



EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação



EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação

EDIÇÃO
NÚMERO

ISSN
2526 · 9259

8

CEBRASPE
BRASÍLIA, DF — BRASIL

CEBRASPE

O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) é uma instituição sem fins lucrativos, criada com o objetivo de promover avaliação, ensino, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e institucional por meio da realização de estudos, pesquisas, programas e projetos nas áreas de avaliação, certificação e seleção. Ao longo dos anos, consolidou-se como uma organização agregadora, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do País em todas as suas áreas de atuação. O Cebbraspe, por meio de suas avaliações e pesquisas, fornece informações enriquecedoras para o desenvolvimento das organizações, sejam elas públicas ou privadas.

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

ÓRGÃO/ENTIDADE	CONSELHEIRO
Fundação Universidade de Brasília (FUB)	Daniela Fávaro Garrossini TITULAR
	Lucas Teles de Alcântara SUPLENTE
Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF)	Fernanda Marsaro dos Santos TITULAR
	Alessandra Edver Mello dos Santos SUPLENTE
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Simone Braz Ferreira Gontijo TITULAR
	Adilson Cesar de Araújo SUPLENTE
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)	Antonio Carlos Fernandes Nunes TITULAR
	Gorgonio Barreto de Araujo SUPLENTE
Associação Brasileira de Estatística (ABE)	Aguardando indicação de novo membro TITULAR
	Aguardando indicação de novo membro SUPLENTE
Associação dos Aposentados da FUB (Aposfub)	Aguardando indicação de novo membro TITULAR
	Aguardando indicação de novo membro SUPLENTE
Representante dos Associados do Cebbraspe	Rogério Fagundes Marzola TITULAR
	Marcelo Ladeira SUPLENTE
Universidade de Brasília – Conselho Universitário	Dione Oliveira Moura TITULAR
	Olavo Leopoldino da Silva Filho SUPLENTE
Universidade de Brasília – Conselho de Administração	Leandro Xavier Cardoso TITULAR
	Charles Rocha Teixeira SUPLENTE

Universidade de Brasília – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira TITULAR Agnaldo Cuoco Portugal SUPLENTE
Universidade de Brasília – Indicação da Reitoria	Enrique Huelva Unternbäumen TITULAR Manoel Porfírio Cordão Neto SUPLENTE

DIRETOR-GERAL

José Augusto Abreu Sá Fortes

DIRETOR EXECUTIVO

João Marcelo Marques Cunha

DIRETOR DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Marcus Vinícius Araújo Soares

DIRETOR DE OPERAÇÕES EM EVENTOS

Lucimar Oliveira do Nascimento

CONSELHO EDITORIAL DO CEBRASPE

Ana Paula Machado

Claudia Maffini Griboski

Fabiane Robl

José Otávio Nogueira Guimarães

Maíra Barbosa de Andrade

Marcus Vinícius Araújo Soares

PRODUZIDO POR SUPERVISÃO EDITORIAL

SUPERVISÃO EDITORIAL

Maíra Barbosa de Andrade

PROJETO GRÁFICO

Lucas Gomes Duarte

DIAGRAMAÇÃO

Lucas Gomes Duarte

REVISÃO LINGUÍSTICA

Português

Marinna Rodrigues Ribeiro

Daniele dos Santos Souza

Espanhol

Fabiane Robl

A REVISTA EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação publica artigos, resenhas e entrevistas que discutem a avaliação educacional em larga escala, políticas públicas e gestão da educação. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas atuais e como veículo de disseminação de informação para a comunidade acadêmica, profissionais e a sociedade em geral.

A publicação é fomentada pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) e tem periodicidade semestral.

Examen: política, gestão e avaliação da educação/Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Número 7 (2025).

Semestral

ISSN:2526-9259

1.Educação – Periódico. I. Brasil. 2. Educação – Políticas Públicas. 3. Avaliação Educacional

CDU 371.26(81)

EDITORES CHEFES

Fabiane Robl

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Marcus Vinícius Araújo Soares

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

EDITORES ASSOCIADOS

José Otávio Nogueira Guimarães

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Letícia Alves Santos

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Pollianna Galvão Soares

Universidade Federal do Maranhão
São Luís, MA – Brasil

CONSELHO CONSULTIVO

Dalton Francisco de Andrade

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, SC – Brasil

Joaquim José Soares Neto

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

CONSELHO EDITORIAL DA EXAMEN

Catarina de Almeida Santos

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Cecília Brito Alves

Medical Council of Canada – Canadá

Stephen G. Sireci

Sireci Psychometric Services
Massachusetts – EUA

José Vieira de Sousa

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Josemberg Moura de Andrade

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Alessandra Ramos de Oliveira Harden

