e também do estudante, especialmente aquele que estuda por meio da modalidade a distância.

Muitos dos objetivos gerais e específicos do curso apresentam expressões amplas, imprecisas e metafóricas, além de múltiplos verbos (substantivados) no mesmo objetivo. No entanto, em sua expressão, estão ausentes declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino” e expressões que se referem a atividades de ensino, o que aproxima os objetivos do curso a um “real” objetivo de ensino. Quando se tem um conjunto de objetivos bem escritos é possível organizá-los em diferentes graus de abrangência e relação uns com os outros. Essa organização auxilia o programador do ensino a planejar, a executar e a avaliar suas decorrências a curto, médio e longo prazos.

3.1.2 Comportamentos Profissionais que Constituem o Sistema Comportamental Derivados dos Objetivos do Curso

Os objetivos gerais e específicos derivados a partir dos objetivos apresentados no “Guia do Cursista” (Brasil, 2014) estão organizados em um sistema comportamental, caracterizado pelo conjunto de objetivos, chamados de comportamentos profissionais dos agentes comunitários na prevenção do uso de substâncias psicoativas pela população, dispostas segundo graus de complexidade desses comportamentos e de relação de interdependência de um comportamento em relação a outros comportamentos que constituem o sistema. Para elaborar tal sistema comportamental, categorias nominais indicativas de diferentes graus de complexidade de comportamentos foram consideradas para ordenar os comportamentos profissionais derivados, são elas: “Ocupação geral”, “Ocupação específica”, “Tarefas componentes de uma ocupação”, “Operações envolvidas em uma tarefa”, “Ações constituintes de uma operação”, “Comportamentos imediatamente relacionado à maneira de fazer algo”, “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”, “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo”, “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, e “Comportamentos referentes a consequências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011a).

A primeira categoria do sistema comportamental é mais complexa e abrangente e a última menos complexa e abrangente. As categorias intermediárias estão ordenadas segundo o mesmo critério de complexidade. As linhas horizontais, relacionando um comportamento em outros, indicam relação de dependência entre eles ou relação de pré-

requisito (a ocorrência de um dado comportamento depende do desenvolvimento daqueles que estão ligados a ele indicados a sua direita). Os comportamentos que formam conjuntos dentro do sistema estão demarcados por uma linha horizontal à direita do retângulo que os delimitam.

Na Figura 10, dos 11 objetivos do curso (um geral e 10 específicos) originais, há 79 objetivos organizados no sistema comportamental conforme seus graus de abrangência e complexidade. Os objetivos estão numerados conforme a sua sequência nas categorias do sistema. Na “Ocupação geral” encontram-se quatro objetivos (1 a 4). Na categoria “Ocupação específica” estão os objetivos de 5 a 13. Na primeira subseção da categoria “Tarefas”, estão os objetivos de 14 a 23, na segunda subseção podem ser observados os objetivos 24 e 25, e na terceira, os objetivos 26 a 43. Na categoria “Operações” estão os objetivos 44 a 53. Na categoria denominada de “Ações” podem ser observados os objetivos 54 a 57. Os objetivos 58 a 60 estão na categoria “Comportamentos imediatamente relacionado à maneira de fazer algo”, e os 61 a 66 estão nas categorias “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”. Os objetivos 67 a 79 estão categorizados em “Comportamentos referentes a consequências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo”. Não há objetivos nas categorias “Comportamentos relacionados à situação apropriada para fazer algo” e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”.

Aproximadamente 38% dos objetivos (30 de 79) estão na categoria “Tarefas”. Há 10 relações do tipo pré-requisitos entre os objetivos do curso, que se dão entre conjuntos de objetivos ou entre um conjunto deles e um objetivo apenas. Nem todo objetivo apresenta outros objetivos diretamente relacionados a ele, ou seja, nem sempre há relações “próximas” de interdependência entre os objetivos imediatamente anterior e posterior a ele. O conjunto de objetivos 18 a 23 não estão imediatamente relacionados a outros objetivos mais complexos e, portanto, anteriores a eles. Esse mesmo conjunto está em relação com os objetivos 58, 59 e 60, que também não são imediatos à categoria “Tarefas”.

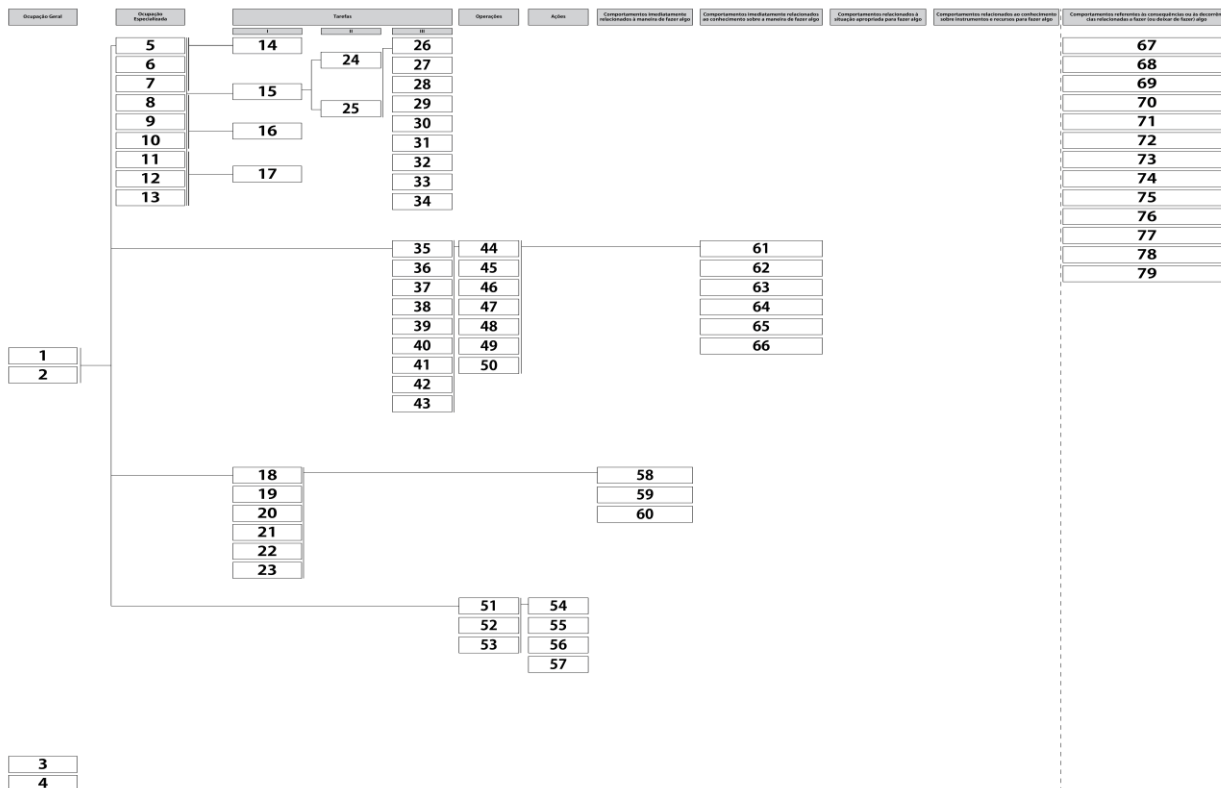


Figura 10. Distribuição dos objetivos gerais e específicos do curso nas categorias de comportamentos profissionais do sistema comportamental de acordo com seus graus de abrangência e de complexidade (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011). Os objetivos gerais e específicos estão nomeados de 1 a 79.

Na Figura 11 encontra-se o primeiro conjunto dos objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental. Há no total 28 objetivos. Os quatro primeiros da categoria “Ocupação geral” possuem como objeto de intervenção (direta e indireta), que os agentes comunitários terão que lidar, as situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas, orientados tanto pela garantia do exercício de cidadania dessas pessoas, como com base em seus direitos.

Os objetivos 1 e 2 referentes à intervenção direta do conselheiro ou líder comunitário estão imediatamente associados a nove objetivos pertencentes à categoria “Ocupação específica” do sistema. Em tais objetivos estão explicitados os aspectos do ambiente com os quais esses profissionais lidarão tanto ao atuarem no âmbito da prevenção como no da reabilitação, são eles: ocorrência do uso de substâncias psicoativas por pessoas que nunca usaram e por pessoas que não estão mais usando.

Os objetivos 5, 6 e 7, por sua vez, possuem como pré-requisito o objetivo 14 (Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para prevenção do uso de drogas por pessoas que nunca usaram). Os objetivos 8, 9 e 10 possuem como pré-requisito o objetivo 16 (Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para prevenção do uso de drogas por pessoas que não estão mais usando). O último conjunto de objetivos pertencentes à categoria “Ocupação específica” estão associados ao objetivo 17 (Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para reabilitação de comportamentos de usuários de drogas.) Todos os objetivos da categoria “Ocupação especializada” possuem como pré-requisito o objetivo 15 - Manter o desenvolvimento das interações sociais de apoio local integrada e intersetorial. O objetivo 15, da categoria “Tarefas”, possui dois objetivos pré-requisitos (24 e 25) que também fazem parte da mesma categoria, mas com grau de complexidade menor do que os objetivos 14, 15, 16 e 17. Por isso, encontram-se na seção “II” dessa categoria. Na seção “III”, são encontrados os objetivos que possuem papel de pré-requisitos (26 a 34) dos objetivos 24 e 25.

O único conjunto de objetivos que não estão relacionados a outros objetivos, tanto da Figura 11 como da Figura 10, são 3 e 4, referentes à intervenção indireta do profissional.

Na Tabela 39 e na 40 encontram-se os objetivos do curso, com sua respectiva numeração, que constituem o primeiro conjunto de

objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental.

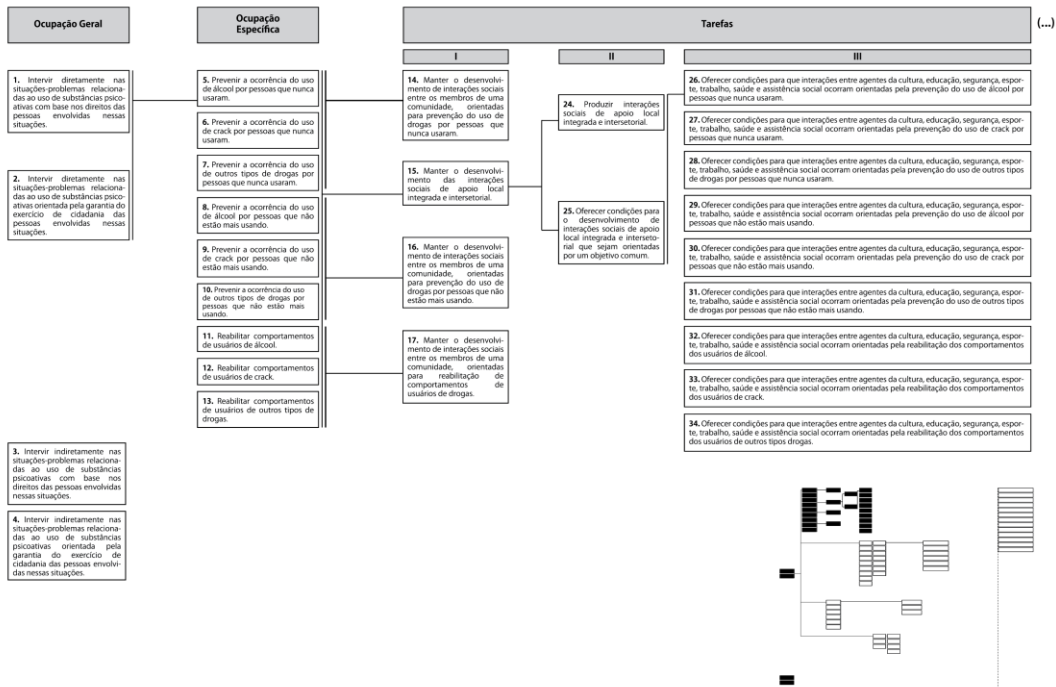


Figura 11. Comportamentos profissionais de agentes comunitários que constituem parte de um sistema comportamental ordenados segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011).

Tabela 39. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 1 a 26 não contíguos, que compõem o primeiro conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.

Objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental

1. Intervir diretamente nas situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas com base nos direitos das pessoas envolvidas nessas situações.
 2. Intervir diretamente nas situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas orientada pela garantia do exercício de cidadania das pessoas envolvidas nessas situações.
 3. Intervir indiretamente nas situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas com base nos direitos das pessoas envolvidas nessas situações.
 4. Intervir indiretamente nas situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas orientada pela garantia do exercício de cidadania das pessoas envolvidas nessas situações.
 5. Prevenir a ocorrência do uso de álcool por pessoas que nunca usaram.
 6. Prevenir a ocorrência do uso de crack por pessoas que nunca usaram.
 7. Prevenir a ocorrência do uso de outros tipos de drogas por pessoas que nunca usaram.
 8. Prevenir a ocorrência do uso de álcool por pessoas que não estão mais usando.
 9. Prevenir a ocorrência do uso de crack por pessoas que não estão mais usando.
 10. Prevenir a ocorrência do uso de outros tipos de drogas por pessoas que não estão mais usando.
 11. Reabilitar comportamentos de usuários de álcool.
 12. Reabilitar comportamentos de usuários de crack.
 13. Reabilitar comportamentos de usuários de outros tipos de drogas.
 14. Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para prevenção do uso de drogas por pessoas que nunca usaram.
 15. Manter o desenvolvimento das interações sociais de apoio local integrada e intersetorial.
 16. Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para prevenção do uso de drogas por pessoas que não estão mais usando.
 17. Manter o desenvolvimento de interações sociais entre os membros de uma comunidade, orientadas para reabilitação de comportamentos de usuários de drogas.
 24. Produzir interações sociais de apoio local integrada e intersetorial.
 25. Oferecer condições para o desenvolvimento de interações sociais de apoio local integrada e intersetorial que sejam orientadas por um objetivo comum.
 26. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de álcool por pessoas que nunca usaram.
-

Tabela 40. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 27 a 34 não contíguos, que compõem o primeiro conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.

Objetivos do curso distribuídos na parte superior esquerda do sistema comportamental

27. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de crack por pessoas que nunca usaram.
 28. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de outros tipos de drogas por pessoas que nunca usaram.
 29. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de álcool por pessoas que não estão mais usando.
 30. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de crack por pessoas que não estão mais usando.
 31. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de outros tipos de drogas por pessoas que não estão mais usando.
 32. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela reabilitação dos comportamentos dos usuários de álcool.
 33. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela reabilitação dos comportamentos dos usuários de crack.
 34. Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela reabilitação dos comportamentos dos usuários de outros tipos de drogas.
-

Na Figura 12 está o segundo conjunto dos objetivos do curso distribuídos no centro do sistema comportamental. Há no total 38 objetivos. Na terceira subseção de “Tarefas”, há nove objetivos de ensino (35 a 43), os quais possuem como pré-requisitos os sete objetivos da categoria “Operações” (44 a 50). Estes objetivos, por sua vez, possuem como pré-requisitos os objetivos compostos na categoria “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”. Estes comportamentos se referem à capacidade de agentes comunitários caracterizarem o funcionamento e estrutura de serviços de Assistência Social e de Atenção Psicossocial e os procedimentos para o funcionamento e estruturação de Conselhos Municipais sobre drogas. Entre os objetivos da categoria “Operações” e “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” não há objetivos intermediários que constariam nas categorias “Ações” e “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”.

Na primeira subseção de “Tarefas” estão seis objetivos do curso (18 a 23), relacionados à elaboração, à implementação e à fiscalização de políticas sociais orientadas pela manutenção de conselhos e de associações comunitárias, que possuem como pré-requisitos os objetivos (58 a 60) da categoria “Comportamentos imediatamente relacionado à maneira de fazer algo”, cujos aspectos do ambiente com os quais os agentes comunitários lidarão ao atuar profissionalmente serão as fontes de recursos governamentais, as não governamentais e as sociocomunitárias. Entre essas duas categorias não há objetivos intermediários que constituiriam as categorias “Operações” e “Ações”.

Na categoria “Operações” estão indicados em cada objetivo (51 a 53) três aspectos com os quais os agentes comunitários lidarão ou produzirão ao atuar profissionalmente: projetos para promover o desenvolvimento da saúde das pessoas; projetos para prevenir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas; projetos para reduzir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas. Estes objetivos possuem como pré-requisitos imediatos, da categoria “Ações”, os objetivos referentes à coleta de informações atualizadas acerca do consumo de álcool, de crack e de outros tipos de drogas, e à avaliação da qualidade das informações difundidas nos meios de comunicação acerca da temática drogas. Não são estabelecidas relações com objetivos de outras categorias imediatamente próximas a esses dois conjuntos de objetivos.

Nas tabelas 41, 42 e 43 encontram-se os objetivos do curso, com sua respectiva numeração, que constituem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos no centro do sistema comportamental.

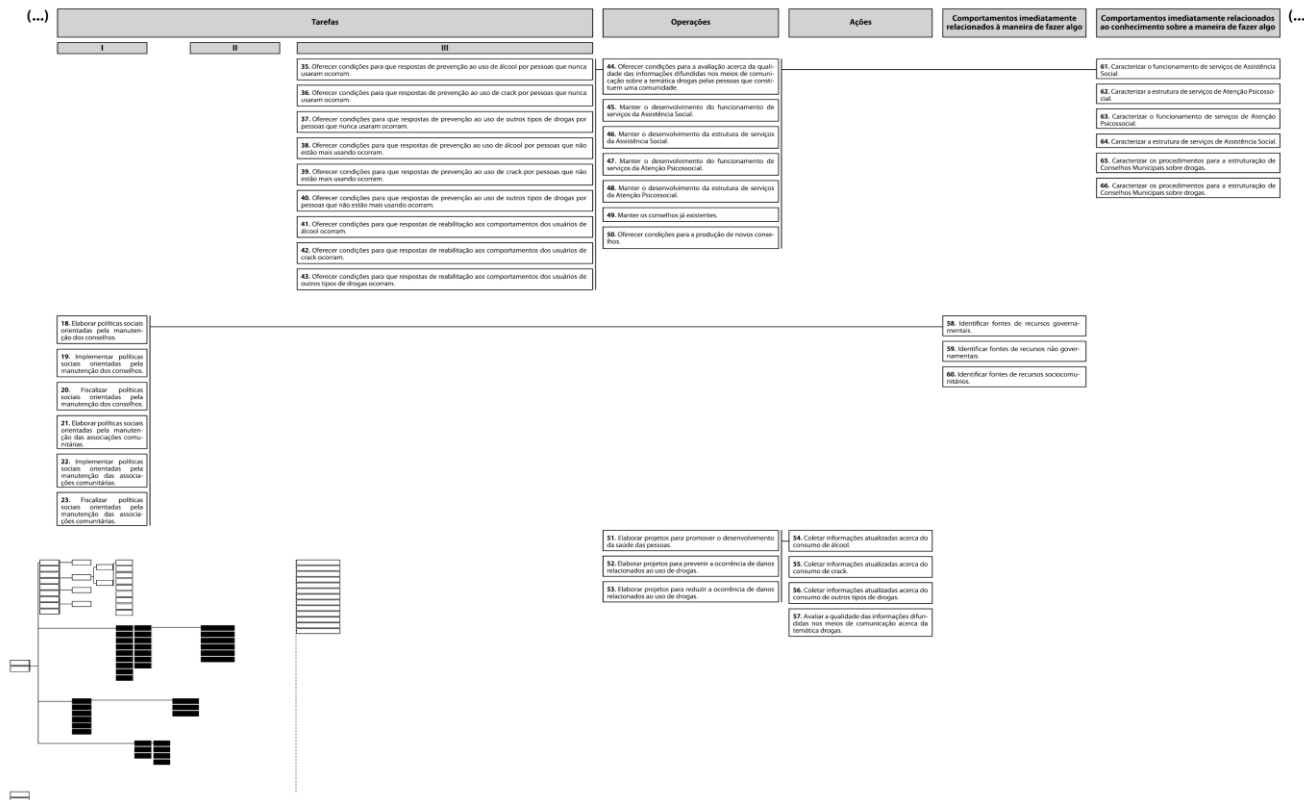


Figura 12. Comportamentos profissionais de agentes comunitários que constituem parte de um sistema comportamental ordenados segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011).

Tabela 41. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 18 a 43 não contíguos, que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.

**Objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema
comportamental**

18. Elaborar políticas sociais orientadas pela manutenção dos conselhos.
 19. Implementar políticas sociais orientadas pela manutenção dos conselhos.
 20. Fiscalizar políticas sociais orientadas pela manutenção dos conselhos.
 21. Elaborar políticas sociais orientadas pela manutenção das associações comunitárias.
 22. Implementar políticas sociais orientadas pela manutenção das associações comunitárias.
 23. Fiscalizar políticas sociais orientadas pela manutenção das associações comunitárias.
 35. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de álcool por pessoas que nunca usaram ocorram.
 36. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de crack por pessoas que nunca usaram ocorram.
 37. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de outros tipos de drogas por pessoas que nunca usaram ocorram.
 38. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de álcool por pessoas que não estão mais usando ocorram.
 39. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de crack por pessoas que não estão mais usando ocorram.
 40. Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de outros tipos de drogas por pessoas que não estão mais usando ocorram.
 41. Oferecer condições para que respostas de reabilitação aos comportamentos dos usuários de álcool ocorram.
 42. Oferecer condições para que respostas de reabilitação aos comportamentos dos usuários de crack ocorram.
 43. Oferecer condições para que respostas de reabilitação aos comportamentos dos usuários de outros tipos de drogas ocorram.
-

Tabela 42. Objetivos do curso ordenados de forma crescente de 44 a 64 não contíguos, que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.

**Objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema
comportamental**

44. Oferecer condições para a avaliação acerca da qualidade das informações difundidas nos meios de comunicação sobre a temática drogas pelas pessoas que constituem uma comunidade.
 45. Manter o desenvolvimento do funcionamento de serviços da Assistência Social.
 46. Manter o desenvolvimento da estrutura de serviços da Assistência Social.
 47. Manter o desenvolvimento do funcionamento de serviços da Atenção Psicossocial.
 48. Manter o desenvolvimento da estrutura de serviços da Atenção Psicossocial.
 49. Manter os conselhos já existentes.
 50. Oferecer condições para a produção de novos conselhos.
 51. Elaborar projetos para promover o desenvolvimento da saúde das pessoas.
 52. Elaborar projetos para prevenir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas.
 53. Elaborar projetos para reduzir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas.
 54. Coletar informações atualizadas acerca do consumo de álcool.
 55. Coletar informações atualizadas acerca do consumo de crack.
 56. Coletar informações atualizadas acerca do consumo de outros tipos de drogas.
 57. Avaliar a qualidade das informações difundidas nos meios de comunicação acerca da temática drogas.
 58. Identificar fontes de recursos governamentais.
 59. Identificar fontes de recursos não governamentais.
 60. Identificar fontes de recursos sociocomunitários.
 61. Caracterizar o funcionamento de serviços de Assistência Social.
 62. Caracterizar a estrutura de serviços de Atenção Psicossocial.
 63. Caracterizar o funcionamento de serviços de Atenção Psicossocial.
 64. Caracterizar a estrutura de serviços de Assistência Social.
-

Tabela 43. Objetivos do curso 65 e 66 que compõem o segundo conjunto de objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema comportamental constituído pelos comportamentos profissionais de agentes comunitários.

**Objetivos do curso distribuídos na parte central do sistema
comportamental**

65. Caracterizar os procedimentos para o funcionamento de Conselhos Municipais sobre drogas.

66. Caracterizar os procedimentos para a estruturação de Conselhos Municipais sobre drogas.

Na Figura 13 podem ser observados os 13 objetivos do curso (67 a 79) pertencentes à categoria “Comportamentos referentes a consequências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo”, distribuídos na parte superior direita do sistema comportamental. Tais comportamentos são referentes à capacidade de agentes comunitários ofertarem condições para o acesso à saúde, à educação e à segurança pelos usuários de substâncias psicoativas e garantir o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes, orientados pela manutenção do bem-estar das famílias e de instituições de proteção.