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Felipe Valentini

Universidade Salgado de Oliveira
Niterói, RJ - Brasil

Elizabeth Nascimento

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG - Brasil

Patrícia Vieira Nunes Gomes

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educação Anísio Teixeira
(Inep)
Brasília, DF – Brasil

Éverson Meireles

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Santo Antônio de Jesus, BA – Brasil

Ricardo Primi

Universidade São Francisco
Itatiba, SP – Brasil

Adriano Borgatto

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, SC – Brasil

Bruno Figueiredo Damásio

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, RJ – Brasil

Cláudio Simon Hutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS – Brasil

Camila Akemi Karino

Geekie Educacional
São Paulo, SP – Brasil

SECRETÁRIA EXECUTIVA

SUPERVISÃO EDITORIAL

Maíra Barbosa de Andrade

The background of the page is a blurred photograph of a person with dark hair, wearing a light-colored shirt, sitting at a desk and writing on a notepad with a pen. Overlaid on this image are several hexagonal shapes. A large, solid orange hexagon is positioned in the upper left quadrant. Below it and to the right are several white-outlined hexagons of varying sizes, some of which overlap each other and the solid orange one. The overall color palette is warm, dominated by orange and brown tones.

SUMÁRIO

CONTENTS

10 • EDITORIAL

Fabiane Robl

12 • ARTIGOS *Articles*

13 • SOBRE A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE PODERIAM DIZER OS DADOS DO CENSO SOBRE GRUPOS EDUCACIONAIS

Edson Machado de Sousa Filho e José Vieira de Sousa

26 • AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ATENDIMENTO AOS DISCENTES DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

Stela Maria Meneghel e Sandra Letícia Graf

45 • O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

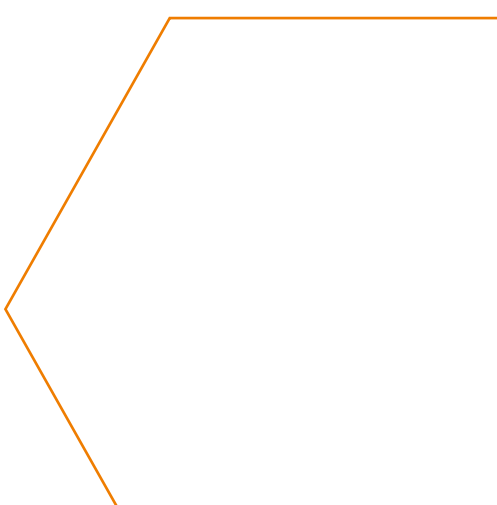
Vinicius da Silva Freitas, Manuel Mfinda Pedro Marques, Milene da Silva Rodrigues Carvalho e Adelcio Machado dos Santos

58 • FORMAÇÃO CONTINUADA DE ELABORADORES DE ITENS E QUALIDADE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DE UM CICLO DE OFICINAS

Priscila de Araújo Dias

71 • A PEDAGOGIA DO ALGORITMO: PODER, CAPITAL E ESTÉTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA AVALIAÇÃO.

José Pereira Lima Filho



EDITORIAL

EDITORIAL

EDITORIAL

Esta edição reúne estudos que, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, analisam criticamente a educação superior brasileira contemporânea, destacando seus desafios e transformações em dimensões estruturais, institucionais, formativas e tecnológicas.

O artigo de Edson Machado de Sousa Filho e José Vieira de Sousa evidencia lacunas nos dados oficiais ao não identificarem vínculos econômicos entre instituições e grupos educacionais, o que dificulta a análise da crescente concentração no setor, especialmente no ensino privado, e impacta a formulação de políticas públicas.

Stela Maria Meneghel e Sandra Letícia Graf discutem a equidade e permanência estudantil em contextos vulneráveis, mostrando que políticas voltadas aos discentes ainda são frágeis e frequentemente burocráticas, com baixa integração ao planejamento institucional.

Na formação docente, Vinicius da Silva Freitas e colaboradores ressaltam a importância do Programa Residência Pedagógica como estratégia de articulação entre teoria e prática, apesar de seus limites.

Priscila de Araújo Dias aborda a formação continuada de elaboradores de itens, demonstrando que experiências formativas mais exigentes fortalecem a autonomia e a qualidade das avaliações educacionais.

Por fim, José Pereira Lima Filho propõe uma reflexão crítica sobre o uso da inteligência artificial na avaliação, alertando para riscos de redução do conhecimento a métricas e de reforço de lógicas de controle e mercado.

Desejamos uma ótima leitura!