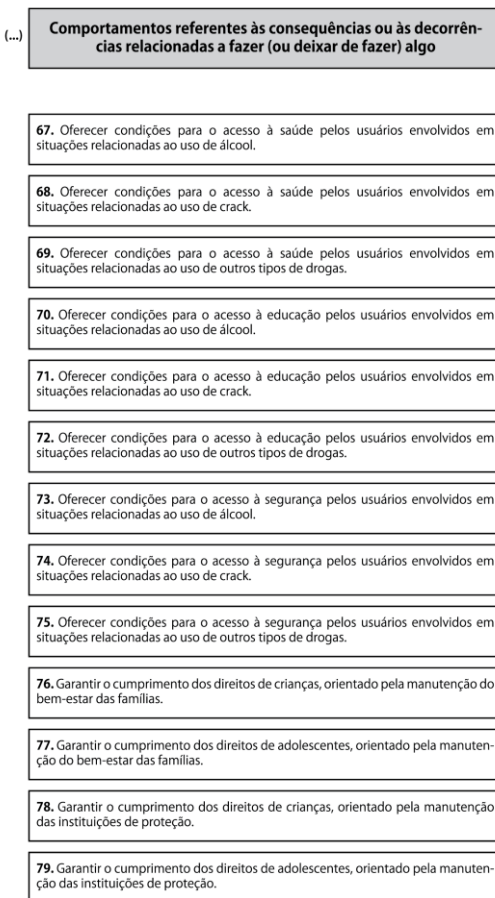


Figura 13. Objetivos do curso pertencentes à categoria “Comportamentos referentes a consequências ou a decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo” distribuídos na parte superior direita do sistema comportamental.

3.1.2.1 Organização e Derivação de Objetivos de Ensino no Sistema Comportamental como Condição Orientadora para Elaboração de Procedimentos de Avaliação

O professor ao planejar sua aula continuamente se questiona “O que vou ensinar aos meus estudantes no próximo curso?” Considerando que a função social de qualquer curso é produzir pessoas capazes de gerar benefícios sociais a uma população, possivelmente a resposta a essa pergunta seria: comportamentos relevantes a um dado contexto (Nale, 1998; Kubo & Botomé, 2001a). Os primeiros procedimentos que o professor realizaria ao definir quais seriam esses comportamentos seriam 1. caracterizar a necessidade social de um contexto e 2. elaborar objetivos de ensino que expressassem, de modo claro, preciso e completo, o comportamento a ser desenvolvido por meio do ensino e que atendessem a essa necessidade. Depois de identificados os objetivos, provavelmente o professor faria mais duas perguntas “O que ensinar ao estudante quando tudo parece ter o mesmo grau de importância? Quais critérios utilizar para selecionar os comportamentos a serem ensinados primeiro, garantindo a máxima redução de erros?”. Como terceiro procedimento, para responder a esse conjunto de perguntas, o professor necessitaria organizar e derivar comportamentos, necessários a serem aprendidos pelos estudantes, em um sistema comportamental (Botomé, 1981; Viecili, 2008; Kienen, 2008).

Um sistema comportamental pode ser compreendido como um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de algum aspecto comum a elas (Viecili, 2008; Luiz, 2008). A noção de abrangência é um dos critérios possíveis para organizar esse sistema (Botomé, 1977/2011a). A fim de identificar as classes mais abrangentes e as classes menos abrangentes constituintes de um sistema comportamental, é preciso decompô-las. Decompor significa encontrar as partes constituintes de um todo e, no caso de comportamentos, significa encontrar as partes constituintes de comportamentos que, neste caso, são outros comportamentos (Botomé, 1981; Viecili, 2008). Outro critério possível para organizar um sistema comportamental é o de sequenciamento de comportamentos caracterizadas por um mesmo grau de abrangência, proposto por Mechner (1974), sendo que a consequência de um comportamento é condição necessária para ocorrência de outro. Por exemplo, o comportamento “escovar os dentes”, envolve dentre alguns comportamentos, passar a pasta na

escova, molhar a escova. Para passar a pasta na escova 1º é necessário pegar a escova, que tem como consequência, “escova em mãos”; 2º estando com a escova em mãos, é necessário passar a pasta na escova. A consequência do primeiro comportamento é condição para ocorrência do segundo e assim sucessivamente (Botomé, 1981). Com os comportamentos expressos nos objetivos de ensino e organizados no sistema comportamental, com base nos critérios organizadores de abrangência e de sequenciamento, procedimentos de avaliação podem ser elaborados previamente à execução de um curso. O objeto da medida e as características do feedback a ser oferecido ao estudante passam a ser identificados pelos responsáveis pelo ensino, o que possibilita que um curso possa ser organizado a médio e longo prazos com a antecipação precisa das exigências materiais e de pessoas envolvidas para sua efetivação.

Segundo os critérios de organização dos comportamentos no sistema comportamental, os objetivos do curso foram distribuídos nas categorias da Figura 10. O ponto de referência (categoria Ocupação geral) para alocação dos objetivos do curso no sistema foram os comportamentos de: 1. intervenção direta, que contempla os comportamentos necessários para produzir alterações no fenômeno que sofre intervenção; e 2. intervenção indireta, a qual ocorre por meio do ensino, o que implica em produzir aprendizagens acerca do fenômeno de interesse, e por meio da pesquisa, que se refere à produção de conhecimento acerca do fenômeno de interesse (Botomé et al, 2003). O fenômeno da intervenção direta e indireta para esse curso refere-se a situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas. O fenômeno de intervenção definido não se restringiu apenas às ações das pessoas que utilizam drogas, mas também contemplou as condições que controlam o “usar substâncias psicoativas” dessas pessoas. Nesse sentido, para definir quais são os comportamentos característicos de um profissional, a noção de intervenção direta e indireta é ampla, mas orientadora para a construção de um programa de ensino de comportamentos constitutivos de uma profissão. No caso do agente comunitário, ele, ao se formar por meio do curso, necessita ser capaz de intervir direta e indiretamente em situações-problemas que envolvam uso de drogas.

Os comportamentos da categoria “Ocupação específica” se referem ao âmbito de atuação “prevenção do uso de crack, álcool e outras drogas por pessoas que nunca usaram e por pessoas que não estão mais usando” e de “reabilitação de comportamentos de usuário de crack,

álcool e outros tipos de drogas” (Figura 11, Tabela 39 e Tabela 40). Para Botomé e Stédile (2015), delimitar os aspectos constitutivos dos âmbitos de atuação de um profissional, é explicitar as exigências específicas dessa atuação: abrangência de pessoas atingidas e envolvidas em uma situação e de resultados e seus respectivos custos para a sociedade. Prevenir a ocorrência do uso de drogas é impedir a ocorrência de danos nas características das condições de vida das pessoas, na sociedade ou no ambiente em que vivem tais pessoas. Para atuar preventivamente é necessário agir em relação às variáveis que determinam a ocorrência dos problemas (para que eles não ocorram) e não em relação às características ou sintomas do problema já existente. Atuar no âmbito da reabilitação é limitar, reduzir danos produzidos nas condições de vida ou nas condições sociais ou ambientais existentes (Botomé & Stédile, 2015). Se o âmbito de atuação fosse ainda o promover, outros comportamentos seriam necessários serem desenvolvidos, uma vez que o núcleo da definição de promover é melhorar as condições de vida existentes das pessoas ou melhores condições para a vida no ambiente, físico ou social, com que se relacionam (Botomé & Stédile, 2015). O foco não está mais na redução de danos e nem em evitar que eles ocorram. O objetivo é melhorar a condição de vida das pessoas.

Como no objetivo geral original do curso (objetivos 5 a 13 da Figura 10) o comportamento de interesse a ser desenvolvido é o prevenir (entendido para os autores do curso como evitar a ocorrência do problema ou evitar a sua evolução (Sanchez, 2014)), e em outros objetivos específicos originais é o promover (objetivo 51 da Figura 10, por exemplo), fica evidente que não há clareza, pelos proponentes do curso, em relação à qual âmbito o profissional está sendo capacitado para atuar. Produzir condições para o desenvolvimento de comportamentos preventivos e de reabilitação por parte dos estudantes é diferente das condições necessárias serem produzidas para que os estudantes aprendam o comportamento promover. Os comportamentos pré-requisitos são outros, bem como as consequências necessárias serem produzidas decorrentes da relação entre o que o profissional faz e o ambiente em que apresenta esse “fazer” (Rebelatto & Botomé, 1987; Kubo & Botomé, 2001b; Botomé & Stédile, 2015).

Com a explicitação da função e das especificidades de cada âmbito de atuação fica evidente que o profissional a ser formado por esse curso necessita aprender, pelo menos, dois comportamentos de diferentes âmbitos: prevenir ocorrência de uso de drogas e reabilitar comportamentos de usuários de drogas. Portanto, para planejar e

executar um programa de ensino, mais do que utilizar a noção de tipos de intervenções (direta e indireta) que um profissional necessita ser capaz de apresentar, os responsáveis pelo ensino necessitam delimitar com clareza os âmbitos de atuação desse profissional para que se tenha exatidão dos benefícios que produzirá ao atuar sobre a realidade e clareza acerca das características das condições de ensino e de avaliação do curso por meio do qual o profissional será formado.

Com exceção dos objetivos que fazem parte da categoria Ocupação geral (objetivos 1,2 3 e 4 da Figura 10), os demais estão relacionados, nem sempre com a explicitação de pré-requisitos em todas as categorias, ao comportamento de intervenção direta nas situações-problemas relacionadas ao uso de substâncias psicoativas (objetivos 1 e 2). Não há comportamentos associados à intervenção indireta. Formar pessoas também capazes de intervir indiretamente sobre a realidade, seja por meio da pesquisa, ou por meio do ensino (Botomé et al, 2003), é possibilitar a garantia do desenvolvimento sustentável de uma comunidade, uma vez que, quando qualificada, a atuação de qualquer profissional traz benefícios ou atenua prejuízos aos membros dessa comunidade. E são as decorrências dessa atuação que possibilitam a manutenção do bem-estar das pessoas. Por exemplo, um agente comunitário, ao manter o desenvolvimento do funcionamento e da estrutura de serviços da Assistência Social (objetivos 45 e 46 da Figura 12 e Tabela 42), está possibilitando que sejam oferecidas condições para que respostas de prevenção ao uso de álcool por pessoas que nunca usaram ocorram (objetivo 35 da Figura 12 e Tabela 41). Está possibilitando também que haja diminuição na probabilidade de ocorrência de sofrimento pelos familiares de pessoas que viriam a usar álcool. Decorrências de comportamentos de profissionais que tornam os membros de uma sociedade cada vez mais capaz de resolver (ou evitar) problemas, não só a possibilita sobreviver, mas traz benefícios sociais cada vez melhores (Skinner, 1968/1975). Uma sociedade torna-se mais forte quanto mais pessoas forem ensinadas e quanto mais ampliada for a instrução recebida por essas pessoas (Moroz & Luna, 2013).

De todos os objetivos de ensino relacionados à intervenção direta, é importante destacar o conjunto de comportamentos “Elaborar projetos para [...]”, que recebem os números 51, 52 e 53 da Figura 10. A principal decorrência desses comportamentos é o projeto produzido e, portanto, a produção de conhecimento (que é uma das características da intervenção indireta). No entanto, esses comportamentos foram considerados como pertencentes à intervenção direta do profissional,

uma vez que os agentes comunitários possuem como função garantir os princípios da participação da sociedade nos processos de decisão, de definição e de operacionalização das políticas públicas. São eles, junto com profissionais de outras organizações governamentais e com pessoas de associações e organizações não governamentais, quem formulam e controlam a execução de políticas públicas setoriais (Neiva, Chagas, & Viera, 2014). Tal garantia de participação da sociedade e formulação de políticas públicas ocorre por meio de elaboração de projetos de intervenção. Ser capaz de observar variáveis relevantes que constituem um ambiente de intervenção e transformar o que está sendo observado em conhecimento que fundamentem proposições e decisões acerca de uma dada realidade são comportamentos necessários que os agentes comunitários apresentem para produzir alterações no fenômeno que intervém (políticas públicas, dentre outros) e não apenas para produzir conhecimento acerca desse fenômeno.

O sistema comportamental da Figura 10, de modo geral, apresenta lacunas que em muitos casos, de fato, constitui falta de explicitação de comportamentos pré-requisitos dos comportamentos mais complexos e, em outros, referem-se à ausência dos comportamentos mais complexos que seriam constituídos pelos mais simples. Por exemplo, não há relações de pré-requisitos com os comportamentos 26 a 34 da categoria Tarefas. Quais são os comportamentos necessários a serem desenvolvidos que possibilitariam a ocorrência do comportamento “Oferecer condições para que interações entre agentes da cultura, educação, segurança, esporte, trabalho, saúde e assistência social ocorram orientadas pela prevenção do uso de crack por pessoas que nunca usaram.” (nº 27)? E o comportamento “Oferecer condições para que respostas de prevenção ao uso de álcool por pessoas que nunca usaram ocorram” (nº35) é pré-requisito direto de quais outros? Para responder aos questionamentos, um dos procedimentos possíveis a serem realizados é a derivação de comportamentos das classes já existentes no sistema comportamental. Para derivar os comportamentos, a pergunta a ser realizada é: “O que o estudante precisa ser capaz de fazer para atingir esse objetivo [comportamento]?” (Botomé, 1977/2011a, p. 84). O que é importante garantir como resposta à pergunta feita é que se refira às ações que o estudante, como profissional formado, necessita apresentar, e não o que ele, por exemplo, precisa “saber”. No caso de ser necessário explicitar um conhecimento para executar uma ação, é necessário indicar qual ação demanda qual conhecimento (Botomé, 1977/2011a).

Embora o sistema comportamental apresente lacunas do ponto de vista da ausência de comportamentos com função de pré-requisitos e de comportamentos complexos, o fato de ter comportamentos que estão relacionados a um mesmo conjunto de aspectos ambientais é uma dimensão positiva do sistema e orientadora para elaboração de condições de ensino e de procedimentos de avaliação do desempenho do estudante. Os objetivos 35 a 43 da Figura 12 e da Tabela 41 possuem a expressão “oferecer condições” em comum e aspectos ambientais semelhantes com os quais o agente comunitário lidará ao atuar profissionalmente (uso de substâncias psicoativas por pessoas que nunca as usaram, por pessoas que não estão mais usando e por atuais usuários). Tal aproximação dos comportamentos indica que é possível que eles sejam ensinados (e avaliados) em uma sequência lógica de aprendizagem, em função do grau de semelhança entre as dimensões dos comportamentos – condição antecedentes, resposta e condições consequentes (Mager & Beach, 1976; Cortegoso, 2011d).

A identificação de comportamentos conceituais a serem desenvolvidos por meio do curso foi pouco frequente (objetivos 61 a 66 da Figura 10) e bem restrita a um contexto (funcionamento e estrutura de diversos tipos de serviços e conselhos). Seguramente para atender à complexidade dos objetivos geral e específicos do curso, outros comportamentos conceituais são necessários serem desenvolvidos. Embora não tenha sido objeto de análise, esses comportamentos podem ser encontrados no livro-texto do curso, no qual estão apresentadas as principais informações conceituais acerca do fenômeno uso de drogas (Brasil, 2014). Quando não é elaborado um sistema comportamental completo e prévio à construção de procedimentos de ensino e de avaliação, torna-se mais dificultoso para os profissionais responsáveis pelo ensino observar quais comportamentos estão sendo desenvolvidos por meio do material utilizado, quais estão sendo avaliados e a relação de coerência entre eles, uma vez que não há um aspecto comum (objetivo de ensino) para orientar a elaboração de tais procedimentos.

Nenhum dos objetivos geral e específicos do curso se referia a classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões nas quais o profissional terá que fazer (ou deixar de fazer) algo. As categorias “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” e “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” da Figura 10 não foram preenchidas. Em quais condições o estudante necessita apresentar determinados comportamentos e os conhecimentos

necessários sobre instrumentos e recursos para fazer algo são aprendizagens básicas a serem garantidas para que aprenda comportamentos mais complexos. Para que sejam desenvolvidos os comportamentos mais à esquerda do sistema comportamental, algumas perguntas necessitam ser respondidas, por exemplo: em quais situações e com quais conhecimentos o estudante precisa lidar para elaborar políticas sociais orientadas pela manutenção dos conselhos (nº18)? E para reabilitar comportamentos de usuários de álcool (nº 11)? E para elaborar projetos para promover o desenvolvimento da saúde das pessoas (p.51)? Nesse sentido, fica evidente que os responsáveis pelo ensino previram, nas fontes consultadas, o desenvolvimento de comportamentos complexos, mas aqueles mais técnicos, que possibilitariam a ocorrência desses comportamentos, não foram identificados. Os estudantes possivelmente não aprenderam a lidar com recursos e instrumentos e nem em que situações necessitam apresentar determinado comportamento e, desse ponto de vista, provavelmente tiveram uma formação incompleta.

A dimensão ética dos comportamentos profissionais dos conselheiros e dos líderes comunitários para desenvolver os comportamentos terminais foi identificada nos objetivos 67 a 79 da Figura 10. Eles são comportamentos que necessitam orientar a atuação desses profissionais e evidenciam a atuação ética do profissional: se referem às consequências imediatas e de longo prazo que geram benefícios e atenuam prejuízos a uma população, que neste caso, é a oferta de condições dignas de vida e a garantia dos direitos das pessoas. Explicitar as decorrências do comportamento no sistema comportamental é também explicitar que, por meio do curso, está sendo desenvolvida a dimensão ética do comportamento profissional. Botomé (2000) demonstra que profissionais não são robôs desligados de uma sociedade para cumprir funções mecânicas sem levar em conta outras dimensões de sua atuação. Formar profissionais para a cidadania envolve qualificá-los para viver em sociedade com outras pessoas, diferentes e variadas. Isso envolve a capacidade de prestar serviços e produzir bens que contribuam para, no mínimo, equilibrar as trocas desses serviços e de bens com o trabalho e o sacrifício que exigem para sua realização.

Para tornar um sistema comportamental completo e aumentar os possíveis benefícios sociais a se produzir por meio da elaboração de um programa de ensino, é necessário que o responsável pelo ensino tenha clareza acerca das necessidades sociais que deseja atender e das

características da população que quer atingir por meio do programa. Segundo Kubo e Botomé (2001a), o ponto de partida para planejar ensino - e, conseqüentemente, para propor comportamentos-objetivo - são as necessidades da comunidade (situações-problema com que se deparam), seguido das possibilidades de atuação do aprendiz (o que o profissional deve estar apto a fazer para...?) em relação a essas necessidades. No caso do curso, uma vez que seu público-alvo inicial era conselheiros e líderes comunitários, seria fundamental que o responsável pelo ensino caracterizasse as situações-problemas comuns à realidade onde esses profissionais atuavam. Quando um curso é programado tendo esses dois aspectos como ponto de partida, em caso de sobra de vagas na oferta de um curso, não é apropriado ampliar seu público-alvo para que outros tipos de profissionais sejam atingidos, uma vez que cada profissional tem um papel social definido e lida com dimensões/necessidades específicas de uma dada realidade. Além disso, quando necessidades sociais com as quais o profissional depois de formado lidará são previamente caracterizadas, os responsáveis pelo ensino passam a ter mais clareza e controle dos investimentos necessários para efetivar o curso, sem correr o risco de que tenham sido investidos mais recursos do que o preciso e que, por esta razão, o curso tenha que ser ampliado para outros profissionais que não foram previamente planejados como seu público-alvo. Outro aspecto a destacar é que, com o desenvolvimento da educação a distância, por meio da qual mais cidadãos passaram a ter acesso à educação, a oferta de cursos de formação profissional para uma mesma classe de profissionais de um país tornou-se uma alternativa ainda mais viável, uma vez que as pessoas não necessitam mais se deslocarem de seus locais de trabalho e de moradia para estudar e uma quantidade maior de pessoas puderam ser atendidas em um mesmo tempo (Valente, 2003; Amorim, 2012; Santos, 2012).

Considerando as contribuições da elaboração de um sistema comportamental para o curso, como explicitação de comportamentos éticos, conceituais e (técnicos) a serem desenvolvidos, da relação desses comportamentos com os procedimentos de ensino e de avaliação, caracterização da função do profissional a ser formado, tanto do ponto de vista de modalidade de intervenção, como de âmbito de atuação, possibilidade de planejar recursos materiais, humanos e financeiros, fica evidente que elaborar um sistema comportamental previamente à execução do curso é muito importante para o seu desenvolvimento. Além disso, o sistema é orientador para outros diversos comportamentos

do profissional que o desenvolve: avaliar o repertório de entrada do estudante com base nos comportamentos já identificados no sistema para então decidir qual comportamento será ensinado primeiro, planejar o tempo necessário para que comportamentos mais simples ou mais complexos sejam desenvolvidos, planejar a quantidade de módulos em que o curso pode ser ofertado, em função da complexidade dos comportamentos (Botomé, 1977/2011a; Botomé, 1981, Cortegoso & Coser, 2011).

O sistema comportamental também auxilia na identificação de quais são os comportamentos básicos ou pré-requisitos importantes serem desenvolvidos para o alcance do comportamento final que se pretende ensinar, e como consequência, possibilita que a aprendizagem ocorra de modo gradual e com a minimização de erros (Sidman, 1985; Melo, Carmo, & Hanna, 2014). Além disso, com a hierarquização do que deve ser ensinado há aumento da chance de os estudantes aderirem aos procedimentos de ensino porque comportamentos mais simples são mais fáceis de aprender. Começar ensinando algo muito difícil pode ser um grave equívoco, pois, em lugar de desafiar o estudante e motivá-lo, ele pode evitar fazer o curso (Henklain & Carmo, 2013). O sistema comportamental do curso, da Figura 10, é composto mais por objetivos terminais e menos por objetivos específicos (constituintes das categorias como fazer, com que fazer e em que situações fazer), o que pode limitar a atuação do programador do curso, dado que, com o sistema completo, ele poderia tomar decisões de diferentes amplitudes orientadas pelo que é de fato relevante em um curso: os comportamentos necessários e intermediários a serem desenvolvidos pelos estudantes por meio do curso. Além disso, como em cursos de EaD, o professor e o estudante necessitam estar separados espacial e temporalmente (Rumble, 2002; Ally, 2004; Belloni, 2011) e as condições de ensino são criadas pelo professor em um local diferente de onde o ensino ocorre (Moore & Kearsley, 2008), estas necessitam ser cuidadosamente preparadas (Todorov, Moreira, & Martone, 2009; Springer, Iannotti, Kane, Haynes, & Sprague, 2011) para que a aprendizagem ocorra em pequenos passos, o que torna ainda mais imprescindível que os responsáveis pelo ensino tenham clareza acerca dos comportamentos intermediários a serem desenvolvidos pelos estudantes.

Em síntese, os dados possibilitam identificar que o sistema comportamental do curso não está completo: há ênfase nos comportamentos mais terminais e pouca explicitação dos comportamentos intermediários a serem desenvolvidos.

Comportamentos relacionados à classe “situações ou ocasiões nas quais o profissional terá que fazer (ou deixar de fazer) algo” não foram encontrados e há poucos comportamentos relacionados ao desenvolvimento de conceitos. Para elaboração do sistema comportamental, foi considerada como orientadora a noção de intervenção direta e indireta. Definir com precisão a função do âmbito de atuação do profissional também é necessário para se elaborar um sistema comportamental. Há uma confusão do papel do profissional a ser formado por meio do curso: ora o foco é prevenção, ora a reabilitação e ora a promoção. Ao se ter clareza acerca da função de cada comportamento no sistema e a relação existente entre eles, a elaboração de condições de ensino e de avaliação tendem a ser orientadas por esses comportamentos.

3.2 Comportamentos Profissionais como Objeto de Procedimentos de Avaliação de Desempenho do Estudante

No contexto de ensino presencial ou a distância é parte dos processos de ensinar e de aprender que estudantes tenham seus desempenhos avaliados. Diferentes procedimentos de avaliação podem ser realizados pelo professor: provas, relatórios, de modo individual, em equipe, com uso de feedback imediato ou atrasado. Dentre tantas variações, o que faz o responsável pelo ensino selecionar um procedimento de avaliação em detrimento de outro? Os critérios de seleção podem ser muitos, como a diversidade dos instrumentos de medida, a facilidade de acesso a um conjunto de itens previamente elaborados que podem compor um instrumento, a facilidade de aplicação e/ou correção do desempenho do estudante em determinado instrumento. Independente das características da avaliação e dos critérios de seleção, o responsável por ela necessita primeiramente estar sob controle da variável crítica e orientadora desse processo: os comportamentos que o estudante necessitará apresentar depois de formado.

Na literatura da programação de ensino, há uma diferença entre o que constituem os comportamentos profissionais e os comportamentos a serem apresentados pelo estudante no ambiente de ensino. Os comportamentos profissionais, expressos nos objetivos de ensino, são constituídos por um sistema de relações entre a ação de um organismo, e o ambiente em que essa ação ocorre, em termos de condições que antecedem e são consequentes a essa ação profissional. A condição

antecedente inclui aspectos do ambiente que “sinalizam” que determinada ação é necessária, desejável ou oportuna. Em termos de condições consequentes, há indicação dos resultados, produtos e efeitos desejáveis da ação (Botomé, 1981; Cortegoso, 2011b). As ações dos estudantes no contexto de ensino não são o mesmo que eles deverão fazer diante de situações que exijam intervenções profissionais (Botomé, 1977/2011b). Uma atividade de ensino (ou de avaliação) é uma condição planejada pelo professor para que o estudante possa aprender determinado comportamento (objetivo). É também um processo de facilitação, de ajuda para que o estudante desenvolva o comportamento que o objetivo explicita, formula ou indica (Botomé, 1981). Um dos riscos de confundir atividades de ensino com objetivos de ensino discutidos por Botomé (1981) é a crença de que a atividade é válida por si mesma. Discutir por discutir, pesquisar por pesquisar. E para que serve a discussão? E a pesquisa? Explicitar a finalidade da discussão e da pesquisa é justamente aquilo que é nuclear em um objetivo de ensino. As decorrências dessas atividades orientam as decisões daquilo que é importante ensinar, por exemplo, discutir para avaliar a contribuição de diferentes autores para o entendimento do fenômeno de intervenção (Franken, 2009).

Pophan e Baker (1976) analisaram alguns procedimentos de ensino os quais os professores podem fazer em que o estudante apresente o comportamento profissional expresso no objetivo de ensino, a saber: atividades irrelevantes, comportamento preliminar, comportamento análogo e treino equivalente. Por treino equivalente, eles descrevem as oportunidades que se oferece ao estudante para apresentar o comportamento expresso no objetivo; treino análogo são as oportunidades de se fazer atividades semelhantes ao que está exigido no objetivo; por comportamento preliminar está entendido como aquilo que é necessário que o estudante aprenda antes de tentar a execução de tarefas que constitui o objetivo. Por fim, os autores denominam como atividades irrelevantes aquelas nas quais o estudante não apresenta nem um comportamento preliminar, nem comportamento análogo e nem equivalente ao que está sendo exigido no objetivo de ensino. Por exemplo, considerando que o comportamento-objetivo a ser desenvolvimento pelo estudante seja fazer um bolo de chocolate, como comportamento preliminar, o professor poderia solicitar que o estudante medisse a farinha, pegasse a colher com determinada destreza. Ou seja, estariam sendo desenvolvidos comportamentos pré-requisitos para confecção da “nega maluca”. Como treino análogo, seria oferecido ao

estudante condições suficientes para que fizesse um *cupcake*. Em uma situação de treino equivalente, o professor ofereceria condições suficientes e relevantes para que o estudante fizesse a “nega maluca”. Como atividade irrelevante, o professor poderia oferecer condições de ensino para o estudante cozinhar um salmão. Em todos quatro casos, o papel do professor é oferecer condições de ensino para que o estudante aprenda a fazer a “nega maluca”. O que está variando em cada situação é o que está sendo ensinado: há uma gradação de aproximação ao comportamento-objetivo. A clareza dessa gradação é o que possibilita o programador elaborar procedimentos de ensino e de avaliação que tenham como objeto o comportamento que o profissional necessita apresentar depois de formado.

Botomé (1977/2011a) indica que se uma condição de ensino pode variar entre irrelevante a equivalente ao objetivo de ensino e se esse objetivo está escrito de modo comportamental, essa variação pode ocorrer tanto em relação à resposta, quanto em relação aos estímulos ou ainda aos efeitos que a ação produz no ambiente apresentado. Portanto, como os tipos de condições de ensino propostos pelo professor se refere aos graus de variação do que o sujeito faz, no ambiente em que faz e os resultados produzidos no ambiente em função desse fazer, é necessário que o professor tenha clareza de qual é o comportamento que o profissional necessita apresentar em seu campo de atuação depois de formado, para que no contexto de ensino o professor não crie uma condição de ensino na qual aspectos irrelevantes da ação ou do ambiente no qual será apresentada ou das decorrências que serão produzidas sejam aprendidas.

O professor tendo clareza acerca do comportamento profissional que será desenvolvido pelo estudante, não só a elaboração de proposições de condições de ensino passa estar orientada pelo comportamento expresso no objetivo de ensino, como também a elaboração de procedimentos de avaliação. No contexto de formação de profissionais, a condição básica para a elaboração de instrumentos de medida é a identificação do que medir e de quais parâmetros utilizar para avaliar o desempenho do estudante (Abbad, Broges-Ferreira, & Nogueira, 2006). A seleção do que medir está indicado no comportamento expresso no objetivo de ensino (Botomé & Rizzon, 1997; Borges-Andrade, 2002; Lamonato, 2011) e os critérios de avaliação também (De Luca, 2013). Os critérios de avaliação do desempenho podem assemelhar-se muito ou pouco àqueles que são necessários para o estudante obter consequências positivas ou favoráveis

na situação em que são apresentadas. O professor pode fazer exigências irreais por excesso (perfeição desnecessária) ou por falta (não exigir uma perfeição necessária). Se exigir nas atividades de ensino um desempenho mais “frouxo” (menos perfeito) que o necessário para o estudante ser bem-sucedido na situação em que deverá se desempenhar, ele não estará preparado para atingir o objetivo de ensino, conseqüentemente, não estará apto a enfrentar (e resolver) as situações para as quais o curso quer prepará-lo (Botomé, 1977/2011b). Nesse sentido, o profissional responsável pelo ensino necessita definir critérios de avaliação que sejam ao mesmo tempo relevantes e suficientes para que o estudante depois de formado apresente com grau de perfeição apropriado o desempenho desenvolvido por meio do curso.

No contexto da educação a distância, quando o tutor oferece feedback ao desempenho do estudante com a função de aprimorá-lo (Shute, 2007), é importante que ele tenha claro qual é o objeto da avaliação para que derive critérios relevantes e suficientes para avaliar o desempenho do estudante. Além disso, o feedback oferecido pelo tutor, sendo na maioria das vezes textual, necessita atender algumas características como: evitar sentidos implícitos, considerando os elementos envolvidos, desde as pontuações e as formatações do texto (Coutinho, Rodrigues, & Ferreira, 2012), evitar frases longas e o uso de ordem inversa da escrita, evitar o uso de linguagem rebuscada ou com formas rígidas e escrever períodos na ordem direta, curtos, completos e com clareza (Cabral & Cavalcante, 2010).

O ponto de partida para a elaboração de condições de ensino e de procedimentos de avaliação em cursos de formação profissional é o comportamento que o estudante necessitará estar apto a apresentar depois de formado, expresso no objetivo de ensino. Tal comportamento não é limitado apenas ao que a pessoa faz, mas envolve também as características do ambiente no qual a pessoa atua e suas decorrências no ambiente. Para produzir instrumentos de medida de avaliação de desempenho e critérios de avaliação, é necessário que sejam consideradas os três componentes do comportamento (ação e situações antecedentes e conseqüentes a ela): o objeto de avaliação será o próprio comportamento e seu critério de avaliação será a variação das características desse comportamento.

3.2.1 Análise das Características dos Procedimentos de Avaliação do Curso

a) *Primeira e segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014)*

Na Tabela 44 constam os títulos das seções da primeira parte do Caderno do PI e os comandos gerais da segunda parte do Caderno correspondentes às seções da primeira parte. De 14 seções da primeira parte do Caderno e de 13 comandos gerais da segunda parte, em 11 situações há correspondência entre as partes. Na primeira parte do Caderno, os dois títulos iniciais (Caderno de orientações para o Projeto de Intervenção e Definição do que é um Projeto de Intervenção e os primeiros passos para a sua elaboração), e os dois títulos finais (Acompanhamento e avaliação do Projeto de Intervenção e Implementando o Projeto de Intervenção) não possuem correspondência com a segunda parte do Caderno. Por outro lado, os comandos “Tarefa 1: Comece formando o seu grupo de trabalho” e “Tarefa 11: Você e sua equipe devem realizar a elaboração final do seu projeto de intervenção, revisando os passos anteriormente descritos, detalhadamente, em cada uma das dez tarefas. Esse projeto será o seu produto final do *Curso* e parte fundamental da sua avaliação de aprendizagem.” não possuem correspondência com a primeira parte do Caderno.

Apesar de haver 11 situações em que há correspondência entre os títulos das seções e dos comandos gerais da segunda parte do Caderno, na maioria dos casos eles não são equivalentes. Há quatro situações em que os verbos e os complementos utilizados nos títulos das seções e nos comandos, de forma geral, são os mesmos, como “Descrição da realidade local ou análise da situação”/“Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do projeto”; “Justificando a importância do seu projeto”/“Tarefa 5: Justifique a relevância/importância do seu projeto”. Nas outras sete situações, os títulos das seções e os comandos não se equivalem em verbo e complemento, sendo um mais amplo ou específico em relação ao outro: “Caracterizando o público-alvo da intervenção”/“Tarefa 4: Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção”; “Construindo o referencial teórico do seu Projeto de Intervenção”/“Tarefa 7: Identifique os princípios teóricos norteadores do seu projeto”; “Metodologia de intervenção em projetos preventivos”/“Tarefa 8: Liste as ações e os resultados esperados a partir de cada ação desenvolvida”; “Elabore o

cronograma de seu projeto”/“Tarefa 9: Construa seu cronograma de implementação do projeto”; “Identificando os recursos disponíveis e as redes de articulação para a realização do projeto”/“Tarefa 10.1: Detalhe os recursos necessários ao projeto”/“Tarefa 10.2: Detalhe os parceiros do projeto, com quais recursos vai contribuir e como você e sua equipe vão construir essa parceria viabilidade”; “Elabore o orçamento de seu projeto”/“Tarefa 10.3: Detalhe o orçamento do seu projeto”.

Tabela 44. Títulos das seções da primeira parte do Caderno do Projeto de Intervenção e as informações do comando geral da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção correspondentes àquelas seções da primeira parte.

Título das seções da primeira parte do Caderno do PI	Comando geral (tarefa) da segunda parte do Caderno do PI
Caderno de orientações para o Projeto de Intervenção	
Definição do que é um Projeto de Intervenção e os primeiros passos para a sua elaboração	
	Tarefa 1: Comece formando o seu grupo de trabalho
Descrição da realidade local ou análise da situação	Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do projeto
Definindo o tema e o problema de intervenção	Tarefa 3: Defina seu tema de intervenção, descrevendo a questão ou problemática escolhida, suas possíveis determinantes e suas consequências
Caracterizando o público-alvo da intervenção	Tarefa 4: Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção
Justificando a importância do seu projeto	Tarefa 5: Justifique a relevância/importância do seu projeto
Definindo os objetivos de seu projeto	Tarefa 6: Defina os objetivos (geral e específicos) do seu projeto
Construindo o referencial teórico do seu Projeto de Intervenção	Tarefa 7: Identifique os princípios teóricos norteadores do seu projeto
Metodologia de intervenção em projetos preventivos	Tarefa 8: Liste as ações e os resultados esperados a partir de cada ação desenvolvida
Elabore o cronograma de seu projeto	Tarefa 9: Construa seu cronograma de implementação do projeto
Identificando os recursos disponíveis e as redes de articulação para a realização do projeto	Tarefa 10.1: Detalhe os recursos necessários ao projeto
	Tarefa 10.2: Detalhe os parceiros do projeto, com quais recursos vai contribuir e como você e sua equipe vão construir essa parceria viabilidade
Elabore o orçamento de seu projeto	Tarefa 10.3: Detalhe o orçamento do seu projeto
	Tarefa 11: Você e sua equipe devem realizar a elaboração final do seu projeto de intervenção, revisando os passos anteriormente descritos, detalhadamente, em cada uma das dez tarefas. Esse projeto será o seu produto final do <i>Curso</i> e parte fundamental da sua avaliação de aprendizagem.
Acompanhamento e avaliação do Projeto de Intervenção	
Implementando o Projeto de Intervenção	

Fonte: (Schneider & Von Flach, 2014)

b) Segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014): indicadores da “medida”

A segunda parte do “Caderno do Projeto de Intervenção”, apresentado como o instrumento de medida obrigatório para certificação do curso pelo estudante, possui no total 14 itens, compostos por 14 comandos gerais (Tarefas) e 46 comandos específicos (Passos).

Os itens da segunda parte do Caderno, conforme pode ser observado na Figura 14, são apresentados igualmente ao longo do Caderno em estrutura (comando geral e comandos específicos) e forma. Primeiro, é apresentado o comando geral do item sob o nome de “Tarefa” na parte superior da folha. O comando geral está escrito em tamanho 12, fonte “Times New Roman”, sem negrito. Os comandos específicos, que estão numerados abaixo do comando geral e são apresentados em tabelas, estão diferenciados entre si por tons de cores das linhas da tabela nas quais se inserem. Há uma caixa ao final de cada tabela com informações que remetem o estudante a primeira parte do Caderno do PI, caso tenha dúvidas.



Tarefa 2: Descreva o território/realidade local de implementação do projeto

Passos para diagnóstico do território	Descrição
1. Descreva, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.).	
2. Descreva as características socioeconômicas do território da intervenção.	
3. Descreva os equipamentos sociais (escolas, centros de saúde, de assistência social, associações, conselhos) presentes no território.	
4. Identifique as lideranças comunitárias e/ou institucionais do seu território e as relações entre elas estabelecidas.	
5. Descreva as relações sociais e de solidariedade entre as pessoas que vivem no território escolhido.	
6. Descreva como a problemática do uso/abuso de álcool e de outras drogas se apresenta no território da intervenção.	
7. Relacione temas/problematikas que você considera que poderiam ser importantes para prevenir o uso problemático de drogas ou para melhorar a vida no território.	

Caso tenha dificuldade na realização das atividades, você pode retornar à página 10 e reler o texto de apoio.

Figura 14. Exemplo de item retirado da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção, instrumento de medida obrigatório do curso. Fonte: (Schneider & Von Flach, 2014, p. 38)

Da Tarefa 1 a 6, os comandos específicos, de modo geral, são compostos por verbos e por complementos referentes à decomposição do comando geral. São explicitados em forma de sentenças e cada uma delas refere-se a uma linha da tabela. Da Tarefa 7 em diante, nas quais os comandos gerais possuem o verbo “listar”, “construir” e “detalhar”, os comandos específicos que constituem o item estão dispostos como rótulos das tabelas. Por exemplo, na Tarefa 8, “Construa seu cronograma de implementação do projeto”, há uma tabela para ser preenchida pelo estudante, contendo como rótulo das colunas “objetivos específicos”, “ações” e “meses”. Foram variadas, portanto, as características do item, se comparada às condições de ensino constituintes das tarefas 1 a 6.

Na Figura 15, está apresentada a quantidade de ocorrências dos tipos de comando (geral e específicos), de suporte e de resposta solicitada ao estudante nos 11 itens da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção. No eixo das ordenadas, consta a quantidade de ocorrência das variáveis (tipos de comando, suporte e resposta) e nas abscissas estão os valores que o suporte, o comando e as repostas podem assumir em relação aos seus tipos.

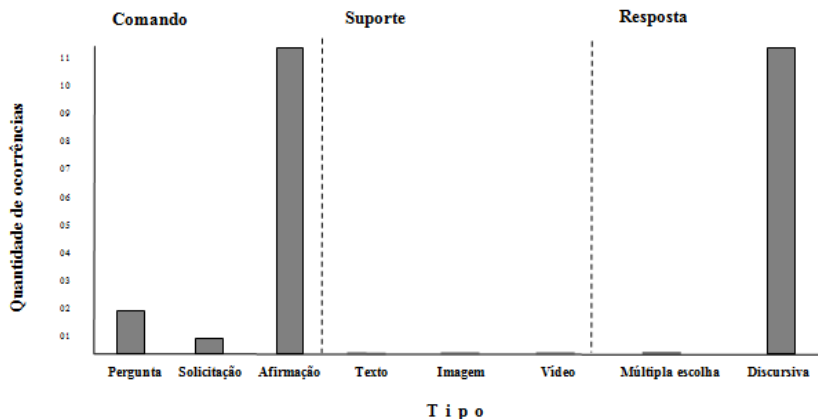


Figura 15. Distribuição da quantidade de ocorrência dos tipos de comando, tipos de suporte e dos tipos de resposta solicitada ao estudante nos 11 itens da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção.

Os comandos em sua maioria são afirmações (11 itens). Comandos do tipo pergunta e solicitação ocorrem em menor quantidade (2 e 1, respectivamente), sendo que um mesmo item possui comandos do tipo pergunta e do tipo afirmação. Os itens da segunda parte do Caderno do PI não possuem suporte, do tipo texto, vídeo ou imagem. Todas as repostas solicitadas aos estudantes são discursivas.

De modo geral, a qualidade das informações dos comandos, variável também observada nos itens do instrumento, é clara e relativamente precisa. Além disso, há espaço disponível para serem preenchidas as respostas de todos os comandos, conforme Figura 14.

De modo mais específico, os comandos gerais, da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção, apresentam algumas características dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981). Na Tabela 45 podem ser observados os comandos gerais 1, 2 e 3 em relação às categorias dos falsos objetivos de ensino. Todos os comandos são constituídos por expressões que se referem a atividades de ensino e por expressões amplas. O segundo comando, além dessas características, possui expressões que indicam a existência de múltiplos objetivos em sua formulação. De oito características dos falsos objetivos de ensino, o comando 1 e 3 apresentam duas e o comando 2 apresenta três características.

Tabela 45. Distribuição das características dos comandos gerais 1, 2 e 3 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Comandos gerais		
	1. Descreva o território/realidade local de implementação do projeto.	2. Defina seu tema de intervenção, descrevendo a questão ou problemática escolhida, suas possíveis determinantes e suas consequências.	3. Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção.
a) O sujeito da frase é indefinido.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Sim	Sim	Sim
d) Há verbos substantivados.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
g) Há expressões metafóricas.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	<i>Não</i>	Sim	<i>Não</i>
Total de “Sim”/Total de categorias	2/8 = 0,25	3/8 = 0,37	2/8 = 0,25

Os comandos gerais 4, 5 e 6 também apresentam características que constituem os falsos objetivos de ensino, conforme Tabela 46. Todos eles possuem expressões que se referem a atividades de ensino. Além dessa característica, o comando 4 possui expressões amplas e imprecisas. No comando 5, existem expressões que indicam a presença de múltiplos objetivos de ensino em um único e no comando 6 há expressões amplas. O

comando 4 apresenta três das oito características dos falsos objetivos de ensino e os comandos 5 e 6 possuem duas delas.

Tabela 46. Distribuição das características dos comandos gerais 4, 5 e 6 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Comandos gerais		
	4. Justifique a relevância/importância do seu projeto.	5. Defina os objetivos (geral e específicos) do seu projeto.	6. Identifique os princípios teóricos norteadores do seu projeto.
a) O sujeito da frase é indefinido.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Sim	Sim	Sim
d) Há verbos substantivados.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
e) Há expressões amplas.	Sim	<i>Não</i>	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	<i>Não</i>	<i>Não</i>
g) Há expressões metafóricas.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	<i>Não</i>	Sim	<i>Não</i>
Total de “Sim”/Total de categorias	3/8 = 0,37	2/8 = 0,25	2/8 = 0,25

Os comandos 7, 8 e 9 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção também apresentam características que constituem os falsos objetivos de ensino, conforme dados apresentados na Tabela 47. Todos os três comandos se referem a atividades de ensino e possuem expressões imprecisas. O comando 7 também possui expressões amplas e que indicam a presença de múltiplos objetivos em um único. No comando 8, há expressões metafóricas e no 9 há expressões amplas. O comando 7 apresenta no total quatro das oito características dos falsos objetivos de ensino e os comandos 8 e 9 apresentam duas delas.

Tabela 47. Distribuição das características dos comandos gerais 7, 8 e 9 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Comandos gerais		
	7. Liste as ações e os resultados esperados a partir de cada ação desenvolvida.	8. Construa seu cronograma de implementação do projeto.	9. Detalhe os recursos necessários ao projeto.
a) O sujeito da frase é indefinido.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
b) Há declarações de intenção do proponente do "objetivo de ensino".	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Sim	Sim	Sim
d) Há verbos substantivados.	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
e) Há expressões amplas.	Sim	<i>Não</i>	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	<i>Não</i>	Sim	<i>Não</i>
h) Há expressão com múltiplos "objetivos".	Sim	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Total de "Sim"/Total de categorias	4/8 = 0,50	3/8 = 0,37	3/8 = 0,37

Na Tabela 48 pode ser observada a distribuição das características dos comandos gerais 10 e 11 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino. Tanto o objetivo 10, como o 11 apresentam em sua formulação expressões amplas, imprecisas e que se referem a atividades de ensino. Além dessas características, no objetivo 10 há expressões metafóricas e que indicam a presença de múltiplos objetivos em um único.

Tabela 48. Distribuição das características dos comandos gerais 10 e 11 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias dos falsos objetivos de ensino (Botomé, 1981).

Categorias de falsos objetivos de ensino	Comandos gerais	
	10. Detalhe os parceiros do projeto, com quais recursos vai contribuir e como você e sua equipe vão construir essa parceria – viabilidade.	11. Detalhe o orçamento do seu projeto.
a) O sujeito da frase é indefinido.	<i>Não</i>	<i>Não</i>
b) Há declarações de intenção do proponente do “objetivo de ensino”.	<i>Não</i>	<i>Não</i>
c) A expressão se refere a atividades de ensino.	Sim	Sim
d) Há verbos substantivados.	<i>Não</i>	<i>Não</i>
e) Há expressões amplas.	Sim	Sim
f) Há expressões imprecisas.	Sim	Sim
g) Há expressões metafóricas.	Sim	<i>Não</i>
h) Há expressão com múltiplos “objetivos”.	Sim	<i>Não</i>
Total de “Sim”/Total de categorias	$5/8 = 0,62$	$3/8 = 0,37$

Na Tabela 49, pode ser observada a relação entre a versão original dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção do curso e a quantidade de comandos gerais escritos de modo mais preciso, conciso e completo conforme o tratamento de dados. Dos 11 comandos gerais originais, há 17 comandos escritos de modo mais preciso, conciso e completo. Os comandos 2 e 10 são aqueles reescritos em mais quantidade.

Tabela 49. Versão original dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) e quantidade de comandos reescritos de modo mais preciso, conciso e completo conforme o tratamento de dados.

Versão original dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção	Quantidade de comandos reescritos
1. Descreva o território/realidade local de implementação do projeto.	1
2. Defina seu tema de intervenção, descrevendo a questão ou problemática escolhida, suas possíveis determinantes e suas consequências.	3
3. Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção.	1
4. Justifique a relevância/importância do seu projeto.	1
5. Defina os objetivos (geral e específicos) do seu projeto.	2
6. Identifique os princípios teóricos norteadores do seu projeto.	1
7. Liste as ações e os resultados esperados a partir de cada ação desenvolvida.	1
8. Construa seu cronograma de implementação do projeto.	1
9. Detalhe os recursos necessários ao projeto.	2
10. Detalhe os parceiros do projeto, com quais recursos vai contribuir e como você e sua equipe vão construir essa parceria – viabilidade.	3
11. Detalhe o orçamento do seu projeto.	1
Total	17

Na Figura 16 podem ser observados os comandos gerais que tiveram seus verbos/expressões substituídos e/ou acrescentados. Todos os comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção sofreram algum tipo de alteração. O comando geral 2 (Defina seu tema de intervenção, descrevendo a questão ou problemática escolhida, suas possíveis determinantes e suas consequências) foi o mais alterado. Teve seis verbos/expressões substituídos e quatro acrescentados. Os comandos gerais 1 (Descreva o território/realidade

local de implementação do projeto) e 3 (Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção) tiveram seus verbos/expressões substituídos apenas uma vez e não foram acrescentados verbos/expressão em sua escrita. O comando geral 11 (Detalhe o orçamento do seu projeto.) foi o que teve mais verbos/ expressões acrescentadas em sua formulação.