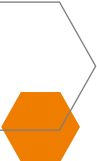
FABIANE ROBL

EDITORA-CHEFE

ARTIGOS

ARTICLES

A



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL- O QUE TRAZ A LITERATURA? SOBRE A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE PODERIAM DIZER OS DADOS DO CENSO SOBRE GRUPOS EDUCACIONAIS

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION FIELD'S CONFIGURATION: WHAT COULD THE CENSUS DATA SHOW

LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: QUÉ PODRÍAN MOSTRAR LOS DATOS DEL CENSO

EDSON MACHADO DE SOUSA FILHO¹

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA²

RESUMO

O texto argumenta para que se inclua no Censo da Educação Superior variável que possa indicar as relações econômicas entre as instituições de educação superior credenciadas e grupos educacionais. Tal ação viabilizaria estudos mais confiáveis a respeito da configuração do campo da educação superior brasileira, principalmente diante de uma tendência de concentração de matrículas. As variáveis atuais do censo, categoria administrativa e organização acadêmica, não permitem identificar adequadamente tais relações, motivo pelo qual pesquisadores recorrem a fontes externas, como relatórios de mercado e registros da Comissão de Valores Mobiliários. As fontes disponíveis, assim, produzem informações incompletas, sobretudo no caso de grupos educacionais de capital fechado. Para estudos da configuração da educação superior, principalmente para o segmento privado, essas limitações mascaram a realidade do campo. Defende-se, portanto, que o censo inclua a identificação de vínculos econômicos entre instituições, mantenedoras e grupos, ampliando a confiabilidade das análises a respeito desse tema.

Palavras-Chave: educação superior; Censo da Educação Superior; concentração do capital.

ABSTRACT

This text argues for the inclusion groups in the Higher Education Census of a variable that would indicate the economic relations of higher education institutions and educational groups. This would enable more reliable studies on the configuration of the Brazilian higher education field, especially considering a trend of enrollment concentration. The current census variables, administrative category and academic organization, do not adequately identify such relationships, which is why researchers resort to external sources, such as market reports and records from the Securities and Exchange Commission. The available sources, thus, provide incomplete information, particularly in the case of privately held groups. For studies concerning the configuration of higher education, specially that of the private sector, mask the reality of the field. Therefore, it is argued that the census should include the identification of economic relations between institutions,

¹ Doutorando do programa de pós-graduação em educação da UnB, mantenedor do Centro Universitário IESB, membro do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes).

² Doutor em sociologia, professor titular da UnB na linha de pesquisa de Políticas de Pesquisa e Gestão da Educação no PPGE, líder do Gepaes.

mantenedoras, and groups, thereby enhancing the reliability of analyses of this issue.

Keywords: higher education; Higher Education Census; capital concentration.

RESUMEN

El texto argumenta la inclusión en el Censo de la Educación Superior de una variable que pueda indicar las relaciones económicas entre las instituciones de educación superior y los grupos educativos. Tal medida posibilitaría estudios más confiables sobre la configuración del campo de la educación superior brasileña, especialmente ante la tendencia de concentración de matrículas. Las variables actuales del censo, categoría administrativa y organización académica, no permiten identificar adecuadamente dichas relaciones, motivo por el cual los investigadores recurren a fuentes externas, como informes de mercado y registros de la Comisión de Valores Mobiliarios. Las fuentes disponibles, por tanto, ofrecen información incompleta, especialmente en el caso de los grupos de capital privado. Para estudios sobre la configuración de la educación superior, en particular del sector privado, terminan enmascarando la realidad del campo. Por ello, se sostiene que el censo debería incluir la identificación de las relaciones económicas entre instituciones, mantenedoras y grupos, fortaleciendo así la fiabilidad de los análisis.

Palabras clave: educación superior; Censo de la Educación Superior; concentración del capital.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como tema a discussão sobre o estudo da educação superior brasileira e seus fenômenos históricos. Especificamente, debruça-se sobre os dados disponíveis para o estudo da configuração da educação superior em termos de suas instituições e suas respectivas matrículas. O objetivo é argumentar pela necessidade de se incluir no instrumento de coleta do Censo da Educação Superior (CES) a indicação de mantenedora de uma Instituição de Educação Superior (IES) como parte de um grupo educacional. Demonstra-se essa necessidade com a análise das transformações ocorridas na configuração de IES do Distrito Federal (DF), com especial foco para o fenômeno da concentração de matrículas de graduação. Para cumprir esse objetivo, relata-se pesquisa realizada anteriormente (Sousa Filho, 2024), na qual foram consultados estudos bibliográficos pertinentes aos períodos anteriores a 2010, as sinopses estatísticas e os microdados dos CES de 2010 a 2022.