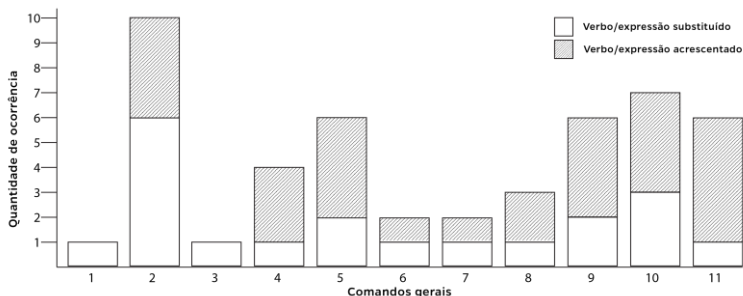


Figura 16. Distribuição da quantidade de comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção com verbo/expressão substituído e/ou com verbo/expressão acrescentado em sua escrita para torná-la mais precisa, concisa e completa.

Nas tabelas 50 e 51 encontram-se os comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção, com sua respectiva numeração, escritos de modo mais preciso, conciso e completo.

Tabela 50. Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção ordenados de forma crescente de P1 a P8.

Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção reescritos de modo mais preciso, conciso e completo.

- P1.** Caracterizar o território/realidade local de implementação do projeto.
 - P2.** Caracterizar a situação de interesse da intervenção.
 - P3.** Caracterizar os possíveis determinantes da situação de interesse da intervenção.
 - P4.** Caracterizar as consequências da situação de interesse da intervenção para comunidade alvo da intervenção.
 - P5.** Caracterizar as consequências da situação de interesse da intervenção para as pessoas envolvidas indiretamente nessa situação.
 - P6.** Caracterizar a população-alvo do projeto de intervenção.
 - P7.** Caracterizar o objetivo geral do projeto de intervenção com base na mudança que se quer alcançar.
 - P8.** Caracterizar os objetivos específicos do projeto de intervenção com base no objetivo geral.
-

Tabela 51. Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção ordenados de forma crescente de P9 a P24.

**Comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção
reescritos de modo mais preciso, conciso e completo.**

- P9.** Demonstrar a relevância/importância social do projeto de intervenção.
- P10.** Demonstrar a relevância/importância científica do projeto de intervenção.
- P11.** Sistematizar informações acerca do conhecimento existente em relação à situação de interesse selecionada.
- P12.** Relacionar cada uma das ações esperadas com os resultados esperados com base nos objetivos específicos.
- P13.** Relacionar os objetivos específicos com as ações esperadas nos meses de realização da intervenção, considerando as características da comunidade na qual o projeto será desenvolvido.
- P14.** Caracterizar os recursos humanos necessários para execução do projeto de intervenção em relação a suas respectivas responsabilidades.
- P15.** Caracterizar os recursos humanos necessários para execução do projeto de intervenção em relação ao seu vínculo com o projeto.
- P16.** Caracterizar os recursos materiais necessários para execução do projeto de intervenção em relação a sua quantidade.
- P17.** Caracterizar os recursos materiais necessários para execução do projeto de intervenção em relação a sua finalidade.
- P18.** Caracterizar os parceiros institucionais do projeto de intervenção em relação ao seu tipo de contribuição.
- P19.** Caracterizar os parceiros institucionais do projeto de intervenção em relação à viabilidade da execução do projeto.
- P20.** Caracterizar como será feita a parceria com a instituição que facilitará a viabilização do trabalho.
- P21.** Prever o orçamento do projeto de intervenção em função do item e de sua unidade.
- P22.** Prever o orçamento do projeto de intervenção em função do item e de sua quantidade.
- P23.** Prever o orçamento do projeto de intervenção em função do item e de seu valor unitário.
- P24.** Prever o orçamento do projeto de intervenção em função do item e de valor parcial.
-

c) Proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante: procedimento constituinte do processo de avaliar

Foram observados alguns documentos do curso para identificar quais foram as proposições de condições oferecidas para o aperfeiçoamento do desempenho do estudante. Na Tabela 52 estão os documentos analisados. De três documentos, em um deles foram encontradas informações acerca das condições oferecidas para que o estudante aperfeiçoasse seu desempenho. Este documento foi elaborado durante e após a execução do curso. Portanto, se for considerar o principal material do curso analisado Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) e o Guia do Cursista (Brasil, 2014), tais condições não foram descritas como previamente planejados, mas ocorreram durante a execução do curso.

Tabela 52. Tipos de documentos do curso observados para identificar informações acerca de proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante, as informações encontradas nos documentos e o momento do curso em que foram produzidos.

Momento do curso em que o documento foi elaborado	Documento	Informação encontrada no documento em relação à proposição de condições para aperfeiçoamento do desempenho do estudante
Antes da execução do curso	Guia do Cursista Caderno do Projeto de Intervenção	Não foram encontradas informações
Durante e após a execução do curso	Relatório de Autoavaliação	Segundo informações que constam no Relatório, o feedback era apresentado pelo tutor para cada item entregue pelo estudante ao longo do curso. No entanto, muitas vezes era atrasado e ou não ocorria. Quando ocorria, a “resposta [do tutor] remetia ao caderno do PI e simplesmente não orientava as especificidades solicitadas” (Durli, Gomes, & Archer, 2015, p.124) pelo estudante.

3.2.1.1 Mensuração de Comportamentos Acadêmicos e Função do Feedback no Processo de Avaliação

O processo de avaliação é constituído por duas etapas: 1. medida do desempenho do estudante e 2. intervenções educacionais com o objetivo de aperfeiçoá-lo (Luckesi, 1994, 2011; Botomé & Rizzon, 1997). Desempenho são comportamentos que podem ser observados diretamente ou indiretamente (Mager, 1981). Refere-se também ao grau de desenvolvimento de um comportamento em relação a um comportamento esperado, ou seja, é o quanto um indivíduo conseguiu desenvolver um determinado comportamento, seja no ambiente de formação ou profissional (Botomé & Kubo, 2010; Lamonato, 2011). Os comportamentos esperados no contexto de ensino necessitam ser aqueles expressos no objetivo de ensino, isto é, os comportamentos profissionais. Nesse sentido, os objetivos de ensino são o ponto de partida e de chegada de um curso de formação profissional.

Por conta de os comportamentos a serem desenvolvidos por meio do curso explicitarem a função de existência do próprio curso (afinal, o curso só foi oferecido para que determinados comportamentos fossem desenvolvidos), a elaboração de procedimentos de avaliação necessita estar orientada continuamente por esses comportamentos. No instrumento de medida utilizado no curso, Caderno do Projeto de Intervenção (PI) (Schneider & Von Flach, 2014), composto por duas partes, há indicadores de que os responsáveis pelo ensino em alguns momentos estavam orientados pela função do comportamento profissional a ser desenvolvido por meio da elaboração do projeto. Na primeira parte do Caderno, há explicitação da importância e da definição de cada etapa de elaboração do projeto. No entanto, na segunda parte, na qual está explicitamente indicada a relação de correspondência com a primeira, essa a noção não é mantida. Muitas vezes o verbo (que indica o grau de abrangência e complexidade do comportamento profissional) foi modificado nas duas partes, bem como o seu complemento. Por exemplo, na primeira parte do Caderno há o título “Caracterizando o público-alvo da intervenção” e na segunda parte “Tarefa 4: Descreva a população-alvo do seu projeto de intervenção” (Figura 14). Caracterizar é um comportamento muito mais complexo e abrangente do que o descrever. Descrever é um comportamento meio que, dentre outros, possibilita a ocorrência da caracterização de uma situação. Ao se formar profissionalmente, é mais importante que o estudante descreva ou caracterize uma situação? Seguramente que a caracterize (Botomé et al,

2003; Viecili, 2008). E para que esse comportamento seja ensinado e avaliado seria necessário descobrir, por meio de uma análise comportamental, quais são os outros comportamentos que constituem o processo de caracterizar. Desenvolver e avaliar cada comportamento intermediário, considerando o repertório de entrada do estudante, é papel do curso (Botomé, 1977/2011a). Portanto, na etapa de planejamento do curso, muitos comportamentos profissionais necessitariam ser analisados e descobertos para possibilitar a existência de uma relação de coerência e constância entre os comportamentos profissionais a serem desenvolvidos e aqueles avaliados ao longo do curso.

Do ponto de vista da estrutura dos itens que compõem a segunda parte do Caderno do PI (Schneider & Von Flach, 2014), os comandos em sua maioria são afirmações, não possuem suporte e todas respostas solicitadas aos estudantes são discursivas (Figura 15). Não há diversificação do formato dos itens, o que pôde ter contribuído com a satisfação dos estudantes no curso. Sun, Tsai, Finger, Chen e Yeh (2008) indicam que estudantes ficam satisfeitos com a diversificação dos instrumentos de medida, pois esta condição os motivavam a apresentar seus desempenhos com o grau de refinamento exigido em cada instrumento para poder prosseguir ao longo do curso. Além disso, segundo Afonso (2011), o professor necessita utilizar instrumentos de medida com diferentes características para que o estudante tenha oportunidade de apresentar, por meio de variadas formas, o comportamento que é esperado. A variação do uso de instrumentos e de suas características aumenta as chances de que sejam coletados dados que correspondam à realidade, uma vez que o responsável pelo ensino cria a oportunidade para que o estudante se desempenhe mais de uma vez e não apenas em uma condição específica (Filho & Silva, 2002; Castillo, 2006; Hoffmann, 2008; Amaral, Assis, & Barros, 2009; Fernández & Puya, 2011). Dado que a utilização de diversos instrumentos de medida e também a variação de suas propriedades é desejável no processo de avaliação, no curso, considerando as características do Caderno, não foi criada a oportunidade para que fossem produzidas evidências de múltiplos contextos, que respondessem, por um lado, às características individuais dos estudantes e, por outro, à necessidade do professor de obter evidências diversificadas e consistentes do desempenho do estudante.

Ao se tratar dos comportamentos expressos sob forma de comandos gerais e específicos do item do instrumento de medida do curso, a qualidade da escrita desses comandos em relação ao seu grau de

precisão, de amplitude e de completude dificulta a resposta do estudante, tendo em vista que a qualidade do comando, que muitas vezes é amplo e impreciso (ver Tabela 45 a 48; e foram realizadas 17 modificações para tornar os comandos gerais mais concisos, claros e completos – Tabela 49), camufla os comportamentos que necessitariam ter sido desenvolvidos previamente pelo estudante para que respondesse ao comando com sucesso. Por exemplo, a expressão “estrutura física ou geográfica do território escolhido” do comando específico 1 “Descreva, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.)”, da Tarefa 1 da segunda etapa do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014), pode ser escrita de modo ainda mais preciso, conforme segue como exemplo dado apresentado na Tabela 53.

Tabela 53. Exemplo de decomposição de variáveis constituintes da expressão “estrutura física ou geográfica do território escolhido”.

Classe de variáveis	Componentes	Subcomponentes		
		I	II	III
Estrutura física ou geográfica do território escolhido	Limites	Tipo de construção	Privada	-Quantidade de construção privada. -Distribuição de tipos de construção privada. -Acessibilidade. -Quantidade de áreas verdes. -Quantidade de parques. (...)
			Pública	-Quantidade de construção pública. -Distribuição de tipos de construção privada. -Acessibilidade -Quantidade de áreas verdes. -Quantidade de parques. (...)
	Extensão	(...)	(...)	
	Densidade (construção por m ²)	(...)	(...)	
	(...)	(...)	(...)	

A decomposição realizada explicita que, para o estudante descrever “de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.)” (comportamento terminal), é necessário que ele seja capaz de “identificar os componentes que constituem a estrutura física ou geográfica do território escolhido onde ocorrerá a intervenção”. Nesse caso, os componentes explicitados no exemplo foram “limites”, “extensão”, “densidades” que, por sua vez, subdividem-se em outros componentes. Portanto, a expressão “estrutura física ou geográfica” é uma expressão genérica que se refere a múltiplos componentes que constituem essa expressão e implica que o profissional seja capaz de decompô-la para, aí sim, descrever e destacar aspectos relevantes da estrutura física ou geográfica do território escolhido.

A decomposição de parte do comando realizada também explicita a quantidade de comportamentos envolvidos que são necessários o estudante apresentar para atender ao comando específico original, conforme Figura 17 a seguir.

I.Descreva, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.).

- 1.1 *Delimitar precisamente o território geográfico (comunidade, bairro, instituição) no qual são encontradas situações de interesse relacionadas ao uso de substâncias psicoativas por pessoas envolvidas nessas situações.*
- 1.2 *Identificar os componentes relevantes, que constituem a estrutura física do território objeto de intervenção, para elaborar o projeto de intervenção.*
- 1.3 *Identificar os componentes relevantes, que constituem a estrutura geográfica do território objeto de intervenção, para elaborar o projeto de intervenção.*
- 1.4 *Hierarquizar as informações acerca da estrutura física do território em função de sua pertinência e de sua relevância para elaboração do projeto de intervenção.*
- 1.5 *Hierarquizar as informações acerca da estrutura geográfica do território em função de sua pertinência e de sua relevância para elaboração do projeto de intervenção.*
- 1.6 *Selecionar as informações hierarquizadas em função de sua exequibilidade, quantidade de pessoas atingidas, custo do projeto de intervenção”.*

Figura 17. Decomposição do primeiro comando específico da Tarefa 1 da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) em seis comportamentos pré-requisitos para que o estudante atenda ao que está sendo solicitado no comando.

Do ponto de vista da quantidade de comportamentos pré-requisitos que o estudante necessita ter aprendido para ser capaz de descrever, ainda que de maneira geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comando específico 1), não é suficiente que ele apenas identifique os componentes e (subcomponentes) que constituem a estrutura física ou geográfica do território, mas que ele seja capaz de apresentar pelo menos seis comportamentos (Figura 17), como “hierarquizar as informações acerca da estrutura física ou geográfica do território em função de sua pertinência e de sua relevância para elaboração do projeto de intervenção” e “selecionar as informações

hierarquizadas em função de sua exequibilidade, quantidade de pessoas atingidas e custo do projeto de intervenção”. Nesse sentido, embora o comando estivesse escrito de modo objetivo, há ainda muitos pré-requisitos a serem desenvolvidos pelos estudantes (e programados pelos responsáveis pelo ensino) para que se tornem capazes de atender ao comando do item. Da forma como está escrito o comando, o verbo e o predicado utilizados subentendem comportamentos outros necessários que os estudantes tenham aprendido previamente para responder ao item. Comportamentos esses que, pelo exame da primeira parte do Caderno do PI (Schneider & Von Flach, 2014), não foram considerados como objeto de ensino.

Todos os comandos gerais da segunda parte do Caderno se referem a comportamentos a serem apresentados em condições de ensino pelo estudante e não comportamentos profissionais que o estudante deverá estar apto a apresentar depois de formado (Tabela 45 a 48). Expressões que indicam as atividades do estudante em situações de ensino não são aquelas que ele deverá estar apto a apresentar ao final do curso como comportamento profissional, o que caracteriza um objetivo de ensino. As características dos componentes de uma atividade de ensino, embora também sejam comportamentos, são diferentes daquelas de um objetivo de ensino. Como em um objetivo de ensino elas são o que acontece na realidade da vida de uma pessoa, em uma atividade ou condição de ensino, elas são o que um professor constrói em um ambiente de aprendizagem para facilitar a ocorrência da aprendizagem pelo estudante em relação ao objetivo de ensino. É desejável que haja uma aproximação entre o comportamento esperado que o estudante apresente para atender a uma atividade de ensino e aquele expresso no objetivo de ensino (Botomé, 1977/2011b). A variação de tal aproximação foi categorizada por Pophan e Baker (1976) como atividades irrelevantes, comportamento preliminar, comportamento análogo e treino equivalente.

Quando as condições de ensino e de avaliação elaboradas medem apenas comportamentos em contexto acadêmico (que não estão orientados pelo objetivo de ensino), o estudante a ser formado aprende apenas a seguir regras. Ele não aprende o comportamento profissional de valor (e nem a cadeia comportamental que constitui esse comportamento). Se é solicitado a ele fazer um projeto de outra natureza em outro momento, a tendência é que não saiba quais comportamentos apresentar, pois os comportamentos pré-requisitos para o desenvolvimento de um comportamento profissional (51. Elaborar

projetos para promover o desenvolvimento da saúde das pessoas; 52. Elaborar projetos para prevenir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas; 53. Elaborar projetos para reduzir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas. – Figura 12) provavelmente não foram desenvolvidos e nem avaliados: se for examiná-los do ponto de vista da graduação entre treino análogo e treino equivalente (Pophan e Baker, 1976), o que foi avaliado, no caso dos comandos gerais do Caderno, foram alguns comportamentos apresentados pelo estudante no contexto de ensino.

Quando professores propõem ações dos estudantes em sala de aula como objetivos de ensino, eles, no mínimo, estão considerando os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Porém, ao não considerar as necessidades e as circunstâncias com as quais esse estudante irá lidar após o período de ensino, professores correm o risco de cair num ativismo sem significado, sentido ou relevância para o estudante (Botomé, 1981; Franken, 2009). “Reais” objetivos de ensino necessitam ser proposto a partir de necessidades sociais, ser formulado expressando comportamentos pertinentes a uma profissão e explicitar situações com as quais um profissional irá lidar, bem como suas ações que produzirão consequências de valor de toda ordem (materiais, sociais, afetivas) para muitas pessoas (Botomé, 1981; Botomé 1977/2011a, Cortegoso & Coser, 2011). Ensinar é caracterizado pela produção de um único resultado: a efetiva aprendizagem do aluno. O ensinar implica em comportamentos do professor orientados por objetivos de ensino cujas consequências dizem respeito a mudar comportamentos de estudantes conforme expresso nos objetivos (Kubo & Botomé, 2001a). Nesse caso, cabe ao professor, antes de planejar as atividades de ensino, explicitar: com quais as situações os futuros profissionais formados irão se deparar? Quais devem ser as consequências de suas atuações profissionais? Respondidas a essas perguntas, o professor terá condições de formular aprendizagens coerentes com a definição de “objetivos de ensino”. Sem a explicitação dessas aprendizagens, seja o que for que um professor faça, não poderá ser chamado de ensino e o que o professor faz corre o risco de não passar de um ritual burocrático.

O estudante que não tinha acesso à internet para realizar o curso poderia executá-lo com base no material que recebeu via correspondência, o kit didático, composto pelo Livro-texto, Guia do Cursista, Caderno do Projeto de Intervenção e um *pen-drive*, contendo uma videoaula e um tutorial (Durli, Gomes & Archer, 2015).

Considerando esse procedimento, provavelmente os responsáveis pelo curso compreenderam o kit didático como condição suficiente para que o estudante entregasse o PI, pelo menos, de modo satisfatório. Da forma como o curso foi programado, a distância via correspondência e também via tecnologias de informação e de comunicação (TICs), algumas condições de ensino e de avaliação diferenciadas para esses dois meios de comunicação necessitariam ser garantidas para que o estudante tivesse condições suficientes de desenvolver alguns comportamentos profissionais, uma vez que as características da interação entre o curso e o estudante são diferentes, se forem consideradas as especificidades de cada meio de comunicação. Conforme Almeida (2012), o uso das TIC em EaD traz uma contribuição essencial para o processo de ensino e de aprendizagem por possibilitar registro contínuo das interações, produções e dúvidas dos estudantes, acompanhamento quase que imediato do desempenho do estudante. Mesmo após a finalização do curso, é possível recuperar as informações, rever todo o processo e refazer as análises mais pertinentes em termos de avaliação. Essas características não estão presentes quando se oferta um curso que via correspondência por meio da qual são emitidas as mesmas informações para todos os estudantes, que recebem o material do curso, estudam os assuntos recebidos, realizam os exercícios propostos e os remetem aos órgãos responsáveis pelo curso para avaliação (Almeida, 2003). Ou seja, não há uma interação contínua entre o estudante e os tutores e entre demais participantes do curso, o que exige dos tutores, ao oferecer feedbacks, que estejam ainda mais atentos a sua clareza, precisão, completude, uma vez que, em casos de dúvidas, o estudante não poderá saná-la tão rapidamente como em situação que houvesse comunicação síncrona, possibilitada por meio dos recursos de comunicação presentes nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Em nenhum dos materiais enviados ao estudante (Tabela 52), nos quais constavam informações básicas do curso, foram indicadas as características das condições que seriam propostas para que o estudante aperfeiçoasse seu desempenho, o que traz algumas decorrências para sua atuação no curso. Se houvesse informações acerca do momento e da natureza do feedback que ele iria receber e da fonte de ajuda que poderia consultar em caso de dúvidas, certamente ficaria mais seguro sobre o que fazer no curso em relação ao processo de avaliação. A função de oferecer orientações ao estudante é caracterizar variáveis presentes em uma situação na qual o sujeito vai lidar em um momento futuro, sejam essas variáveis ambientes ou referentes à ação do estudante (Melo &

Rose, 2013). Se as variáveis são caracterizadas de modo completo e exato, elas podem aumentar a probabilidade de o sujeito obter a consequência desejada naquela situação (Skinner, 1966/1969). Além disso, orientações possibilitam uma maior rapidez na aprendizagem de um comportamento e impede que a pessoa se exponha em uma situação de risco ou que vivencie algum desconforto decorrente de alguma situação (Howat-Rodrigues, Lima, & Pimentel, 2013).

O feedback oferecido ao desempenho do estudante pelo tutor, no momento de execução do curso, muitas vezes foi atrasado e ou não ocorreu. Quando o feedback era oferecido, ele era do tipo “facilitador” em que havia apenas o favorecimento de condições para promover autoavaliação pelo estudante de seu trabalho. No entanto, foi considerado insuficiente. Segundo relato de alguns estudantes, o tutor não orientava com clareza o que era necessário fazer para que aprimorasse seu desempenho (Tabela 52). Feedbacks imprecisos, incompletos e insuficientes pouco auxiliam o estudante a aprimorar seu desempenho, uma vez que não é indicado o que é necessário fazer, quais são os resultados esperados desse fazer e as condições nas quais ele precisa ocorrer. Para o feedback ser efetivo é necessário que o estudante o compreenda e esteja disposto e apto para agir com base nas informações que foram indicadas (Price, Handley, Millar, & O’Donovan, 2010), que seja claro e indique o que é necessário ser aprimorado (Santos, 2003; Fook & Sidhu, 2014).

Em síntese, todos os comandos gerais dos itens do instrumento de avaliação mediam comportamentos acadêmicos e não aqueles necessários que o sujeito apresentasse ao atuar profissionalmente, depois de formado. Da forma como os comandos gerais e específicos estavam escritos, com alto grau de amplitude e muitas vezes imprecisos, comportamentos pré-requisitos necessários serem apresentados pelos estudantes para responder ao que estava sendo solicitado no item muito provavelmente não foram analisados pelos responsáveis pelo ensino. O que parecia ser um comportamento relativamente simples era na realidade complexo e constitutivo de muitos outros comportamentos intermediários. Considerando a segunda etapa do processo de avaliação, foram ofertados feedbacks insuficientes e com pouca qualidade para orientar o desempenho do estudante. Tanto as características do feedback, quanto do objeto da avaliação de desempenho do estudante parecem tornar o processo de avaliação disfuncional, se for considerada que a finalidade da avaliação é possibilitar que o estudante desenvolva o comportamento expresso no objetivo de ensino.