Considerando-se as variáveis presentes no CES, derivadas dos cadastros das IES no e-MEC³ e do instrumento de coleta do próprio censo, ao se tratar da configuração da educação superior quanto aos tipos organizacionais, as análises dos movimentos das IES se restringem a classificações de organização acadêmica e categoria administrativa. Sob esse ponto de vista, os pesquisadores do tema têm se limitado à conjugação dessas variáveis para uma melhor compreensão

3 Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações cadastrais de cursos e IES, relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino/SFE (Brasil, 2017).

das possíveis reconfigurações do campo no país, variando entre diagnósticos de diversidade e alertas de concentração e oligopolização (Furtado, 2022; Miranda; Azevedo, 2020; Sampaio, 2014). Esses alertas, contudo, em vez de contarem com os dados do censo, tendem a utilizar estudos realizados por consultorias de mercado educacional ou análises de relatórios de resultados dos grupos educacionais de capital aberto, justamente porque apenas a variável de categoria administrativa não reflete as relações concretas entre IES diferentes mantidas por um mesmo grupo educacional.

Ao buscar superar a dificuldade na identificação de grupos educacionais, Sousa Filho (2024) utilizou dados estatísticos do CES referentes às IES do DF, entre os anos de 2010 e 2022, e fontes externas de informação. Para a compreensão do fenômeno da concentração de matrículas diante da configuração do campo, o autor enfocou as IES locais e suas respectivas matrículas de graduação presencial e da modalidade de educação a distância (EaD). Ainda, adicionou aquelas matrículas ofertadas no campo do DF por instituições credenciadas em outras unidades da Federação. A distinção se fez necessária para contemplar as matrículas da modalidade EaD no DF que eram oferecidas por IES de fora do campo e, também, pela presença da Universidade Paulista (Unip), credenciada no estado de São Paulo, mas com ofertas no campo analisado.

Na pesquisa citada, os dados do CES, foram extraídos como arquivos .csv (*comma separated value*) e analisados por meio de medidas estatísticas descritivas, visando à determinação das principais transformações na educação superior do DF no período pesquisado. A construção da categoria de grupos educacionais foi complementada por pesquisas em fontes externas ao CES, como *sites* das IES do DF, *sites* de notícias locais e de revistas especializadas em negócios com notícias de fusões e aquisições. Para essa classificação, considerou-se como pertencentes a um grupo educacional todas as IES mantidas pela mesma mantenedora (com nomes comerciais iguais ou diferentes), todas as instituições com nomes comerciais similares (mesmo que possuindo mantenedoras diferentes, caso em que os *sites* foram consultados para estabelecer uma relação de grupo econômico) e, por fim, todas aquelas em que foi possível constatar uma operação de venda parcial ou fusão com outro grupo educacional.

A primeira seção deste trabalho, então, traz considerações a respeito do estudo da configuração da educação superior por meio dos dados oficiais do CES. A segunda seção demonstra, por meio do caso do DF, como os dados oficiais podem ser tratados para a compreensão e análise das transformações dessa configuração, principalmente com preocupações da identificação de fenômenos de concentração de matrículas e formação de oligopólios no segmento privado da educação superior. Por último, são apresentadas considerações para o tema e possíveis ajustes na coleta de dados pelo Inep para a melhoria dos estudos da educação superior brasileira.

CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMO SE ESTUDA A CONCENTRAÇÃO DE MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO NO SEGMENTO PRIVADO POR MEIO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os estudos de concentração de matrículas por meio dos dados do CES estão limitados pela somatória de matrículas de IES de uma mesma mantenedora, ou, com um pouco mais de esforço, da somatória de mantenedoras cujos nomes sugerem a participação em um mesmo grupo educacional. Ainda assim, será estudo incompleto, haja vista que nem todo grupo educacional partilha entre suas instituições os mesmos nomes comerciais e marcas. Assim, fontes externas ao censo são necessárias para construir uma base de dados que conjugue as IES e mantenedoras sob um mesmo grupo educacional. A título de exemplo, a tese de doutoramento de Tagliari (2023) constrói robusta base longitudinal a partir dos microdados do CES, entre 2002 e 2016, para analisar a concentração de matrículas na graduação. Ao buscar indicar as IES com maiores matrículas no país, ao fim do período, elenca as universidades Pitágoras-Unopar e Anhanguera-Uniderp, essa com 2% das matrículas e aquela com 5% (a primeira e quarta posições respectivamente). Contudo, no ano de 2016, essas universidades já faziam parte do mesmo grupo educacional de capital aberto, oriundo da fusão da Kroton com a Anhanguera, três anos antes (Guilherme, 2013), tornando a concentração de matrículas fenômeno mais intenso do que o percebido tão somente com dados do CES.