3.3 Procedimentos de Avaliação e Finalidade da Formação do Estudante

“O que é avaliar do desempenho do estudante?”. É uma pergunta que os responsáveis pelo ensino não deveriam fazer na etapa de execução de um curso. Só se faz essa pergunta quando não se possui clareza a respeito de quais comportamentos o estudante precisa ser capaz de apresentar ao longo e ao final de um programa de ensino. Não saber o que esperar de um estudante em função do que aprendeu do curso produz decorrências indesejáveis à comunidade em geral do ponto de vista ético e social: se não se sabe quais são os comportamentos esperados do estudante, qualquer comportamento que apresente, desde que não pareça extremamente díspar com o assunto que foi ensinado, é aceito como resultado de um curso. O estudante recebe uma certificação de que está apto a intervir sobre a realidade, sem mesmo os responsáveis pelos cursos terem clareza de quais comportamentos estão certificando como aqueles que o sujeito apresenta com determinado grau de destreza e de quais seriam aqueles relevantes e necessários serem certificados (e ensinados!) para atender a uma dada situação de interesse. Portanto, quando não se sabe quais comportamentos estão sendo ensinados e avaliados, o recebimento de um certificado não é indicador da qualidade dos comportamentos profissionais desenvolvidos por meio do curso, e sim que o sujeito fez o curso e que atendeu a critérios de avaliação algumas vezes arbitrários e irrelevantes.

Um dos pontos de partida para elaboração de cursos de formação profissional de nível superior, além da descrição das necessidades sociais e a noção de âmbitos de atuação, são as três grandes classes de comportamentos que constituem a intervenção desse profissional. De acordo com Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003), um profissional pode intervir a) diretamente em fenômenos de interesse, b) indiretamente em fenômenos de interesse, por meio de capacitação de outras pessoas para lidarem diretamente com o fenômeno; e, c) indiretamente em fenômenos de interesse por meio da produção de conhecimento a respeito das variáveis relacionadas a esse fenômeno. Um agente comunitário, mesmo aquele que para atuar necessite de formação mais enfaticamente técnica, ao intervir sobre o uso de drogas, pode atuar diretamente ou indiretamente sobre esse objeto de interesse. A melhoria das condições de saúde, de educação e de segurança dos usuários ou possíveis usuários de drogas por meio de elaboração e de acompanhamento de políticas públicas é um exemplo de intervenção direta de agentes comunitários no comportamento de usar

drogas por pessoas de uma comunidade. No contexto da saúde, ainda, o agente pode intervir em comportamentos dos (possíveis) usuários de drogas de maneira indireta quando ensina, por exemplo, famílias a identificar quais são os efeitos do uso de drogas em seus pares. Quando isso ocorre, os agentes comunitários intervêm de maneira direta em comportamentos dos familiares, mas de maneira indireta em comportamentos do (possível) usuário de drogas (Joaquim, 2013). E, se capacitado, os agentes comunitários podem atuar indiretamente ao produzir conhecimento acerca do fenômeno “usar drogas”.

Ainda que didaticamente apresentados de modo distinto, os três processos básicos de atuação de um profissional são interrelacionados e são complementares (Botomé & Stédile, 2015), o que aumenta a visibilidade do responsável por formar profissionais acerca de quais comportamentos constituintes a cada tipo de intervenção necessitam ser desenvolvidos e da(s) relação(ões) entre esses comportamentos. Na Figura 18, é possível observar a (inter)relação entre os processos que caracterizam uma intervenção direta e indireta, especialmente, por meio da produção de conhecimento.

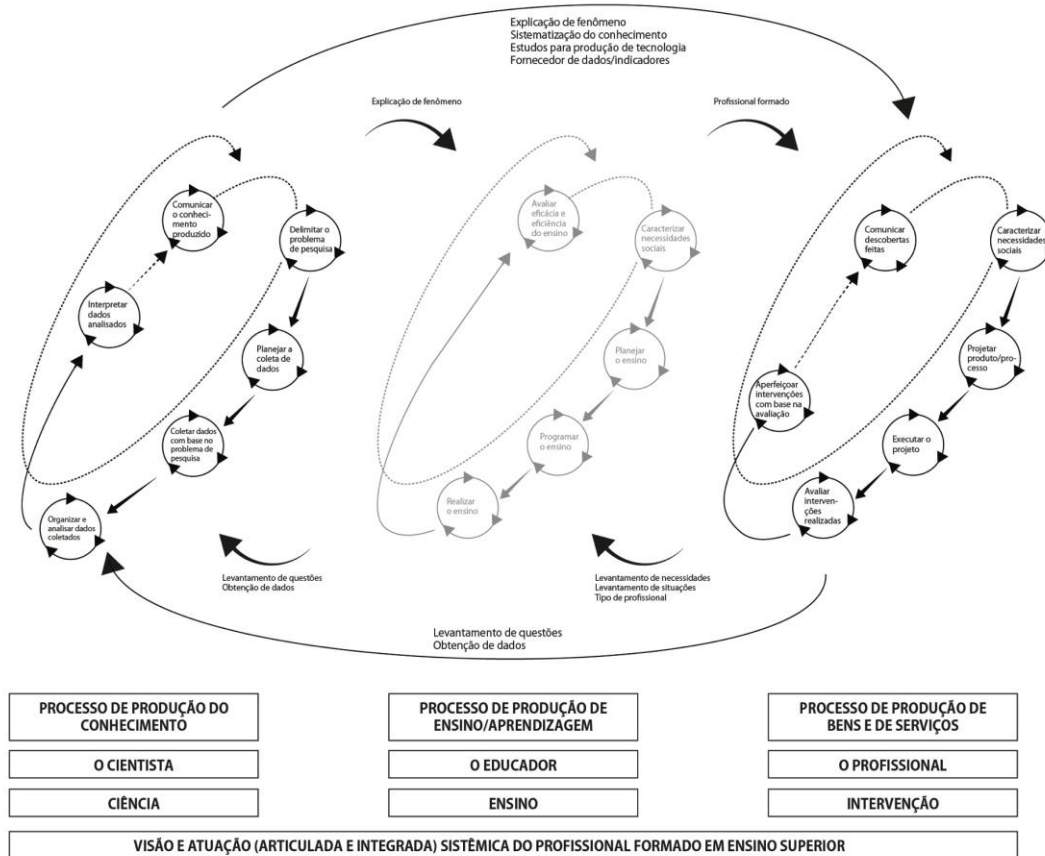


Figura 18. Sistema de relações articuladas e integradas entre a intervenção profissional indireta, por meio do ensino e da pesquisa, e a intervenção profissional direta, conforme Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003).

Conforme pode ser observado na Figura 18, proposta por Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003), o processo de produção de conhecimento é composto por seis classes de comportamentos: 1. delimitar o problema de pesquisa, 2. planejar coleta de dados, 3. coletar dados relevantes para atender ao problema de pesquisa, 4. organizar e analisar dados coletados, 5. interpretar dados analisados, e, 6. comunicar conhecimento produzido. O processo de produção de bens e de serviços também envolve seis classes comportamentais, que possuem funções e variáveis antecedentes e consequentes distintas da produção de conhecimento, são elas: 1. caracterizar necessidades sociais, 2. projetar produto/processo, 3. executar o projeto, 4. avaliar intervenções realizadas, 5. aperfeiçoar intervenções com base na avaliação, e, 6. comunicar descobertas feitas. A espiral representada em cada modalidade de intervenção indica que os comportamentos ao serem apresentados e reapresentados implicam na possibilidade de seus aperfeiçoamentos.

As duas modalidades de intervenção profissional, intervenção indireta (processo de produção de conhecimento) e intervenção direta (processo de produção de bens e serviços) relacionam-se e são interdependentes, no sentido que uma é condição para a outra ocorrer (Figura 18). Por meio do processo de produção de conhecimento, tem-se como produto a explicação das características de fenômenos, sistematização do conhecimento, estudos para produção de tecnologia, oferta de dados e indicadores. Tudo isso pode ser considerado insumo e condição necessária para a atuação direta do profissional sobre a realidade. Ao lidar com um evento do ambiente no qual atuar, esse profissional necessita ter acesso ou produzir tecnologias com base no conhecimento científico, além de compreender as características do evento de intervenção com base no conhecimento acerca do fenômeno relacionado a ele. Ao mesmo tempo, ao intervir diretamente sobre a realidade, o profissional necessita identificar quais são os aspectos das necessidades sociais que carecem de produção de conhecimento científico e sistematizado, o que torna relevante a produção desse conhecimento pelo profissional. O processo do ensino, não menos importante, também é uma modalidade de intervenção indireta que se relaciona com as demais. É condição para formar novos profissionais ou aperfeiçoar comportamentos daqueles já formados e também consiste no meio que possibilita a identificação de questões e obtenção de dados para o processo de produção de conhecimento.

Para que o estudante tenha uma formação completa, é importante que, ao longo de sua formação, torne-se um cientista e um profissional. Ele necessita ser capaz de ser tanto produtor do conhecimento como seu consumidor. A ênfase da modalidade de sua atuação estará dada se o estudante passar a ser um cientista-profissional, o qual precisa ser capaz de produzir conhecimento e transformar conhecimento sofisticado de alto nível, de vanguarda, em condutas novas dos estudantes (Botomé & Kubo, 2008). Refere-se à formação do profissional por meio do mestrado e do doutorado (pós-graduação). A formação do profissional-cientista tem como referência a formação que os cursos de graduação (nível superior) devem garantir. O foco da formação está na intervenção direta sobre o fenômeno de interesse, com base nos conhecimentos científicos já produzidos (Paviani & Botomé, 1994).

As três grandes classes de comportamentos profissionais, produzir conhecimento, produzir aprendizagens e produzir bens e serviços para capacitação de novos profissionais em nível superior (Botomé, Kubo, Mattana, Kienen, & Shimbo, 2003), são orientadoras para elaboração de programas de ensino. Embora em uma formação técnica, normalmente de curta duração, a ênfase recaia na intervenção direta (produção de bens e serviços), há necessidade de garantir em um certo grau, ainda que menos exigente, a formação para intervenção indireta (produção de conhecimento e de aprendizagens), dada a demonstração de suas relações de interdependência representada na Figura 18. A explicitação das características, das diferenças e da relação de interdependência entre as modalidades de intervenção possibilita que o responsável pelo ensino tenha clareza a respeito da finalidade de seu programa de formação profissional, ou seja, de quais são as decorrências que o seu estudante precisa produzir ao atuar profissionalmente depois de formado: produzir conhecimento e/ou produzir aprendizagem e/ou produzir bens e serviços. Só depois de bem delimitadas sua finalidade, será possível a elaboração de objetivos e condições de ensino, e de procedimentos de avaliação coerentes, relevantes e suficientes à função do curso.

Há três grandes classes de comportamentos que constituem a intervenção de qualquer profissional: produzir conhecimento, produzir aprendizagens (ambas caracterizam a modalidade de intervenção indireta) e produzir bens e serviços (modalidade de intervenção direta). Todas essas classes estão interrelacionadas, no sentido que uma é condição para outra ocorrer. Para que um profissional tenha uma

formação completa, ele necessita tanto capacitar-se cientificamente, como ser capaz de produzir bens, serviços e aprendizagens. Dependendo das características dos cursos (duração, objeto de ensino) por meio dos quais o profissional será formado, é necessário que os responsáveis pelo ensino selecionem os comportamentos que constituem a modalidade de intervenção (direta ou indireta) a ser desenvolvidos pelos estudantes. Com essa clareza, será possível que condições de ensino e procedimentos de avaliação sejam elaborados de modo coerente com aquilo que o curso se propõe desenvolver.

3.3.1 Análise da Relação entre os Comportamentos Expressos nos Objetivos do Curso e os Comportamentos Avaliados na Segunda Parte do Caderno do Projeto de Intervenção

Na Figura 19 pode ser observada a distribuição dos comportamentos derivados dos objetivos gerais e específicos do curso e dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) nas categorias de comportamentos profissionais do sistema comportamental de acordo com seus graus de abrangência e de complexidade, com base em seus respectivos números. Os comportamentos derivados dos comandos gerais estão indicados com a letra “P” seguido de um número e circundados por uma caixa com linhas tracejadas. Há no total 24 comandos. Dez deles encontram-se no primeiro grau de abrangência da categoria “Ações” e os demais, no segundo grau de abrangência da mesma categoria.

Os comportamentos derivados dos comandos gerais de P1 a P10 estão relacionados diretamente com os objetivos do curso 51, 52 e 53, sendo aqueles pré-requisitos destes. Os comportamentos (objetivos de ensino) 54, 55, 56 e 57 e os comportamentos P11 são pré-requisitos dos P9 e P10. Os comportamentos de P12 a P24 não possuem relação imediata de pré-requisito com os demais objetivos do curso.

Na Figura 20 os comportamentos expressos nos objetivos do curso e aqueles derivados dos comandos gerais estão explicitados nas dimensões das categorias. Os comportamentos dos objetivos do curso que estão diretamente associados aos dos comandos gerais referem-se à capacidade de o profissional elaborar projetos de promoção do desenvolvimento da saúde das pessoas, de prevenção da ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas e de redução dos danos relacionados ao uso de drogas. O conjunto de comportamentos P1 a P6

do primeiro grau de abrangência da categoria “Ações” envolve interações entre o que o sujeito faz (caracterizar) e aspectos do ambiente, que são as variáveis que constituem a situação de interesse de intervenção. Os comportamentos P7 e P8 são os comportamentos referentes aos agentes comunitários serem capazes de formular objetivos relevantes do território de intervenção e os demais comportamentos dessa categoria referem-se à explicitação da relevância científica e social do projeto.

No segundo grau de abrangência da categoria “Ações” encontram-se os comportamentos expressos nos objetivos do curso e os derivados dos comandos gerais do Caderno. Os objetivos do curso possuem complemento semelhante (informações atualizadas acerca do consumo de álcool, de crack, e de outros tipos de drogas) e o verbo comum “identificar”. Há também nessa categoria como objetivo do curso “Avaliar a qualidade das informações difundidas nos meios de comunicação acerca da temática drogas”. Os comportamentos derivados dos comandos gerais do Caderno que estão no segundo grau de abrangência da categoria “Ações” são “Sistematizar informações acerca do conhecimento existente em relação à situação de interesse selecionada” e aqueles cujos comportamentos estão associados ao profissional ser capaz de relacionar suas ações com características do projeto, de caracterizar os recursos e parceiros institucionais necessários para o seu desenvolvimento e de prever seu orçamento.

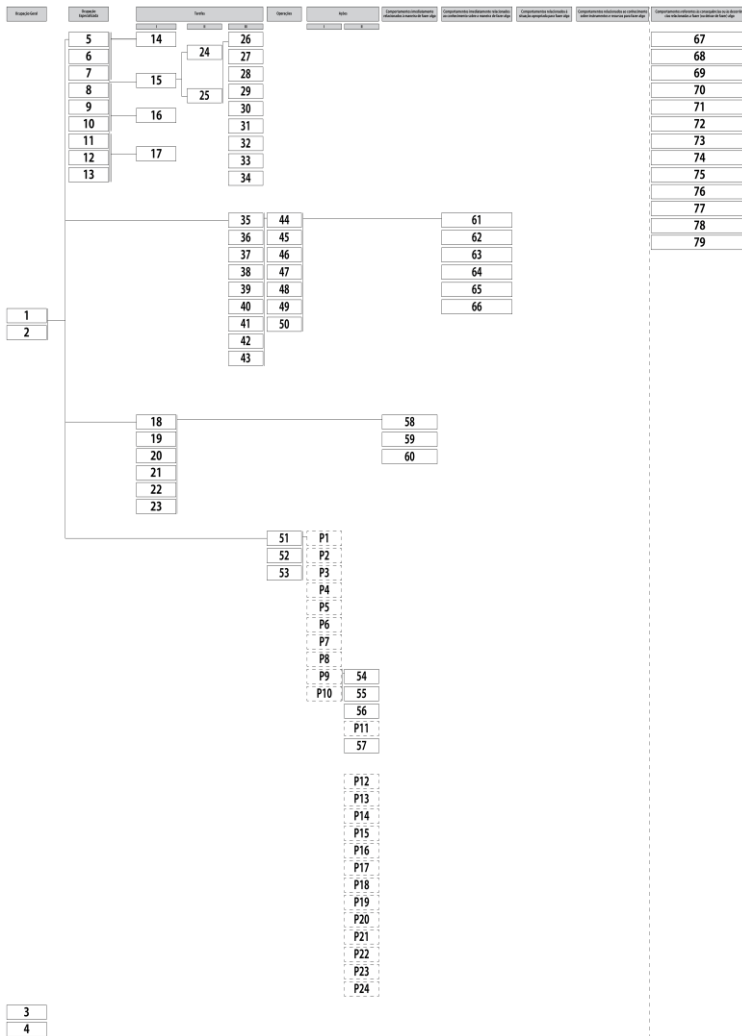


Figura 19. Distribuição dos comportamentos derivados dos objetivos gerais e específicos do curso e dos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção nas categorias de comportamentos profissionais do sistema comportamental de acordo com seus graus de abrangência e de complexidade (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011a). Os objetivos gerais e específicos estão nomeados de 1 a 79 e os comandos gerais de P1 a P24.

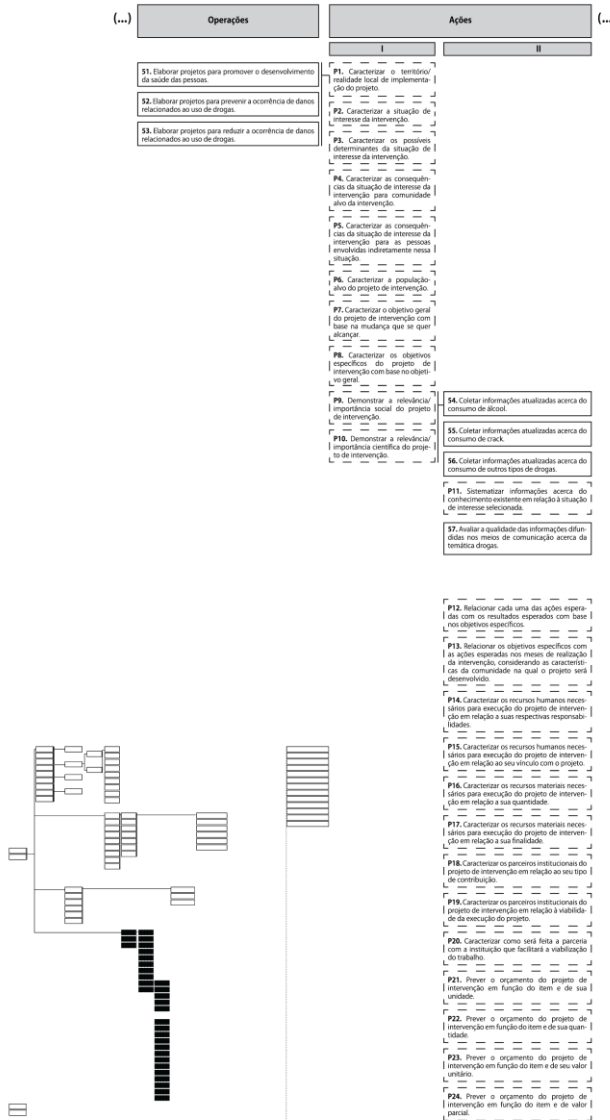


Figura 20. Comportamentos profissionais de agentes comunitários expressos no objetivo do curso e nos comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção que constituem parte de um sistema comportamental segundo seus graus de abrangência da esquerda para direita (Mechner, 1974; Botomé, 1977/2011).

3.3.1.1 Organização dos Objetivos de Ensino no Sistema Comportamental e Implicações para os Procedimentos de Avaliação do Desempenho do Estudante

A decomposição dos objetivos de ensino de um curso e sua organização em um sistema comportamental são dois procedimentos que possibilitam ao responsável pelo ensino ter clareza a respeito da coerência entre que está proposto como comportamento profissional (objetivo de ensino) a ser desenvolvido por meio do curso e os procedimentos de avaliação a serem executados nesse curso. Quando os comportamentos profissionais estão distribuídos em um sistema comportamental, é possível observar as relações de abrangência, de complexidade e de pré-requisito uns com os outros. Com base nessas relações, o responsável pelo ensino pode oferecer condições para o desenvolvimento gradual do repertório do estudante, a partir do que esse estudante já é capaz de fazer. O ensino de comportamentos feito de forma planejada implica que o estudante avance no curso somente depois de aprender os pré-requisitos daqueles comportamentos mais complexos. Esse processo é constituído de avaliação de desempenho do estudante. Dessa forma, avaliar o comportamento expresso no objetivo de ensino é uma etapa indispensável para que seu responsável tenha acesso às características do comportamento do estudante que foram desenvolvidas, que necessitam ainda serem aperfeiçoadas e/ou mantidas e, com base nessas informações, tome decisões orientadas pelo o que o estudante ainda necessita aprender (Botomé, 1981; Cortegoso, 2011d).

Os comandos gerais do instrumento de medida do curso, depois de tratados, tornaram-se passíveis de relacionar com os objetivos do curso. Ou seja, tanto os objetivos do curso (Brasil, 2014), como os comandos gerais da segunda parte do Caderno do Projeto de Intervenção (Schneider & Von Flach, 2014) passaram a se constituir objetivos de ensino, o qual expressava um comportamento que o estudante necessitaria apresentar depois de formado. Tais comandos, no sistema comportamental, foram categorizados como “ações” e compreendidos como pré-requisitos de três objetivos do curso, categorizados como “Operação”: 51. Elaborar projetos para promover o desenvolvimento da saúde das pessoas; 52. Elaborar projetos para prevenir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas; e 53. Elaborar projetos para reduzir a ocorrência de danos relacionados ao uso de drogas. De certo modo, considerando a localização dos comportamentos referentes aos comandos gerais da segunda etapa do Caderno na Figura 19, foram selecionados

comportamentos relevantes para serem objetos de avaliação obrigatória do curso. Estes possuem função de pré-requisitos diretos de comportamentos específicos e, de forma indireta, de todos os comportamentos constituintes das categorias entre “Ocupação geral” e “Operações”. Se tivessem sido selecionados comportamentos mais à esquerda do sistema para ser objeto da avaliação, seriam avaliados comportamentos gerais que não se constituiriam pré-requisitos para o desenvolvimento dos demais, o que tornaria ainda mais restrito e dificultoso o desenvolvimento efetivo dos 83 comportamentos derivados dos 11 objetivos do curso.

Ao partir do fato de que os estudantes aprenderam e foram avaliados de modo que tiveram oportunidade para aperfeiçoar o comportamento expresso no comando geral do instrumento de medida e, portanto, no objetivo de ensino, é pertinente questionar: foi suficiente apenas o uso do instrumento de medida, Caderno do Projeto de Intervenção, para atender a todos os objetivos do curso? Conforme pode ser observado na Figura 19, a resposta a essa pergunta provavelmente seria não. Para a maioria dos objetivos do curso não foram explicitados seus pré-requisitos imediatos ou sua relação com comportamentos imediatamente mais complexos. Dificilmente os comportamentos mais complexos e os mais simples, que estão “soltos” no sistema comportamental, como por exemplo, aqueles que receberam o número 18 a 23, 61 a 66, teriam sido ensinados e avaliados de forma satisfatória.

Na seção 3.2.1.1 foi apresentada uma amostra de quais e quantos comportamentos constituiriam os pré-requisitos de um comportamento expresso no comando do instrumento de medida que necessitariam ter sido descobertos, cujo ensino deveria ser planejado previamente e também avaliado. Por exemplo, para que o estudante fosse capaz de “descrever, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.)” (comando específico 1), ele necessitaria desenvolver (e, portanto, ter sido explicitado no sistema comportamental), dentre outros comportamentos, a capacidade de “Delimitar precisamente o território geográfico (comunidade, bairro, instituição) no qual são encontradas situações de interesse relacionadas ao uso de substâncias psicoativas por pessoas envolvidas nessas situações.”, de “Identificar os componentes relevantes, que constituem a estrutura física do território objeto de intervenção, para elaborar o projeto de intervenção.”, de “Identificar os componentes relevantes, que constituem a estrutura geográfica do território objeto de intervenção, para elaborar o projeto de intervenção”. Desse modo, descobrir e organizar, previamente

à execução do curso, em um sistema comportamental, os objetivos de ensino de forma mais completa possível é essencial para que a elaboração de condições de ensino e de avaliação tenha como objeto todos os comportamentos relevantes que necessitariam ser desenvolvidos pelo estudante.