As fontes externas mais utilizadas para a análise de grupos educacionais são os sites das próprias IES, relatórios de consultorias especializadas, notícias de fusões e aquisições divulgadas em jornais, sites de notícias e revistas (que podem ser de notícias locais ou as especializadas em negócios) e, por exigência legal, relatórios de resultados e documentos submetidos à Comissão de Valores Mobiliários dos grupos educacionais de capital aberto (Carvalho *et al.*, 2024; Furtado, 2022; Sampaio, 2014; Seki, 2021). É de se notar que grupos educacionais de capital fechado possuem muito menos informação pública a respeito de sua composição, tornando os estudos sobre o tema enviesados pelo enfoque em grupos de capital aberto.

Cumprir notar que o problema da classificação de uma IES e sua mantenedora como parte de um grupo educacional já teve solução indicada pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Em resposta a ofício da Procuradoria da República do Rio de Janeiro, que analisava negócio jurídico de mudança de controle societário de IES específica, a Nota Técnica nº 326/2013 esclarece os conceitos e relações entre *holdings* e mantenedoras, critérios para o estabelecimento de grupos econômicos de fato (diante das relações de marca e subordinação) e confirma a necessidade de tutela do MEC sobre transferências de controle societário das mantenedoras – prezando pela continuidade de condições de oferta (Brasil, 2013). Além disso, de relevância para este estudo, a referida nota já sugeria que a

[Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior] adot[asse] novas ferramentas e normativas, tais como: (i) incorporação de nova ferramenta no sistema e-MEC, para o tramite de processo aqui analisados, bem como a previsão, juntamente a figura do mantenedor e do mantido, de eventual ‘controlador’ [...] (Brasil, 2013, p. 14).

A presença dessa nova dimensão nos dados disponibilizados pelo Inep, de fato, traria maior segurança nos estudos a respeito da concentração de matrículas e, também, naqueles de concentração de capital econômico e práticas anticompetitivas (Furtado, 2022). Contudo, é de se considerar que o método sugerido (indicação de controlador no e-MEC) pode não refletir as diversas relações econômicas possíveis entre grupos de IES. Como exemplo, cita-se a possibilidade do investimento de participação realizado por fundo de *private equity* em uma IES. Mesmo sem o controle societário, é relevante para estudos de concentração de matrículas que essa relação seja indicada. Por isso, parece adequado que os diversos tipos de relações comerciais entre coligações de IES pudessem ser refletidos pelo instrumento de coleta de dados do CES, por força de supervisão perante o interesse público da manutenção de uma oferta de qualidade.

EXPANSÃO COM CONCENTRAÇÃO: O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DISTRITO FEDERAL ENTRE 2010 E 2022

O campo da educação superior se estabelece no DF com a fundação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, única universidade pública federal presente no campo, até hoje. Seis anos depois, duas IES privadas são fundadas por mantenedores ligados ao campo político e com propósitos semelhantes de atenderam a demanda reprimida de servidores federais e trabalhadores do setor privado (Sousa, 2013). Um pouco antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o DF contava com 15 IES (a UnB e o Instituto Rio Branco como as únicas públicas) e 33.794 estudantes de graduação. Martins (1997) e Sousa (2013) concordam que, nesse momento, o campo já se constituía de maneira estável, configurando-se com a UnB como referência de *ethos* acadêmico (como também a Universidade Católica) e as demais IES atuando diante da demanda de certificação e qualificação para o trabalho. Ademais, o último autor aponta para um segmento privado detentor de 69,5% das matrículas, com destaque para a organização acadêmica de tipo faculdades integradas, que formavam 68,1% dos concluintes no DF, em 1993.

A partir da LDB de 1996 e do Decreto nº 2.306/1997, em seu art. 1º, possibilita-se que IES assumam “qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial” e possam se organizar academicamente como centros universitários – IES pluricurriculares com ensino de excelência reconhecida e regimes de trabalho docente específico (Brasil, 1997). Essas mudanças se refletem no campo da educação superior imediatamente, assim como nas classificações dos instrumentos do CES.

Sousa (2003) estuda o rápido crescimento do período de 1995 a 2002, quando a quantidade de IES instaladas no DF salta de 12 para 63, sendo a maioria absoluta criada no setor privado. Enquanto apenas uma IES por ano foi credenciada no DF entre 1995-1997, a média anual, entre 1998 e 2002, foi de 9,8. O autor mostra como essa situação ocasionou diferentes estratégias por parte das IES privadas em busca de distinção e novos mercados, tanto geográficos quanto na oferta de novos cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*. Para o autor, o rápido crescimento refletia a política para a educação superior do governo federal, que buscava uma expansão de vagas rápida por meio do segmento privado. Ao fim desse período, em 2002, havia 20.501 matrículas de graduação na UnB (21,4%) e