Um exemplo de condição de ensino e de (auto)avaliação que necessita ser orientada pelos objetivos de ensino é a elaboração de roteiro de estudo como condição facilitadora para execução de unidades de aprendizagem. A finalidade de um roteiro de estudo é auxiliar o estudante a utilizar os recursos existentes para atingir (realizar) os objetivos de ensino que lhe são apresentados como o que precisa conseguir aprender. Nesses roteiros, pode ser informado ao estudante o que é esperado dele, que recursos precisa utilizar, como deverá proceder para realizar o que é esperado ou para utilizar os recursos necessários. Nesse tipo de documento também pode ser informado ao estudante em que condições ele deverá estar ao terminar o estudo e as características do procedimento de avaliação, habilitando-o a avaliar o que está conseguindo realizar e como está seu desempenho para submeter-se às avaliações e às oportunidades de demonstração da aprendizagem que o curso prevê (Botomé & Kubo, n.d.).

Somando à finalidade do roteiro, o seu uso, especialmente na modalidade de educação a distância, é uma condição de ensino facilitadora para aprendizagens de muitos comportamentos, uma vez que nessa modalidade o professor e o estudante estão separados espacial e temporalmente (Rumble, 2002; Ally, 2004; Brasil, 2005; Belloni, 2011) e as condições de ensino são elaboradas pelo professor em um local diferente de onde o ensino ocorre e, na maior parte do tempo, na ausência do estudante (Moore & Kearsley, 2008) e, por conta disso, necessita ser suficientes e precisas para evitar a ocorrência de dúvidas pelo estudante. Nesse sentido, o roteiro de estudo é um recurso importante no contexto da EaD e possui a função de orientar a (auto)avaliação pelo estudante acerca de seu desempenho, dado que os comportamentos a serem desenvolvidos por ele já foram identificados no sistema comportamental, e necessitariam estar explicitados no próprio roteiro.

Em relação aos comandos gerais da segunda etapa do Caderno, de forma mais específica, com base na Figura 20, os comportamentos P12 a P24 não estão associados a comportamentos imediatamente mais complexos no sistema. Esses são conjuntos de comportamentos referentes às classes de relacionar aspectos do projeto com o comportamento do interventor, caracterizar os recursos necessários para o projeto e prever o

seu orçamento. Ao sujeito ser capaz de apresentar essas três classes de comportamento, ele está aprendendo um comportamento mais complexo e abrangente denominado “Planejar”. Este se refere ao 1.ato de projetar um trabalho, serviço ou mais complexo empreendimento; e à 2.determinação dos objetivos ou metas de um empreendimento, como também da coordenação de meios e recursos para atingi-los (Michaelis, 2009). Está relacionado ao estabelecimento de ações para atingir um resultado bem definido, tendo certeza da situação em que as ações serão desenvolvidas e controle quase absoluto das variáveis, garantindo o sucesso do resultado (Alday, 2000). Uma das formas para descobrir com clareza os comportamentos que constituem uma classe comportamental mais ampla é realizar uma análise funcional das definições desses comportamentos de variadas fontes de informações (Joaquim, 2013), e complementá-la com novos comportamentos intermediários, que não estavam explicitados nesses documentos, considerando sua pertinência em um dado contexto, o que possibilitará ao professor propor condições de ensino efetivas para o estudante incrementar gradualmente seu repertório profissional.

Os comportamentos avaliados por meio do instrumento de medida são comportamentos referentes à intervenção direta de agentes comunitários, mas se relacionam (e não são equivalentes), em algum grau, com comportamentos científicos. No caso dos comandos gerais da segunda parte do instrumento de medida, ao estudante aprender a caracterizar o território/realidade local de implementação do projeto (P1); a caracterizar a situação de interesse da intervenção (P2); a caracterizar os possíveis determinantes da situação de interesse da intervenção (P3); a caracterizar o objetivo geral do projeto de intervenção com base na mudança que se quer alcançar (P7); a sistematizar informações acerca do conhecimento existente em relação à situação de interesse selecionada (P11), ele está aprendendo em algum grau comportamentos relacionados à delimitação do problema [de produção de conhecimento], indicado por Botomé Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003). No entanto, para garantir que o profissional intervenha diretamente de forma qualificada, há necessidade de que ele aprenda comportamentos científicos básicos, como observar eventos, registrar características desses eventos, organizar dados coletados, sistematizar dados, representar dados (Viecili, 2008). Como escolha do instrumento obrigatório de medida do curso, os comportamentos explicitamente avaliados por meio do Caderno foram relevantes, mas necessitariam terem sido ampliados. Houve ênfase no desenvolvimento da aprendizagem de comportamentos relacionados à

produção de serviços e foco insuficiente no desenvolvimento de aprendizagens de comportamentos científicos básicos.

O estudante que não tinha acesso à internet para realizar o curso poderia executá-lo com base no material que recebeu via correspondência, composto pelo Livro-texto, Guia do Cursista, Caderno do Projeto de Intervenção e um *pen-drive*, contendo uma videoaula e um tutorial (Durlí, Gomes & Archer, 2015). A condição mínima de ensino oferecida a todos os estudantes do curso foi constituída desse material. Embora ele não tivesse sido inteiramente objeto de análise dessa pesquisa, conjectura-se que a maioria dos comportamentos ensinados nesse material refere-se ao desenvolvimento de comportamentos mais conceituais. Como por exemplo, identificar tipos de substâncias - legais ou ilegais; naturais ou sintéticas; leves ou pesadas; seguras ou inofensivas; identificar efeitos da substância – euforia, relaxamento, excitação, alucinações, taquicardia; identificar tipo de uso – uso, abuso e dependência. Além disso, considerando que para atender ao que estava sendo solicitado nos comandos do PI, o estudante necessitaria apresentar alguns comportamentos científicos básicos, comportamentos conceituais relacionados à definição de variável, a níveis de mensuração, à relação entre fenômeno e evento também necessitariam ter sido ensinados. No entanto, há apenas seis objetivos do curso (nº 61 a 66 da Figura 19) na categoria “Comportamentos imediatamente relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” e nenhum na categoria “Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”. Desse modo, se está sendo ensinado um comportamento mais conceitual, é necessário que sejam realizadas avaliações (obrigatórias) coerentes com essa decisão. No caso do curso, provavelmente foram produzidas condições de ensino para o desenvolvimento de comportamentos que não foram previstos nos objetivos de ensino e muitos dos comportamentos expressos nos objetivos de ensino não foram ensinados e avaliados. Se a finalidade da avaliação é produzir indicativos do desempenho do estudante para que sejam promovidas condições para o seu aprimoramento (Luckesi, 1994, 2011; Botomé & Rizzon, 1997), as condições de ensino e de avaliação necessitam estar orientadas pelo comportamento expresso no objetivo de ensino (Borges-Andrade, 2002), o qual caracteriza o que o estudante necessita estar apto a apresentar ao final do curso. Isso tem como decorrência provável repertórios profissionais insuficientes para o pleno exercício desses estudantes como agentes comunitários.

Mesmo havendo provável incoerência entre o que ensinar, quais condições de ensino desenvolver e quais comportamentos avaliar, os responsáveis pelo ensino fizeram essa escolha orientados por algumas razões. Quais seriam elas? O que os levou a escolher avaliar os comportamentos identificados no Caderno e não outros? A literatura de programação de ensino traz algumas contribuições para orientar essas decisões. Nela é indicado que o ponto de partida para programar um curso necessita ser a descrição de situações-problemas ou situações de interesse a ser resolvidas/atendidas que implicam em comportamentos humanos que estão envolvidos nessa situação. A função de um programa de ensino é desenvolver (ou aperfeiçoar, complementar, corrigir o repertório) novos comportamentos nos estudantes (Botomé, 1981; Cortegoso, 2011a). Portanto, para que um programa de ensino seja elaborado, é necessário que os responsáveis por ele tenham critérios relevantes, pertinentes e constantes bem definidos para decidir o que ensinar, como ensinar e avaliar. Caso contrário, corre-se o risco de tal decisão ser apenas burocrática e que os comportamentos desenvolvidos por meio do programa não tenham relação com as necessidades sociais de uma comunidade.

Em síntese, há uma relação bem restrita e direta entre um conjunto de objetivos de ensino e os comportamentos avaliados por meio do comando geral do instrumento de medida obrigatório do curso. Os responsáveis pelo ensino realizaram uma boa seleção acerca dos comportamentos objetos da avaliação, dado que eles se encontram mais à direita do sistema comportamental, o que indica que eles se constituem pré-requisitos de muitos comportamentos mais à esquerda do sistema. Outro aspecto a destacar é que, considerando as características das condições de ensino oferecidas a todos os estudantes, muito provavelmente elas possibilitaram que comportamentos mais conceituais fossem desenvolvidos. Se relacionada tal condição às características do instrumento de medida obrigatório do curso, há uma incoerência entre elas, uma vez que para responder a esse instrumento, o estudante necessitava ser capaz de apresentar muitos outros comportamentos que não são apenas conceituais. Muitos deles estão enfaticamente relacionados à intervenção direta dos agentes comunitários e não ao desenvolvimento de comportamentos científicos básicos, embora ambas as modalidades de intervenção estejam relacionadas. A descoberta desses dados evidencia que o sistema comportamental é um recurso que possibilita que a relação entre as características do comportamento a ser aprendido e a avaliação do desempenho do estudante seja estabelecida.

Além disso, o sistema pode ser considerado um instrumento de medida da qualidade do curso, uma vez que, como os objetivos que o constituem são o ponto de partida de todas as decisões acerca de como ensinar e avaliar o desempenho do estudante, ao serem avaliados os comportamentos que o curso se propõe a desenvolver, é possível caracterizar o quanto o curso foi efetivo em sua proposição.

3.4 Relação de (In)Coerência entre os Objetivos de Ensino e os Procedimentos de Avaliação de Desempenho de Estudantes

Formar profissionalmente pessoas para atuar em um país é uma tarefa complexa e de responsabilidade social acentuada. Ter clareza a respeito dos comportamentos que precisam ser ensinados (objetivos de ensino) a um conjunto de pessoas com base nas necessidades sociais de uma comunidade (Botomé, 1981), dos procedimentos de ensino e de avaliação a serem elaborados e das características da modalidade de educação a ser ofertada, são competências necessárias do profissional responsável pela programação do ensino de cursos de formação. Dependendo das características desses cursos – dos objetivos de ensino, das condições de ensino, dos procedimentos de avaliação do estudante e do próprio programa de ensino e da relação entre esses quatro aspectos – é possível examinar a qualidade da intervenção do futuro profissional a ser formado e as possíveis decorrências que produzirá no ambiente ao atuar sobre ele.

No Brasil, milhares de pessoas buscam se formar profissionalmente por meio da educação a distância, conforme dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (2012, 2013, 2015). Um dos temas de ensino recorrentes em cursos brasileiros oferecidos na educação a distância são “drogas” ou aspectos relacionados a elas. Em uma revisão sistemática de 20 publicações relacionadas à educação a distância na enfermagem, foram encontrados sete estudos centrados em cursos de capacitação para os enfermeiros. Dentre os variados temas dos cursos oferecidos, drogas foi um deles (Camachado, 2009). Cursos com o mesmo tema também já foram oferecidos em várias edições para educadores de todo o Brasil, para profissionais da saúde e da assistência social, para conselheiros e lideranças comunitárias, para operadores do direito, juízes, promotores, para profissionais de comunidades terapêuticas (Ministério da Justiça, 2015).

A alta oferta de cursos com a temática “drogas” para diferentes tipos de profissionais se justifica pela quantidade e características dos

usuários dessas substâncias no território brasileiro. Segundo o levantamento domiciliar sobre drogas no Brasil (Carlini, Galduróz, Noto, Carlini, Oliveira, & Nappo, 2007), realizado em 108 das cidades mais populosas do país em 2005, verificou-se que 19,4% dos participantes já usaram algum tipo de droga, o que corresponde a uma população estimada de aproximadamente 9.109.000 pessoas, excluindo-se aquelas pessoas que usavam álcool e tabaco. Em relação ao uso de drogas por universitários brasileiros, o álcool é a substância mais frequentemente consumida. Entre os 229 universitários menores de 18 anos, quase 80% disse já ter consumido algum tipo de bebida alcoólica na vida (Andrade, Duarte, & Oliveira, 2010). Pesquisa sobre o consumo de drogas por 2.807 jovens em situação de rua indicou que cerca de um terço relataram uso diário do tabaco. Os solventes e a maconha foram consumidos, de forma regular (consumo diário), por 16% e 11% deles, respectivamente. O álcool, embora tenha sido experimentado pela grande maioria deles (76%), é usado diariamente por apenas 3% desses sujeitos (Noto, Galduróz, Nappo, Carlini, Moura, & Fonseca, 2003).

Considerando a quantidade de oferta de cursos a distância com o tema drogas e as características de seu uso pela população de modo geral, os profissionais responsáveis por cursos (e pelas políticas públicas que incentivam sua oferta), que têm como objeto a temática “drogas”, pretendem atender a uma necessidade social brasileira recorrente. Na proposição desses cursos está-se partindo de uma justificativa e de uma necessidade social relevante, conforme é indicado pelos autores da programação de ensino (Botomé, 1981; Botomé et al, 2003; Kienen, Kubo & Botomé, 2013). No entanto, para que um programa de ensino produza de fato as decorrências necessárias serem produzidas, ou seja, o desenvolvimento de comportamentos que atendam às características das necessidades sociais identificadas, é importante que as demais etapas da programação desses cursos ocorram de modo coerente com o que está sendo proposto desenvolver por meio deles. É relevante, então, o questionamento: será que estão sendo formados, por meio desses cursos, profissionais capacitados para lidar com situações de interesse que envolvem o fenômeno drogas? O exame da qualidade dos objetivos de ensino dos cursos e a sua relação com os procedimentos de avaliação e de condição de ensino ofertadas indicam possíveis respostas à pergunta.

O objetivo de ensino, como um dos pontos de partida da programação do ensino (Botomé, 1981; Kienen, Kubo, & Botomé, 2013), indica uma ideia. Esta, seja de forma textual ou oral, exige daquele que a expressa a capacidade de apresentá-la em forma de oração. Ou seja,

segundo Pasquale e Ulisses (1998), a expressão de uma ideia, para na maioria das vezes ser compreensível pela audiência, necessita ser composta por sujeito e predicado. Estes dois termos exercem diferentes tipos de funções em uma oração: o sujeito é o termo que estabelece com o verbo uma relação de concordância em número e pessoa. Predicado é o que se declara a respeito de um sujeito. Nele é obrigatória a presença de um verbo ou locução verbal, seguida ou não de complemento. O verbo de uma oração, para os estudiosos do comportamento, expressa uma ação apresentada pelo organismo e o seu complemento indica os estímulos com os quais o organismo vai lidar ao apresentar essa ação e os estímulos decorrentes dessa ação (Kubo & Botomé, 2003; Joaquim, 2013). A qualidade da escrita de uma expressão de um comportamento profissional, portanto, depende, dentre outros aspectos, da clareza que o profissional responsável pelo ensino tem acerca dos termos constituintes de uma oração e das variações das propriedades desses termos.

A escrita de objetivos de ensino de modo claro, preciso e completo é um dos requisitos para que estes constituam verdadeiros objetivos (Botomé, 1981). Objetivos de ensino mal formulados tendem a dificultar a programação do ensino de comportamentos de um profissional. O profissional que lida com o fenômeno do uso de drogas pela comunidade na qual atua, como os agentes comunitários, necessita estar apto, ao final do curso, a apresentar quais ações em relação às características do ambiente? As respostas, que são complexas, a essa pergunta constituiriam os objetivos de ensino de um curso voltado à prevenção ou reabilitação do uso de substâncias psicoativas ou promoção de saúde de uma comunidade em geral.

Mas antes de responder à pergunta e, portanto, escrever os objetivos de ensino de modo comportamental, dois aspectos principais ainda precisam ser definidos quanto à atuação desse profissional: 1. Em qual âmbito de atuação o profissional deverá ser capaz de intervir depois de formado? Prevenção do uso de drogas? Reabilitação dos danos relacionados ao uso de substâncias psicoativas? Promoção da saúde das pessoas? Aspectos que caracterizam um âmbito de atuação são as consequências necessárias serem produzidas pela intervenção do profissional em um dado contexto (Botomé & Rebelatto, 1987; Kubo & Botomé, 2001b; Botomé & Stédile, 2015). A definição desses âmbitos, nesse sentido, explicita o papel do profissional a ser formado por um curso. O outro aspecto a ser definido, antes da elaboração dos objetivos de ensino, pelo profissional que programa o ensino, é: 2. Para qual modalidade de atuação o profissional deverá ser formado? Ele deverá

mais enfaticamente ser capacitado a intervir diretamente sobre o fenômeno de interesse? Ou deverá ser capacitado (também) a atuar de modo indireto, por meio da pesquisa ou do ensino? (Botomé, Kubo, Mattana, Kienen, & Shimbo, 2003). A modalidade de intervenção e o âmbito de atuação profissional orientam a organização, no sistema, dos comportamentos que caracterizam o fazer do profissional, desde aqueles relacionados a conjuntos de tarefas até aqueles que caracterizam conhecimentos necessários para realizar essas tarefas e decorrências éticas do fazer do profissional a ser formado.

Objetivos de ensino geral de um curso necessitam explicitar o âmbito e a modalidade de atuação para qual o profissional será formado. “Capacitar os conselheiros e lideranças comunitárias para atuarem na prevenção do uso de crack, álcool e de outras drogas através do fortalecimento da rede comunitária” é um objetivo que pouco orienta e explicita a função social do profissional que será formado por meio do curso. O verbo está escrito sob o ponto de vista de quem elabora o ensino e há três verbos (três ideias) expressos em um único objetivo de ensino. Em praticamente todos os outros objetivos específicos do curso, há expressões amplas, imprecisas e metafóricas e que indicam muito pouco acerca da função social dos agentes comunitários a serem formados por meio do curso. Com objetivos de ensino escritos desse modo, fica restringida a atuação dos profissionais responsáveis pelo ensino quanto à possibilidade de elaborar um sistema comportamental completo que, de fato, oriente as proposições de condições de ensino e de elaboração de procedimentos de avaliação coerentes com o comportamento expresso em cada objetivo.

Quando os objetivos de ensino estão organizados em um sistema comportamental, é possível que os profissionais do curso elaborem condições de ensino com base em unidades comportamentais, garantindo uma sequência lógica de aprendizagem. A importância do sequenciamento dos objetivos de ensino está na facilitação da aprendizagem, o que pode ser favorecida ou desfavorecida dependendo da sequência em que são desenvolvidos os comportamentos do programa (Cortegoso, 2011d). Para que aprendizagens ocorram, com a máxima redução de erros, é necessário que primeiramente comportamentos pré-requisitos do comportamento final sejam ensinados (Sidman, 1985). Aquilo que é necessário ser aprendido pelo estudante é fragmentado em pequenas unidades de ensino com base em alguns critérios, são eles: a) complexidade crescente dos objetivos de ensino. Quanto menos complexo for o conjunto, mais fácil, provavelmente será aprendê-lo; b) grau em que

produtos de uma resposta são condições antecedentes para outras respostas (ordenar primeiro a resposta que gera o produto para aquela que tem o produto como condição antecedente); c) grau de semelhança entre dimensões dos comportamentos – condição antecedentes, resposta e condições consequentes); e, d) impacto motivacional no processo de aprendizagem do estudante (Mager & Beach, 1976; Cortegoso, 2011d). Nenhum desses critérios deve ser considerado o único a ser utilizado em qualquer sequência de aprendizagens. Considerá-los em sua totalidade é a opção mais indicada quando se vai realizar tal sequenciamento (Mager & Beach, 1976).

Em linhas gerais, se os objetivos de ensino já foram derivados e organizados no sistema comportamental, em grande parte, eles já estão sequenciados, ainda que na direção contrária de hierarquia (os mais complexos estão à esquerda do sistema e os mais simples, à direita). A oportunidade de definir a sequência para o ensino dos objetivos previstos possibilita que o responsável por ele reavalie o sistema comportamental e organize os comportamentos tomando como base critérios para facilitação da aprendizagem, para planejar e preparar condições de ensino e de avaliação desses objetivos (Cortegoso, 2011d). Sidman (1985) indica que, se os objetivos de ensino estão bem escritos, os novos comportamentos que os estudantes deverão apresentar ao término de cada unidade estão claramente especificados. Dado que os objetivos do curso atendem a muitas das “categorias” dos falsos objetivos de ensino e, como decorrência, é dificultoso organizá-los em um sistema comportamental e observar a relação existente entre eles, cabe o questionamento: com base em quais critérios os capítulos do livro-texto do curso e a elaboração dos recursos audiovisuais foram selecionados? Houve uma organização de suas partes constituintes em blocos sequenciados de aprendizagem? Ou a escolha dessa organização foi arbitrária? Compreender de modo completo e exato, com base na literatura científica e no campo, as características do planejamento e da execução de cursos e também as variáveis que orientam responsáveis por esses cursos tomarem determinadas decisões possibilita que futuros responsáveis pelo ensino no Brasil tenham clareza acerca do que ainda precisa ser aperfeiçoado ou mantido na elaboração de programas de ensino voltados à formação profissional desse país.

As características dos procedimentos de avaliação utilizados no curso indicam também que os objetivos de ensino, em sua versão original, foram pouco orientadores para elaboração de tais procedimentos. Embora os itens do instrumento de medida obrigatório do curso tivessem estruturalmente bem dispostos e organizados (os comandos estão

diferenciados entre si graficamente, há espaço disponível para serem preenchidas as respostas aos comandos), todos os comportamentos medidos por meio do instrumento referiam-se a comportamentos acadêmicos e não aqueles necessários que o sujeito apresentasse ao atuar profissionalmente, depois de formado. Além disso, especialmente os comandos gerais do instrumento de medida do curso estavam escritos de forma ampla e imprecisa, o que provavelmente dificultou a percepção pelos responsáveis pelo ensino de quais eram os comportamentos pré-requisitos necessários o estudante já apresentar para atender ao que está sendo solicitado no comando. A explicitação dos aspectos que compõem as variáveis dos comandos do item também indica quais são os comportamentos necessários serem ensinados por um curso (se estes já não constituem o repertório de entrada do estudante). Sidman (1985) ilustra a relação entre pré-requisito e o desenvolvimento de comportamentos mais complexos quando problematiza: Quem tentaria ensinar uma criança a escrever palavras sem antes ter certeza de que aprendeu a escrever letras? Qual professor tentaria ensinar uma criança a escrever letras sem antes certificarem-se que ela sabe segurar um lápis? Transferindo essa problematização para a relação de pré-requisitos dos comportamentos necessários que o estudante apresentasse para responder ao que estava sendo solicitado na segunda etapa do Caderno (Schneider & Von Flach, 2014), tem-se: qual professor tentaria solicitar que o estudante descrevesse, de forma geral, a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.) – comando específico 1 da Tarefa 1-, sem ter garantido que o estudante já soubesse identificar os componentes que constituem a estrutura física ou geográfica (limites, extensão, densidades) do território que são relevantes para caracterizar a necessidade de intervenção de um profissional de saúde nos comportamentos de usuários e não usuários de drogas? Ter clareza a respeito dos comportamentos necessários terem sido aprendidos pelo estudante para que um item seja respondido com eficácia é uma condição importante para garantir que, de fato, se o respondente não obteve sucesso na resposta do item, foi pela razão de que não aprendeu aquilo que foi ensinado no curso e não porque nunca teve oportunidade para aprender (o que não foi ensinado no curso).

Ao considerar a segunda etapa da avaliação, oferta de proposições pelo tutor para promover o aperfeiçoamento do desempenho do estudante do curso, não foram indicadas ao estudante, previamente à execução do curso, as características de tais proposições. Oferecer informações prévias à execução de uma tarefa de modo que orientem o

comportamento das pessoas, evitando que se exponham a situações de risco (por exemplo, ao aprender a dirigir, a pessoa não precisa passar no sinal vermelho para vivenciar as decorrências de seu comportamento. Basta seguir a orientação “pare, quando houver sinal vermelho”) (Meyer, 2007) ou que levem muito tempo para produzir determinada consequência, é uma das condições de ensino para promover aprendizagem do estudante com redução máxima de dúvidas e/ou de erros. Outro benefício é de que, ao estudante ter clareza da função de receber tais orientações e das decorrências de suas ações, em função da orientação oferecida pelo tutor ao seu desempenho, ele provavelmente pode passar a ficar sob controle da importância de elaborar orientações (que explicitem o comportamento a ser emitido tanto em termos da sua forma, frequência e duração, quanto em termos das condições sob as quais o comportamento deve ser emitido e suas prováveis consequências (Skinner, 1966/1969)), ao atuar profissionalmente, quando ensina, por exemplo, uma comunidade a lidar com o uso de drogas.