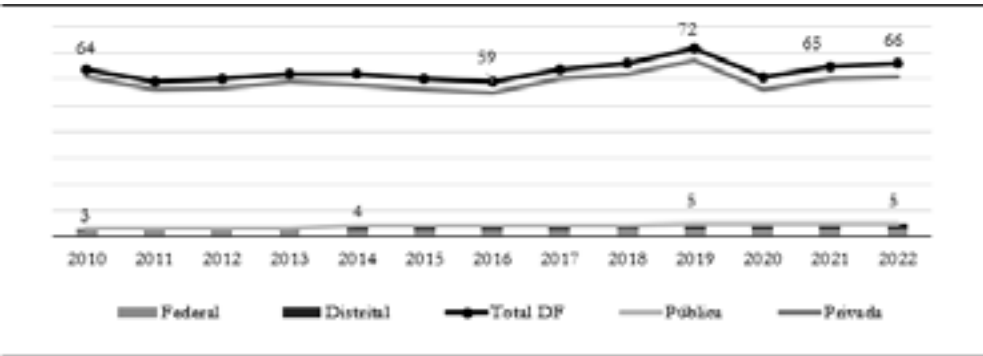
75.382 (78,6%) nas demais IES locais. À época, para além das faculdades privadas, no campo se encontrava uma universidade pública federal, uma universidade privada, um centro universitário privado e uma faculdade de medicina pública.

Entre 2003 e 2007, o número de IES cresce 20,6%, chegando a 76, mas retorna ao patamar do período anterior em 2010, com 64 instituições (Sousa, 2013). Essa exaustão no crescimento da quantidade de IES reflete o início da reconfiguração do campo da educação superior do DF em termos de tipos organizacionais predominantes e da concentração de matrículas. Nesse período, chegam ao campo os grupos Anhanguera (2007) e Cruzeiro do Sul (2008), por meio da aquisição de IES locais; e duas instituições se transformam em centro universitário, contando três no total. No intervalo de 2003 a 2010, as matrículas totais da graduação se expandem em 85,5%, chegando a 177.825 estudantes, representando uma desaceleração desse crescimento, dado que o período anterior, de 1995-2002, vê incremento de 147,8% (Sousa Filho, 2024).

A situação do campo da educação superior do DF no período seguinte, entre 2010 e 2022, quando considerada apenas a possibilidade de análise por meio dos registros do CES, demonstrou um campo configurado de maneira diversa (Gráfico 1), com matrículas totais estagnadas desde 2014 (Gráfico 2), um decréscimo de matrículas presenciais (Gráfico 3a) e um significativo incremento de matrículas a distância (Gráfico 3b).

O Gráfico 1, utilizando-se das sinopses estatísticas do CES, mostra a presença de cinco IES públicas e 61 privadas no DF. Percebe-se o aumento de três para cinco públicas no período, enquanto há uma estabilidade (com variações dentro do período) na quantidade de IES privadas (61). Há de se lembrar que se deve acrescer a essa quantidade de IES a Unip, com sede em SP mas presente no DF, perfazendo um total de 67 IES em 2022.

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (DF, 2010-2022)

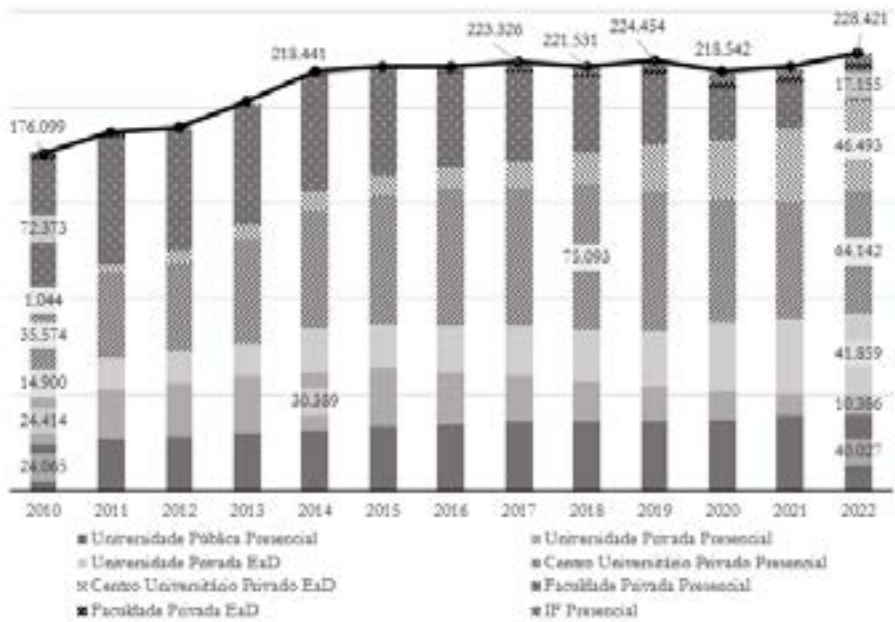


Fonte: Sousa Filho (2024) com base nas sinopses estatísticas do CES entre 2011 e 2023.

No entanto, outra determinação relevante da configuração do campo investigado, é a necessária análise da distribuição de matrículas das IES que o

compõem. O Gráfico 2 permite constatar que alguns tipos organizacionais têm sido mais bem-sucedidos em termos de crescimento de matrículas da graduação.

GRÁFICO 2 – QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, CATEGORIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE OFERTA DE ENSINO (DF, 2010-2022)



Obs.: Não se somaram os dados de matrículas da Unip.

Fonte: Sousa Filho (2024) com base nas sinopses estatísticas do CES entre 2011 e 2023.

Destaca-se o crescimento dos centros universitários privados que, para todo o período 2010-2022, incrementaram suas matrículas presenciais em 80,3% (35.574 para 64.142) e as de EaD em 4.353,3% (de 1.044 a 46.493). Ao mesmo tempo, cumpre registrar o relevante papel da UnB na modalidade presencial, com um incremento significativo nas matrículas de 66,3% entre 2010 e 2022 (de 24.065 a 40.027).

O movimento das matrículas totais fica mais claro ao se visualizar cada modalidade de oferta em separado. Os Gráficos 3a e 3b apresentam, respectivamente, as matrículas presenciais e aquelas da EaD, distribuídas pelas categorias administrativas das IES.

GRÁFICOS 3A E 3B – QUANTIDADE DE MATRÍCULAS PRESENCIAIS E EAD POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (DF, 2010-2022)

Gráfico 3a – Matrículas presenciais

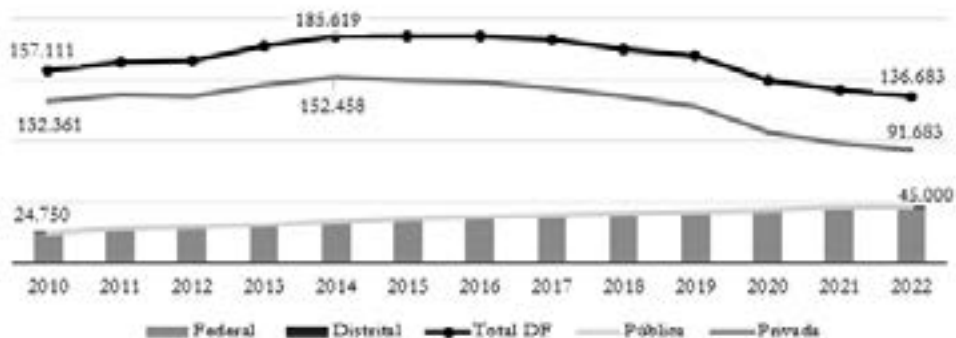
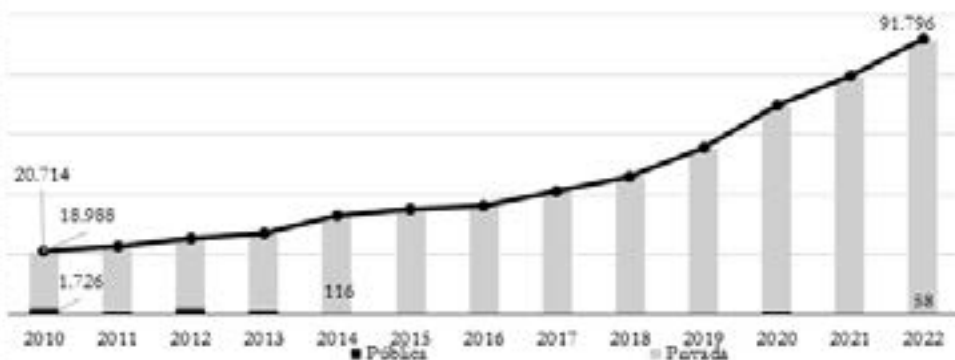


Gráfico 3b – Matrículas EaD



Obs.: Não se somaram os dados de matrículas da Unip.

Fonte: Sousa Filho (2024) com base nas sinopses estatísticas do CES entre 2011 e 2023.

O Gráfico 3a permite observar dois movimentos importantes para a configuração do campo. O primeiro é o significativo decréscimo de matrículas presenciais em IES privadas. Após um crescimento de 15,2% entre 2010 e 2014, quando saem de 132.361 e vão a 152.458, as matrículas presenciais nas IES privadas caem 39,8% de 2014 a 2022, chegando a 91.683. O segundo movimento constatado é que a UnB, única universidade pública federal no DF, cresce 81,8% ao atingir 45.000 matrículas em 2022 (eram 24.750 em 2010).