Ainda acerca do processo de avaliação do curso, muitas vezes os estudantes não receberam feedbacks e, quando os recebiam, eram atrasados e insuficientes, de modo que não orientavam as especificidades solicitadas pelo tutor ao estudante. De acordo com a literatura científica da área, quando o feedback é oferecido ao estudante de forma mais imediata possível (Bowman & Laurent, 2011; Hickey, 2013) e com recursos que o facilite acompanhar o seu desenvolvimento, o estudante passa a aprimorá-lo (Butler, 1987; Santos, 2003; Doan, 2013; Gusso, 2013; Fook & Sidhu, 2014, Archer, Crispim, & Cruz, in press). Como no curso a quantidade e a qualidade da oferta de feedback foram escassas, provavelmente os estudantes tiveram dificuldades para responder ao instrumento de medida, e os tutores para se desempenharem profissionalmente.

Os tutores do curso possivelmente não tinham clareza acerca de sua função e das características que deveriam constituir os seus feedbacks aos estudantes. Se os objetivos de ensino do curso estivessem escritos de modo claro, completo, preciso e explicitassem o comportamento do estudante depois de formado (Botomé, 1981), a organização desses objetivos em um sistema comportamental poderia constituir uma condição de ensino para a aprendizagem do tutor em relação às características do oferecimento de feedbacks ao desempenho do estudante no processo de avaliação. A variação das variáveis que constituem os objetivos de ensino seriam os aspectos observados no desempenho do estudante (Depresbiteris, 2004; De Luca, 2013). O tutor também teria

clareza a respeito da localização do desempenho do estudante em relação ao sistema comportamental, por meio do qual seria possível identificar o que ainda o estudante necessitaria aprender como pré-requisito de um comportamento mais complexo e o que ele já seria capaz de fazer em determinada unidade de aprendizagem. Objetivos de ensino, portanto, precisam explicitar com alto grau de precisão o comportamento que se pretende desenvolver, pois, do contrário, torna-se mais um problema do que uma ferramenta para auxiliar o professor nas decisões para elaboração de procedimentos de avaliação e de condições de ensino.

Um sistema comportamental poderia ser desenvolvido não apenas em relação aos comportamentos necessários a serem aprendidos pelos estudantes do curso, mas também em relação aos comportamentos dos profissionais que exercem o papel de docentes desse curso. Na educação a distância o papel profissional dos responsáveis pela dimensão pedagógica dos cursos está associado à noção de "polidocência", compreendida como uma nova forma de divisão do trabalho pedagógico. Numa relação entre professor que coordena a disciplina, do professor que prepara o material de estudo e do professor-tutor, que tem ligação direta com os estudantes, existe, genericamente, uma docência coletiva, que pressupõe uma equipe colaborativa e fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhado distinto (Mill, 2012), mas orientado pelo desenvolvimento do comportamento dos estudantes. No sistema comportamental, seria necessário, portanto, explicitar a função de cada profissional que, em conjunto, representaria a função da polidocência. O que distingue o papel do professor que coordena a disciplina e do professor que prepara o material de estudo? E do professor-tutor? Explicitar as competências que compõem a função de cada profissional-docente e tornar esse conhecimento acessível a eles, é condição relevante para que os próprios profissionais sejam capazes de avaliar seus comportamentos e também que sejam avaliados por seus supervisores. Além disso, o curso passa a se constituir, ainda mais, um lugar de "formação dos comportamentos dos próprios profissionais", sendo uma oportunidade para que aperfeiçoem aqueles desenvolvidos anteriormente à sua atuação neste curso e para que estabeleçam novas relações com o ambiente.

Formalmente, o público-alvo do curso eram conselheiros e lideranças comunitárias. Posteriormente aos primeiros meses da oferta do curso, seu público foi ampliado para policiais, agentes comunitários de saúde e demais profissionais diretamente envolvidos na questão da prevenção ao uso de drogas no país. Independente das razões da

ampliação do público do curso, ao se tomar tal decisão, algumas decorrências necessitariam ser levadas em conta no âmbito da formação desses profissionais. Quando profissionais são formados por meio de um curso, estes estão aprendendo comportamentos que constituem uma profissão. O que distingue uma profissão de outra são, além das atividades que o profissional faz, os resultados produzidos por esse fazer. Sendo assim, mesmo que profissionais tenham os objetos de interesse idênticos, o *modus operandis* da intervenção podem ser diferentes (Rebelatto & Botomé, 1999). O papel do professor que lida com estudantes usuários de drogas seguramente é diferente do papel do policial. O professor pode ensinar a um estudante comportamentos que sejam incompatíveis com o uso de drogas e que ao mesmo tempo gere bem-estar a ele. De certo modo, trabalhará no âmbito da promoção da saúde. O policial, por sua vez, poderá evitar que o mesmo estudante consuma drogas em outros momentos, quando, por exemplo, pune esse comportamento. Neste caso, estará atuando no âmbito da redução de danos. Para que determinado tipo de profissional seja formado, portanto, há exigência de que por meio do curso sejam desenvolvidos comportamentos que constituam uma profissão e não outra. Seguramente há comportamentos comuns entre as profissões, o que possibilita a oferta de um mesmo curso a diferentes tipos de profissionais, mas tais comportamentos necessitam ser identificadas previamente à oferta do curso para que ele seja programado coerentemente com base neles.

Os profissionais que se formaram por meio do curso, considerando os objetivos de ensino do curso, provavelmente pouco aprenderam comportamentos técnicos (relacionados às categorias “situações ou ocasiões nas quais o profissional terá que fazer (ou deixar de fazer) algo”; “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”) e houve o desenvolvimento pelos estudantes de poucos comportamentos relacionados à dimensão conceitual. Por outro lado, considerando que todos os estudantes tiveram como condição de ensino básica e principal o livro-texto do curso, muito provavelmente os comportamentos conceituais foram aqueles mais aprendidos. Se ainda fosse relacionada tal condição às características do instrumento de medida obrigatório do curso, é possível observar incoerência entre elas, uma vez que, para responder a esse instrumento, o estudante necessitava ser capaz de apresentar muitos outros comportamentos além dos conceituais. Por exemplo, para que o estudante fosse capaz de “descrever, de forma geral,

a estrutura física ou geográfica do território escolhido (comunidade, bairro, instituição, etc.)” (comando específico 1), ele necessitaria desenvolver a capacidade de “Delimitar precisamente o território geográfico (comunidade, bairro, instituição) no qual são encontradas situações de interesse relacionadas ao uso de substâncias psicoativas por pessoas envolvidas nessas situações.”, de “Identificar os componentes relevantes, que constituem a estrutura física do território objeto de intervenção, para elaborar o projeto de intervenção.”.

A relação entre os objetivos de ensino e os comportamentos avaliados por meio do comando geral do instrumento de medida é bem restrita e direta a um conjunto de objetivos. Os responsáveis pelo ensino, no entanto, selecionaram bons comportamentos objetos da avaliação, dado que eles se encontram mais à direita do sistema comportamental, o que indica que se constituem pré-requisitos de muitos comportamentos mais à esquerda do sistema. Os dados possibilitam afirmar que não há clareza por parte dos responsáveis pelo ensino a respeito dos comportamentos que pretendem desenvolver (e avaliar) por meio do curso: foram elaboradas condições de ensino para comportamentos que não estavam previstos como objetivo do curso e foram avaliados comportamentos tão ou mais complexos do que aqueles expressos nos objetivos do curso (Seção 3.3.1.1). Nesse sentido, para que sejam elaborados quaisquer tipos de condição de ensino e de avaliação e que, principalmente, haja relação de coerência, suficiência entre o objeto da avaliação e o comportamento a ser desenvolvido pelo estudante, é necessário ainda na etapa de planejamento do curso que os comportamentos profissionais expressos nos objetivos de ensino sejam organizados e analisados no sistema comportamental.

Por conta da complexidade e da quantidade de comportamentos a serem desenvolvidos por meio do curso, o tempo de formação desse profissional demandaria organização diferente daquela executada (120 horas distribuídas em quatro meses). O curso poderia ser organizado no formato de programas de aprendizagem. Este é entendido por um subsistema de condições e de procedimentos que facilitam o desenvolvimento de um conjunto de comportamentos necessários a quem vai atuar em determinada necessidade social. O curso, nesse sentido, seria um sistema desses subsistemas (Botomé, 2000). Por exemplo, ele poderia ser organizado em módulos em que, à medida que o estudante fosse aprendendo e apresentando desempenho satisfatório no processo de avaliação, com base nos feedbacks recebidos do tutor, poderia, então, iniciar um novo módulo. Seriam realizados pequenos programas de

aprendizagem, nos quais seria avaliado um conjunto de comportamentos e, assim que o estudante apresentasse o comportamento esperado, receberia uma certificação. Ao final do curso, teria certificações específicas relacionadas a cada conjunto de comportamentos desenvolvido. Com essa organização, além de o estudante ter mais condições de aprender em seu ritmo, o que vai ao encontro das proposições da EaD (Rumble, 2002; Ally, 2004; Belloni, 2011), e com tempo suficiente que exige tal formação, ele passaria estar mais capacitado a lidar com necessidades sociais de uma comunidade, uma vez que, no formato desses programas, aprenderia e teria os comportamentos avaliados gradualmente. Esse tipo de procedimento maximizaria a função do processo de avaliação para a sociedade, que é protegê-la contra ações de profissionais inabilitados, uma vez que estes têm maior probabilidade de produzirem malefícios às pessoas (Dias, Gontijo, & Oliveira, 2003).

Ainda se tratando da dimensão ética dos programas de formação profissional, que envolve o processo de reflexão crítica e de avaliação criteriosa de seus aspectos constituintes (Wruck, 2004), o sistema comportamental pode ser considerado um instrumento de medida da qualidade do curso. Como nele estão indicados os comportamentos que os estudantes necessitariam ter aprendido por meio do curso, seria possível avaliar o quanto o curso foi efetivo ao atingir (ou não) seus objetivos. Tal processo é denominado de avaliação de impacto. A finalidade desta é identificar mudanças no comportamento e no bem-estar de indivíduos ou de uma comunidade que podem ser atribuídos a um determinado projeto, programa ou política (Santos, Neto, & Araújo, 2011; Zerbini, Abbad, & Mourão, 2012). Metodologicamente, para que haja aferição de impactos de um curso, estudos experimentais e quase-experimentais são os mais indicados, principalmente os que utilizam grupo de controle e o modelo pré-teste/pós-teste (Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Bauer, 2010). A variável a ser observada, no caso desses cursos, seria o comportamento (situação antecedente, ação do sujeito e decorrências dessa ação) expresso no objetivo de ensino. Se os comportamentos a serem desenvolvidos por meio do curso não tivessem sido aprendidos pelos estudantes, seria necessário reavaliá-lo para identificar os aspectos críticos que contribuíram para que essa situação ocorresse.

As problematizações acerca da função de um curso e especialmente de que o “professor” necessita ser capaz de caracterizar necessidades sociais, escrever objetivos de ensino com qualidade, organizá-los em um sistema comportamental de acordo com critérios de modalidades e âmbitos de atuação, explicitar as sequências das unidades

de aprendizagem pelo estudante, explicitar as relações entre comportamentos pré-requisitos, elaborar condições de ensino e de avaliação coerentes com o desenvolvimento de tais pré-requisitos, oferecer feedback condizente com as variações desses comportamentos e realizar avaliações dos programas de ensino elaborados, enfatizam, em última análise, o papel do profissional responsável pelo ensino em um curso. Mas qual seria a principal função do professor em cursos de formação profissional? Kubo e Botomé (2001a) demonstram que o verbo “ensinar” define-se pela obtenção da aprendizagem do estudante e não pela intenção do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula (ou a distância). A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do estudante é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um estudante. Essa definição torna reveladora a decorrência que o professor necessita produzir no processo de ensino-aprendizagem.

Em função de tal relação, o responsável pelo ensino precisa aceitar, em grande parte, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seu estudante. “Abandonando” variáveis inferidas acerca do estudante, que facilitam ou impedem a sua aprendizagem, e aceitando variáveis presentes no ambiente que o professor oferece, torna-se possível a observação direta, a mensuração e a avaliação do comportamento do professor (Sidman, 1985). Tal responsabilidade não precisa ficar restrita a uma pessoa. Keller (1969), em seu texto “Adeus, Mestre!”, relata as características de um curso desenvolvido em 1965, baseado nos princípios da programação de ensino e descreve o papel dos profissionais envolvidos nesse curso. Já na época, o papel da polidocência estava presente: para que o estudante aprendesse determinados comportamentos ele poderia contar com uma série de profissionais com funções específicas no curso, dentre eles monitor, assistente e instrutor. Nesse sentido, independente da modalidade de educação por meio da qual um curso é oferecido, o processo de ensinar comportamentos a alguém é complexo e envolve grande responsabilidade social, não apenas de um profissional específico, mas um conjunto deles com papéis bem delimitados e orientados por objetivo comum: produzir aprendizagem do estudante.

O futuro de uma nação depende das características e das interações entre os comportamentos de seus membros. A qualidade da formação de novas gerações de um país é o que torna mais, ou menos provável a viabilidade de seu futuro. Cabe, então, a avaliação pela

comunidade acadêmica de quais condições educacionais estão sendo criadas hoje que possibilitarão a ocorrência de um país mais igualitário que promova o acesso à educação, à segurança e à saúde por seus cidadãos, em função da atuação de profissionais que estão sendo formados nesse país. Produzir conhecimento acerca das características dos comportamentos desses profissionais e dos cursos que os formam; da relação entre esses comportamentos e as condições de ensino e de avaliação oferecidas para que sejam desenvolvidos; da formação dos responsáveis pelo ensino que planejam e executam os cursos, é uma necessidade contínua para que tais cursos de formação profissional sejam aperfeiçoados e que, como decorrência, promovam o máximo de benefícios e atenuação de prejuízos à comunidade da qual fazem parte. E, ao se olhar para o futuro do país, é ainda essencial realizar a pergunta: quais comportamentos são necessários serem aprendidos (e ensinados!) pelos profissionais de diferentes áreas para que sejam atendidas necessidades sociais tão diversas e complexas do povo brasileiro? Esses questionamentos seguramente não são fáceis de serem respondidos, mas dão direção ao que é preciso ser ainda realizado e descoberto.

IV Considerações Finais

Na pesquisa intitulada “Relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de um curso de formação profissional na modalidade de educação a distância” foram realizados exames de diferentes aspectos constituintes de curso de formação profissional oferecidos na modalidade de educação a distância: características dos objetivos de ensino, critérios de elaboração de um sistema comportamental, características dos procedimentos de avaliação e, principalmente, a relação entre os objetivos de ensino e os procedimentos de avaliação desse curso. A finalidade da pesquisa de analisar a relação entre objetivos de ensino e procedimentos de avaliação de desempenho de estudantes de cursos de formação profissional oferecidos na modalidade de educação a distância foi atendida com o exame dos objetivos explicitamente indicados nos materiais do curso e dos procedimentos de avaliação do desempenho do estudante e da relação entre eles. Para os procedimentos de avaliação, foram analisados aspectos do instrumento de medida obrigatório do curso e a oferta de feedback pelos tutores.

Os resultados indicam que dos 11 objetivos do curso, foram derivados 83 objetivos de ensino. A maioria dos objetivos gerais e específicos do curso foi constituída de expressões amplas, imprecisas e metafóricas, além de múltiplos verbos (substantivados) no mesmo objetivo. Na avaliação de desempenho do estudante, todos os comandos gerais dos itens do instrumento de medida enfatizavam comportamentos acadêmicos e não aqueles necessários à atuação profissional, tendo em vista que foram escritos de modo amplo e impreciso. Há, entretanto, uma relação bem restrita e direta entre um conjunto de objetivos de ensino e os comportamentos derivados dos comandos gerais do instrumento de medida.

Para o aperfeiçoamento do estudo, sugere-se que todos os itens do instrumento de medida sejam analisados, assim como os demais materiais do curso. Além disso, sugere-se que os objetivos de ensino derivados neste estudo sejam decompostos em outros comportamentos para que seja produzido um sistema comportamental ainda mais completo e que indique (pelo menos em parte) a função profissional de agentes comunitários. A análise da relação entre os objetivos de ensino e os procedimentos de avaliação de desempenho do estudante indica a necessidade de novas proposições para auxiliar na programação de

comportamentos profissionais desenvolvidos por meio de cursos de formação profissional na educação a distância.

Referências

- Abbad, G. S., Borges-Ferreira, M. F., & Nogueira, R. (2006). Medidas de aprendizagem em avaliação TD&E. In Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação* (pp. 269-288). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Zerbini, T., Carvalho R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento Instrucional em TD&E. In Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação* (pp. 289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Zerbini, T., & Souza, D. B. L. (2010). Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 291-298.
- Abreu-e-Lima, D. M., & Alves, M. N. (2011). O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22 (2), 189-205.
- Academia Brasileira de Letras. (2008). *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Afonso, A. F. (2011). *Concepções e práticas de avaliação de professores de Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico: Um olhar dirigido para os testes de avaliação*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação, Bragança.
- Alchieri, J. C., & Cruz, R. M. (2010). *Avaliação psicológica: conceito, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alday, H. E. C. (2000). O Planejamento Estratégico dentro do Conceito de Administração Estratégica. *Rev. FAE*, Curitiba, 3(2), 9-16.
- Ally, M. Foundations of educational theory for online learning. (2004). In Anderson, T., & Elloumi, F. *Theory and practice of online learning* (pp.3-31). Athabasca: Creative Commons.
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a Distância e Tecnologia: contribuições dos ambientes virtuais de aprendizado. *IX Workshop de Informática na Escola – WIE*, 96-107.
- Almeida, M. E. B. (2012). Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, 110, 6-15.
- Alves, J. R. M. As bases legais da educação a distância no Brasil. (n.d.) *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de*

- Ensino Superior/ABMS*, (26), 02-06. Retrieved from <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>.
- Amaral, M. A., Assis, K. K., & Barros, G. C. (2009). Avaliação na EAD: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à aprendizagem. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Paraná.
- Amorim, M. F. (2012). A importância do ensino à distância na educação profissional. *Revista Aprendizagem em EAD*, 1, 1-15.
- Andrade, A. G., Duarte, P.C.A.V., & Oliveira, L.G. (2010). *I Levantamento nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, OBID; GREA/IPQ-HCFMUSP.
- Araujo, T. P., & Lima, R. A. (2014). Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas. *Estudos Avançados*, 28(81), 175-190.
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: effective feedback. *Medical Education*, 44, 101–108.
- Archer, A. B., Crispim, A. C., & Cruz, R. M. (in press). Avaliação e Feedback de Desempenho de Estudantes na Educação a Distância. *Avances en Psicología latinoamericana*.
- Assini, L. C. (2011). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo constituintes da classe prevenir comportamentos-problema*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. (2012). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. Retrieved from <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf> in 01/06/2014.
- Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. (2013). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpx. Retrieved from: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf in 01/06/2014.
- Associação Brasileira de Educação a Distância- ABED. (2015). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014* Curitiba: Ibpx.

- Ball, A. L., & Garton, B. L. (2005). Modeling higher order thinking: the alignment between objectives, classroom discourse, and assessments. *Journal of Agricultural Education*, 46 (2), 58-69.
- Bandor, M. (2007). *Process and Procedure Definition: a primer*. SEPG 2007 – Carnegie Mellon University. Retrieved from https://resources.sei.cmu.edu/asset_files/Presentation/2007_017_001_23937.pdf
- Bárquez, F. N. V., Díaz, C. I. B., & Zazueta, L. A. (2009). Evaluación de la efectividad de un programa de educación a distancia. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Barreto, L. A. N. (2007). O fórum como instrumento de avaliação de aprendizagem em educação a distância. *E-Revista Facitec*, 1(2).
- Bassani, P. S., & Behar, P. A. (2006). Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. *Novas Tecnologias na Educação*, 4(1), 1-10.
- Bauer, A. (2010). Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 229-252.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2011). *Educação a distância e mídia-educação na formação profissional*. Retrieved from http://www.senado.leg.br/comissoes/ce/ap/AP20111109_Maria_Belloni.pdf.
- Bisquerra, R. (2002). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Booth, W., Colomb, G. C., & Williams, J. M. (2005). *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 7 (número especial), 31-43.
- Botomé, S. P. (1977/2011a). Formulação de objetivos terminais de programa de ensino. In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.58-78). São Carlos: EdUFSCar.
- Botomé, S. P. (1977/2011b). Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que se diferem? In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.194-204). São Carlos: EdUFSCar.

- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante*. Petrópolis: Editora Vozes, Editora da Universidade Federal de São Carlos e Editora da Universidade Caxias do Sul.
- Botomé, S. P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. *Chronos*, 30 (1), p. 43-69.
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.
- Botomé, S. P. (1998). *Análise do comportamento em educação: algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas*. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Federal Católica do Paraná*. Curitiba: Champagnat.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110.
- Botomé, S. P., Kubo, O. M., Mattana, P. E., Kienen, N., & Shimbo, I. (2003). Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classe gerais de comportamentos ou competências para a formação do psicólogo. *XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Londrina.
- Botomé, S. P., Kubo, O. M., & Souza, D. G. (2004). *Generalidade e especificidade da linguagem e sua relação com classes de ações humanas*. Texto não publicado.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2008). Paradigma entrevista. *Boletim Paradigma*, 3.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2010). *Representação da noção de desempenho*. Programa de pós-graduação de Psicologia.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (n.d.). *Redação de roteiros de estudo ou de trabalho como uma condição facilitadora para execução de unidades de aprendizagem em um programa de ensino*. Texto não publicado.

- Botomé, S. P., & Stédile, N. L. R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação: além da prevenção de problemas*. São Paulo: Centro Paradigma Ciências do Comportamento.
- Bowman, T. G., & Laurent, T. (2011). Immediate Feedback and Learning in Athletic Training Education. *Athletic Training Education Journal*, 6(4), 202 – 207.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1996). Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.304*. Brasília: Diário da União.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. (2014). *Guia do cursista: curso de prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. – 6. ed. – Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC.
- Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(4), 273-281.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474-482.
- Cabral, A. L. T., & Cavalcante, A. F. (2010). Linguagem escrita. In Carlini, A. & Tarcia, R. M. (Coords). *20% a distância: e agora? Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Camachado, A.C. L. F. (2009). Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, 62(4), 588-93.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C., Noto, A. R., Carlini, C. M., Oliveira, L. G., & Nappo, S. A. (2007). *II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país – 2005*. São Paulo: Páginas & Letras.
- Carminatti, S. S. H. (2012). *Avaliação da aprendizagem na educação a distância online: mudanças, permanências e desafios*.

- (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.
- Carvalho, D. P. (1998). A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação*, 5 (2),81-90.
- Castillo, Q. R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 41-42, 48-51.
- Castillo, Q. R. (2006). Evaluación del aprendizaje em la educación a distancia “en línea”. *Revista de Educación a Distancia*, (6), 1-15.
- Cattani, A. D. (2002). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Verbete: Formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Caulley, D. N. (1981). Document analysis in program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 6(1), 19-29.
- Cavalcanti, C. C., & Strozzi, G. (2008). *Democratização do Ensino no Brasil: Reflexões sobre Inclusão Digital e Direitos Humanos*. Oslo: Open Praxis.
- Chacón, F. (1994). *Asesoría magistral em Criterios e Indicadores de Calidad de la Educación Superior Abierta y a Distancia, de la Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia*.
- CIME - Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos de base - III*. Lisboa. Retrieved from www.exercito.pt/pefex/GLOS/DGEFP.pdf in 28/05/2014 in 29/05/2014.
- Copi, I. M. (1981). *Introdução à Lógica*. 3ª. ed. São Paulo: Mestre Jou.
- Corrêa, G. T. (2013). *Características de componentes de comportamentos elementares constituintes da classe geral de comportamentos denominada “comportamento econômico”*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Ponto de partida para elaborar programas de ensino: descrição da situação-problema. (2011a). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.45-55). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Formulação de objetivos terminais de programa de ensino. (2011b). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração*

- de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.58-78). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Planejamento da avaliação no programa de ensino. (2011c). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.207-223). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Definindo sequência para ensinar objetivos. (2011d). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.157-166). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Planejamento das condições de ensino. (2011e). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.207-223). São Carlos: EdUFSCar.
- Cortegoso, A. L. Descrição das partes funcionais dos objetivos intermediários de um programa de ensino. (2011f). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.125-146). São Carlos: EdUFSCar.
- Costa, Y. H. S., Fermiseli, A. F. O., & Lopes, A. P. (2014). Análise do comportamento no processo de ensino- aprendizagem na educação. *Ciências Biológicas e da Saúde*. Maceió, 2 (1), 213-226.
- Coutinho, A. M. A. M., Rodrigues, L. M. S., & Ferreira, S. M. B. (2012). Uma ferramenta discursiva: os feedbacks nos fóruns de discussão. *Software livre e Anais do IX Encontro Virtual de Documentação e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*.
- Cruz, R. M. (2002). O processo de conhecer em avaliação psicológica. In Cruz, R. M.; Alchieri, J. C., & Sardá Júnior, J. J. (Orgs.). *Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional* (pp. 15-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruz, R. M., Alchieri, J. C., & Sardá Júnior, J. J. (Orgs.). (2002). *Avaliação e medidas psicológicas: produção do conhecimento e da intervenção profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- D' Agostini, C. L. A. F. (2005). *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 381-389.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral: avaliar a confiabilidade de informações*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Delucchi, M. (2014). Measuring Student Learning in Social Statistics: A Pretest- Posttest Study of Knowledge Gain. *American Sociological Association*, 1-9.
- Depresbiteris, L. (2004). Instrumentos y técnicas de evaluación de impactos y de aprendizaje em programas educativos de capacitación laboral. La necesidad de conjugación. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29, 5-48.
- Dias, E. C., Gontijo, E. D., & Oliveira, R. B. (2003). Formação, educação continuada e certificação em Medicina do Trabalho: uma proposta orientada pelas competências requeridas para o exercício profissional. *Simpósio 33: "Formação e Capacitação dos Médicos do Trabalho: tendências e perspectivas"*, no 270. *Congresso Internacional de Saúde no Trabalho (ICOH 2003)*, Foz do Iguaçu.
- Doan, L. (2013). Is Feedback a Waste of Time? The Students' Perspective. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1(2), 3-10.
- Durli, Z., Gomes, D. E., & Archer, A. B. (2015). *Relatório Geral: autoavaliação do curso de prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. Florianópolis: NUTE-UFSC.
- Eliasquevici, M. K., & Fonseca, N. A. (2009). *Educação a distância: orientações para o início de um percurso*. Belém: EDUFPA.
- Emerenciano, M. S. J., Sousa, C. A. L., & Freiras, L. G. (2001). Ser presença como educador, professor e tutor. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu*, 1(1), 4-11.
- Ende, J. Feedback in Clinical Medical Education. *Medical Education*, 250 (6), 777-781.
- Ernani, T. & Nicola, J. (2001). *Gramática, leitura e redação para o ensino médio*. São Paulo: Scipione.

- Esteves, O. P. (1973). Conceitos fundamentais. In Esteves, O. P. *Testes, medidas e avaliação*. Rio de Janeiro: Arte & Indústria.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Fernández, A. A., & Puya, M. V. P. G. (2011). Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Facultad de Educación en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete. *Revista de Educación a Distancia*, 27, 1-21.
- Fernández, R. S. Díaz, C. M., & García, R. (2013). Formación continuada. Cómo redactar preguntas con opciones de respuesta múltiple. *Radiología*, 55(S1), S28-S36.
- Fernández, S., Nebot, M., & Jané, M. (2002). Evaluación de la efectividad de los programas escolares de prevención del consumo de tabaco, alcohol y cannabis: ¿qué nos dicen los meta-análisis? *Revista Española Salud Pública*, 76, 175-187.
- Ferreira, C. A. (2013). Contributos para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem. *EDUSER: Revista de educação*, 5(2), 18-34.
- Ferretti, C. J. (2004). Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 401-422.
- Filatro, A. (2008). *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Filho, J. B., & Silva, D. (2002). Buscando um sistema de avaliação contínua: ensino de eletrodinâmica no nível médio. *Ciência & Educação*, v.8 (1), 27 – 38.
- Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2014). Assessment practices in higher education in United States. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 299 – 306.
- Franken, J. V. (2009). *Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Freire, P. (1989). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frota, E. B., Alexandrino, C. D., & Filho, Z. T. S. (2013). Educação a distância: a importância e valorização deste ensino. *ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Pará.

- Fundação Dom Cabral. (2013). *Carência de Profissionais*. Autores: Resende, P. T. V., Sousa, P. R., Elias, A. F. D. M. R., Santos, B. O. M., Scott, F. A., Caetano, G. A., & Azevedo, T. G. M.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel S.A.
- García Aretio, L. (2008). *Evaluación em formatos no presenciales*. Editorial Del BENED.
- Garcia, M. F., & Silva, D. (2013). Concepções dos tutores do programa Unesp/Univesp sobre a formação a distância. *Linhas Críticas*, 19 (40), 579-593.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29.
- Gómez, B. R., Maldonado, C. R., Giraldo, E. L., González, D. R., & Ospina, A. O. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasi experimental. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 60-77.
- Gonçalves, M. V. F., & Elia, M. F. (2008). *Arquitetura de Avaliação Educacional em Fórum de Discussão*. XXVIII Congresso da SBC, Belém do Pará.
- Grützmann, T. P. (2013). O ser tutor na educação a distância e sua participação na equipe polidocente. *V Seminário internacional de educação a distância: meios, atores e processos*, Belo Horizonte.
- Gusso, H. L. (2013). *Avaliação da eficiência de um procedimento de apresentação semanal de consequências informativas ao desempenho de aluno em nível superior*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Hall, R. H. (2004). *Organizações: Estruturas, Processos e Resultados*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Haydt, R. C. C. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (149), 704-723.

- Hickey, D. (2013). *Case study: a comparison of immediate and delayed feedback, in the context of online testing with fourth class students*. (Master of Arts). University of Limerick, Ireland. Retrieved from <http://ulir.ul.ie/handle/10344/3579>.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Howat-Rodrigues, A. B. C., Lima, C. A., & Pimentel, F. C. (2013). Comportamentos governados por regras e controle aversivo: uma análise comportamental baseada na legislação penal. In Costa, C. E., Caçado, C. R. X., Zamignani, D. R., & Arrabal-Gil, s. R. S. *Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental. Comportamento em foco* (pp.43-54). São Paulo: ABPMC.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012a). *Censo demográfico 2010: Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012b). *Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2015). *Brasil em Síntese. Anos de Estudo*. Retrieved from <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2014). *Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil. Audiência pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal*. Retrieved from https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww12.senado.gov.br%2Fnoticias%2Farquivos%2F2014%2F03%2F17%2Festatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil&ei=9OhsVPWaHYqYNuiZhNgE&usq=AFQjCNFinqZbN8B49YsmB9ht60YsOHffKQ&sig2=T7Hh7qnWWnh6ZKpV_ofh4g&bvm=bv.80120444,d.eXY in 18/08/2014.
- Iskenderoglu, M., Iskenderoglu, T. A., & Palanci, M. (2012). Opinion of teaching staff in distance education systems, regarding the assessment and evaluation process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4661 – 4665.

- Jannuzzi, P. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público Brasília*, 56 (2), 137-160.
- Joaquim, E. P. (2013). *Classes de comportamentos a serem desenvolvidos pelo psicólogo para intervir diretamente em comportamentos de pacientes hospitalizados*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Jonassen, D. H., & Hannum, W. H. (1986). Analysis of task analysis procedures. *Journal of instructional development*, 9(2), 1-12.
- Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1999). *Instructional analysis the learning task*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jornal TVI 24. (2010). *Homem foi duas vezes ao centro de saúde, mas morreu dias depois*. Portugal. Retrieved from <http://diario.iol.pt/sociedade/medico-medicos-centro-de-saude-morto-melgaco-tvi24/1185495-4071.html>.
- Karal, H., Çebi, A., & Pekşem, M. (2010). Student opinions about the period of measurement and evaluation in distance education: the difficulties. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1597-1601.
- Karaman, S., Kucuk, S., & Aydemir, M. (2014). Evaluation of an online continuing education program from the perspective of new graduate nurses. *Nurse Education Today*, 34, 36–841.
- Keller, F. S. (1968). “Good-bye teacher”. *JABA*, 1, 79-89.
- Kenski, V. M. (2002). O desafio da educação a distância no Brasil. *Educação em Foco*, 7(1), 1-13.
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta comportamental*, 21 (4), 481-494.
- Kober, C. M. (2004). *Qualificação Profissional: uma tarefa sísifo*. São Paulo: Formato.

- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001a). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5.
- Kubo, O.M. & Botomé, S.P. (2001b). Formação e atuação do psicólogo para o tratamento em saúde e em organizações de atendimento à saúde. *Interação em Psicologia*, 5(1), 93-122.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. *Sobre comportamento e cognição*, São Paulo, 11, 483-496.
- Klüsener, C. S. (2004). *Características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58 (1), 79-97.
- Kwon, S., Wadholm, R. R., & Carmody, L. E. (2014). Assessing competencies: An evaluation of ASTD's Certified Professional in Learning and Performance (CPLP) designation. *Evaluation and Program Planning*, 44, 48-58.
- Laguardia, J., Portela, M. C., & Vasconcellos, M. M. (2007). Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 513-530.
- Lamonato, C. (2011). *Comportamentos profissionais de empregados em período de experiência objeto de avaliação de desempenho em uma agroindústria*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Leavell, H. R., & Clark, E. G. (1976). *Medicina preventiva*. São Paulo: McGraw Hill do Brasil e Rio de Janeiro: Fename.
- Lobo Neto, F. J. S. (2000). *Educação a Distância: Regulamentação*. Brasília: Plano.
- Lorenzo, F. M. (2013). *Características das classes de comportamentos referidas em proposições acerca do conceito "eu" na análise do comportamento como contribuição para o conhecimento de interações humanas em aprendizagem, desenvolvimento e organizações*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- López Frías, B., & Hinojosa Kleen, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.

- Lowry, S. (2013). Choosing instruments for assessment. In Walsh, K. *Oxford textbook of medical education* (pp. 432-442). United Kingdom: Oxford.
- Luckesi, C. C. (1994). *Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1985). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luiz, E. C. (2008). *Classes de comportamentos componentes da classe "projetar a vida profissional" organizadas em um sistema comportamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ManpowerGroup (2015). *Pesquisa de Escassez de Talentos*. 10º ano.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Martel, M. C. V. (2005). La fijacion de objetivos en la docencia universitaria de disciplinas administrativas: un comentario. Gestión en el Tercer Milenio, *Rev. de Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM*, 8(15), 79-88.
- Mager, R. F., & Beach, K. M. (1976). *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Mager, R. F. (1981). *Medindo os objetivos de ensino: ou "conseguiu um par adequado?"*. Rio de Janeiro: Globo.
- Mechner, F. (1974). *Análise comportamental de tarefas*. EDUTEC - Tecnologia da educação S/C Ltda, p. 1-53.
- Megginson, L. C.; Mosley, D.C., & Pietri, P. H. Jr. (1998). *Administração*. São Paulo: Harbra.
- Melo, C. M., & Rose, J. C. C. (2013). A verdade como efetividade na proposta científica de B. F. Skinner. In Costa, C. E., Cançado, C. R. X., Zamignani, D. R., & Arrabal-Gil, s. R. S. *Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental Comportamento em foco* (pp.17-23). São Paulo: ABPMC.
- Melo, R. M., Carmo, J. S., & Hanna, E. S. (2014). Ensino Sem Erro e Aprendizagem de Discriminação. *Temas em Psicologia*, 22(1), 207-222

- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. (2009). Proposta para Desenvolvimento de Modelos de Avaliação da Efetividade de Programas de Treinamento. *RAC-Eletrônica*, Curitiba, 3(1), 105-122.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2002). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Retrieved from <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=19> in 03/07/2014.
- Meyer, S. B. (2007). Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. In Abreu-Rodrigues, J., & Ribeiro, M. R (Orgs). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 211-228). Porto Alegre: Artmed.
- Michaelis. (2009). *Dicionário Moderno online*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>.
- Mill, D. (2012). *Docência Virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus.
- Ministério da Educação. (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília. Retrieved from portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf in 28/05/2014.
- Ministério da Justiça. (2015). *Capacitação*. Disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-protecao/politicas-sobre-drogas/copy_of_capacitacao.
- Moroz, M., & Luna, S. V. (2013). Professor – O profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 36, 115-121.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2008). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moscovici, F. (1985). *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Mourão, L., & Puente-Palacios, K. E. Formação Profissional. In Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp.41-64). Porto Alegre: Artmed.
- Müller, F. G. (2007). *Competências profissionais do mediador de conflitos familiares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mugnol, M.(2009). A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (27), 335-349.

- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1).
- Nale, N. Planejamento de condições de ensino. (2011). In Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. *Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo* (pp.187-193). São Carlos: EdUFSCar.
- Nascimento, D. S., Santos, M. B., & Araújo, M. S. (2012). Atuação do professor-tutor no contexto da democracia cibercultural na educação a distância. *SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, São Carlos.
- Navega, S. (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida – vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Intelliwise.
- Neiva, A. L., Chagas, C. B., & Vieira, K. S. A. (2014). Conselhos e movimentos sociais: espaços de participação. In: Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias* (pp. 293-306)/Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC.
- Neto, F. M. S., & Garcia, M. L. S. (2013). Recursos educacionais abertos para EAD. *ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Pará.
- Newton, P. E. The Multiple Purposes of Assessment. In Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). *International Encyclopedia of Education* (392-398). Oxford: Elsevier.
- Noceti, R. V. (2011). *Classes de comportamentos constituintes da classe geral “delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas”*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Noto, A. R., Galduróz, J.C.F., Nappo, S.A., Carlini, C.M.A., Moura, Y.G., & Fonseca, A.M. (2003). *Levantamento nacional sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas.
- Ñopo, H., Robles, M., & Saavedra, J. (2002). *Una medición del impacto del Programa de Capacitación Laboral Juvenil PROJoven*. Lima: GRADE.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2013). *BRASIL – Country Note – Panorama sobre a Educação*

- 2013: *Indicadores OCDE*. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/Brazil_EAG2013%20Country%20Note%20\(PORT\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Brazil_EAG2013%20Country%20Note%20(PORT).pdf)
- Office of Academic Planning & Assessment (OAPA). (2001). *PROGRAM-Based Review and Assessment: Tools and Techniques for Program Improvement*. University of Massachusetts Amherst - UMASS.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, L. K. M. (Coord). (2008). *Guia de elaboração de itens – Língua Portuguesa*. Juiz de Fora: CAEd.
- Oliveira, M. A. N. (2007). Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(5), 585-589.
- Palomba, C. A. Implementing Effective Assessment. In Palomba, C. A., & Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education* (pp. 13-28). Virginia: Stylus.
- Pasquale, C. N., & Ulisses, I. (1998). *Gramática da Língua Portuguesa*. Editora Scipione: São Paulo.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de psiquiatria clínica*, v. 25(5).
- Pasquali, L. (1999). *Elaboração de Instrumentos Psicológicos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. *Histórico dos instrumentos psicológicos*. (2010). In Pasquali, L., & colaboradores. *Instrumentação psicológica*. (pp. 11-47). Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. 5ª ed. Petropolis: Editora Vozes.
- Pasquali, L., & Primi, R. (2003). Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item –TRI Basic Theory of Item Response Theory – IRT. *Avaliação Psicológica*, (2)2, 99-110.
- Paviani, J., & Botomé, S. P. (1994). *Acesso à pós-graduação: uma estratégia para desenvolver qualificação institucional de universidades através de mestrados e doutorados descentralizados*. Caxias do Sul: UCS.
- Pereira, A. G., Laranjo, J. C., & Fidalgo, F. S. R. (2012). Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites

- da superação. *SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.*
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), 277–289.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 25-35.
- Pophan, W. J., & Baker, E. L. (1976). *Como planejar a seqüência de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Quintais, E. (2010). Práticas de um professor formador no ensino a distância (UFG-FAV). *3ª Seminário de Educação em Rede*, Goiás.
- Quintana, A. C., & Fernandes, V. L. P. (2014). Percepção do estudante de educação técnica a distância de nível médio sobre a realização das tarefas avaliadas no ambiente virtual. *RIED*, 17(2), 127-150.
- Quintana, A. C., & Quintana, C. G. (2012). A execução das tarefas virtuais no contexto da educação a distância: um estudo em um curso de graduação em administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 5 (2), 277-297.
- Ramos, D. K. (2011). *Didática do ensino de língua portuguesa e literatura*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Rebelatto, J. R., & Botomé, S. P. (1987). *Fisioterapia no Brasil*. São Paulo: Editora Manole.
- Rebelatto, J. R., & Botomé, S. P. (1999). *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. 2. ed. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, M. A. S., & Lopes, M. H. B. M. (2006). Desenvolvimento, aplicação e avaliação de um curso à distância sobre tratamento de feridas. *Revista Latino-America de Enfermagem*, 14(1), 77-84.
- Ricardo, E. J. (2013). *Educação a distância: professores-autores em tempos de cibercultura*. São Paulo: Atlas.
- Rosa, M., & Maltempi, M. V. (2006). A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14 (50), 57-76.
- Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2013). *Avaliação de educação a distância e e-learning*. Porto Alegre: Penso.

- Rumble, G. (2002). *The management of distance learning systems*. Paris: UNESCO.
- Saconni, L. A. (1994). *Nossa gramática: teoria e prática*. Atual Editora: São Paulo.
- Sallán, J. G. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 19-43.
- Salvador, C. C. S., Villach, M. J. R., Saíz, R. M. M., & Llanos, M. N. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (13), 783-804. 783-804,
- Sanchez, Z. V. D. M. (2014). Promoção de saúde e prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas. In Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. (2014). *Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias* (pp. 143-169). Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. – 6. ed. – Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC.
- Santa'anna, I. M. (2002). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, G.C.V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2009). Habilidades e competências a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131-145.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, (74), 16-21.
- Santos, E. M., Neto, J. D. O., & Araújo, E. M. (2011). *ARQUITETURA DE ORIENTAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DA EaD: desenvolvendo instrumentos com evidências de confiabilidade e validade*. Retrieved from <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/78.pdf>
- Santos, H. T. (2012). O desenvolvimento da educação a distância no Brasil e sua contribuição na formação continuada de professores. *IX Seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil"*, João Pessoa.
- Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em aberto*, 16 (70), 17-27.
- Schermerhorn, J.; Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bookman.

- Schlossmacher, I. D. (2005). *Competências comunicativas em um sistema industrial têxtil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Schneider, D. R., & Von Flach, P. M. (2014). *Caderno de orientações para o projeto de intervenção: curso prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. Brasília, DF: SENAD-MJ/NUTE-UFSC.
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F., & Miura, I. K. (2011). Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Contexto Organizacional: Modelos e Perspectivas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(1), 37-53.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Brooks/ Cole.
- Shute, V. J. (2007). *Focus on Formative Feedback*. ETS Research Reports.
- Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, 11(3), p. 1-15.
- Silva, A. L. G. (2008). *Classes de comportamentos profissionais de psicólogos ao intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, C. E. (2013). *Características de um projeto governamental de prevenção do uso de drogas e coerência delas com os conceitos de “prevenção” e “comportamento-objetivo”*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silveira, S. R., Candotti, C. T., Falkembach, G. M., & Geller, M. (2011). Aplicação de aspectos de design instrucional na elaboração de materiais didáticos digitais para educação a distância. *Revista D*, 3, 77-96.
- Skinner, B. F. (1968/1975) *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária.
- Skinner, B. F. (1966/1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis* (pp. 133-171). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, P. L., & Ragan, T. L. (2005). *Instructional Design*. NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Soek, A. M., & Gomes, D. L. (2008). As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do

- tutor como mediador do conhecimento. *Revista Intersaberes*, (6), 166 – 176.
- Sousa, E. C. B. M. (1996). Panorama internacional da educação a distancia. *Em Aberto*, 16 (70), 9-16.
- Springer, J. A., Iannotti, N. V., Kane, L. D., & Sprague, J. E. (2011). Pharmacogenomics Training Using an Instructional Software System. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(2): 32.
- Stédile, N. L. R., & Botomé, S. P. (2013). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional. Além da prevenção de problemas*. São Paulo: Núcleo Paradigma.
- Stédile, N. L. R. (1996). *Prevenção em Saúde: Comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul. São Carlos.
- Strijbos, J-W., Kirschner, P.A, & Martens, R. L. (2004). *What we know about CSCL and implementing it in Higher Education*. New York: Kluwer academic publishers.
- Stufflebean, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluations, Theory, Models and Applications*. San Fransico: Jossey Bass.
- Stup, R. (2001). *Standard Operating Procedures: a writing guide*. The Pennsylvania State University.
- Sun, P., Tsai, R. J. Finger, G., Chen, Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183–1202.
- Todorov, J.C., Moreira, M.B., & Martone, R.C. (2009). Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. *Psicol Teor Pesq.*, 25(3), 289-96.
- Tosi, P. C. S. (2010). *Caracterizar necessidades de intervenção na relação entre condições de saúde do trabalhador e as situações em que ele trabalha: uma subclasse de comportamentos a ser desenvolvida na formação do psicólogo para intervir nessa relação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE). (2015). *Relatório do Projeto Conselheiros: 6.ª edição do Curso de Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas – Capacitação para*

- Conselheiros e Lideranças Comunitárias*. Florianópolis: NUTE-UFSC. Não publicado. Mimeografado.
- UNICEF. (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Brasília.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos para testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Valente, V. R. (2003). Educação a Distância: repensando o fazer pedagógico. *Educação e tecnologia: trilhando caminho*, 49-54.
- Vasconcellos, M. A. S., & Garcia, M. E. (2009). *Fundamentos da economia*. Editora Saraiva: São Paulo.
- Vergara, S. C.(1998). *Projetos e relatório de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vettorazzi, A., Frare, E., Souza, F. D., Queiroz, F. P., De Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2), 355-369.
- Vidal, E. M., & Maia, J. E. B. (2010). *Introdução à educação a distância*. Fortaleza: RDS Editora.
- Viecili, J. (2008). *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Vrasidas, C., & McIssac, M.S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.
- Webb, E. M., Naeger, D. M., Fulton, T. B., & Straus, C. M. (2013). Learning Objectives in Radiology Education: Why you need them and how to write them. *Academic Radiology*, 20 (3), 358-363.
- Werkema, M. C. C. (1995). *As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos*. Belo Horizonte: Editora Desenvolvimento Gerencial.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.

- Wruck, D. F. (2004). *Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Yengin, I., Karahoca, A., Karahoca, D., & Uzunboylu, H. (2011). Deciding which technology is the best for distance education: Issues in media/technology comparisons studies. *Procedia Computer Science*, 3, 1388–1395.
- Zapater, A. R., Silveira, D. M., Vitta, A., Padovani, C. R., & Silva, J. C. P. (2004). Postura sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 191-199.
- Zanelli, J. C., & Silva, N. (2008). *Interação humana e gestão: a construção psicossocial das organizações de trabalho*. São Carlos: Casa do Psicólogo.
- Zerbini, T., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Avaliação da efetividade de um curso a distância, via intranet: o caso do Banco do Brasil. *rPOT*, 12(2), 97-111.
- Zwierewicz, M. (2013). *Competências de pesquisadores manifestadas em teses de doutorado em psicologia e educação de universidades do Brasil, Espanha e Suécia*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Eu, ROSELI ZEN CEMY,
declaro estar ciente da realização da pesquisa intitulada "Relação ente procedimentos de
avaliação de desempenho e objetivos de ensino de cursos de formação profissional na
educação a distância" nas dependências do
NUPE / UPSC (departamento/instituição) e,
como esta instituição tem condições para o desenvolvimento desta pesquisa, autorizo
sua execução.

Florianópolis, 10 de abril de 2015.

Roseli Zen Cemy
SIAPE 2158829

Assinatura e carimbo do responsável institucional