A partir do Gráfico 3b é possível afirmar que a modalidade EaD vem crescendo de maneira consistente em todo o período, acelerando a partir de 2017, e atingindo um crescimento de 343,1% no período inteiro (note-se que a participação de IES públicas nessa modalidade, em matrículas ofertadas no DF, é quase inexistente).

Nesse ponto, cumpre apresentar um detalhe pertinente com relação aos dados do CES para o estudo da configuração do campo. As sinopses estatísticas

dos censos (fonte muitas vezes escolhida em detrimento dos microdados), quando utilizado um recorte local, apresentam os dados de matrículas ofertadas na unidade Federativa selecionada. Nos gráficos apresentados, contabilizam-se as matrículas presenciais e EaD ofertadas no DF, e não as matrículas EaD de IES do DF, diferença importante para os pesquisadores que tenham recorte geográfico subnacional.

Para o aprofundamento da análise da configuração do campo da educação superior local, então, visualizaram-se as IES componentes desse campo e suas respectivas matrículas por meio dos microdados do CES. Diferentemente dos dados da sinopse de 2022 (na qual constavam 66 IES, conforme o Gráfico 1), havia 55 IES credenciadas no DF, que apresentavam variações de 5 a 55.084 matrículas de graduação. Essa redução se dá pela conjugação de IES que podem ser consideradas como parte do mesmo grupo econômico. Ao mesmo tempo, soma-se uma IES com credenciamento em São Paulo, mas com atuação no DF com graduação presencial.

O primeiro passo para a classificação das IES em grupos econômicos foi conjugar aquelas cuja mantenedora fosse a mesma. No DF, esse era o caso de quatro IES distintas que faziam parte de dois grupos diferentes, um deles um grupo educacional de capital aberto. O segundo passo foi considerar aquelas que, por possuírem o mesmo nome comercial nas instituições ou nas mantenedoras, podem ser consideradas como parte de um grupo educacional (os nomes do e-MEC eram comparados nos sites institucionais para a compreensão de mesma identidade de marca das IES). Nessa etapa, sete IES foram agrupadas em dois grupos econômicos locais diferentes. Um terceiro passo, relevante na análise em Sousa Filho (2024), era a constatação da manutenção da IES por parte de um grupo educacional por meio de fontes externas. Por exemplo, o grupo educacional de capital aberto Yduqs possui, no DF, o Centro Universitário Estácio de Brasília e a Faculdade Ibmec de Brasília. A compreensão de que ambas fazem parte de um mesmo grupo só é possível por meio da consulta do site ou relatórios da companhia, uma vez que suas marcas não se posicionam de maneira conjunta de forma explícita. Com essas considerações da atuação em grupo por parte das IES, pode-se dizer que há 54 IES no DF.

O preparo dos dados com as considerações apresentadas é de extrema relevância para o estudo da expansão da educação superior no DF por possibilitar a constatação da concentração de matrículas em poucas IES. Ao se conjugar os dados de matrículas de diferentes IES pertencentes ao mesmo grupo econômico, tem-se a expressão real de sua posição no campo em termos de matrículas. Dessa forma, a Tabela 1 mostra o nível de concentração de matrículas em dois níveis, levando-se em conta apenas as cinco maiores e observando, também, as dez maiores IES atuantes no campo local em 2022.

TABELA 1 – CONCENTRAÇÃO DE MATRÍCULAS DAS MAIORES INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO DF (2022)

Maiores IES e modalidade	Matrículas	Total e %
Presencial e EaD		217.218
Cinco maiores	142.325	65,5%
Dez maiores	184.070	84,7%
Presencial		136.683
Cinco maiores	83.708	61,2%
Dez maiores	109.023	79,8%
EaD		80.535
Cinco maiores	74.076	92,0%
Dez maiores	78.875	97,9%

Fonte: Sousa Filho (2024) como base nos microdados do CES 2022.

A Tabela 1 deixa clara a situação de concentração de matrículas no campo do DF, explicitando uma realidade que a simples análise das sinopses estatísticas e, até mesmo, dos microdados não permitiria observar. Isso é válido principalmente para aquelas instituições que possuem, por estratégia de negócios ou por seu histórico de constituição, a presença em uma mesma unidade federativa de IES com credenciamentos diferentes ou mantidas por mais de uma mantenedora. Esses cálculos de concentração de matrículas não poderiam ser realizados sem a conjugação de IES dos mesmos grupos educacionais, uma vez que sua atuação é coordenada e, portanto, seus impactos concorrenciais no campo são efeito de sua presença em totalidade, não como organizações isoladas.

Ainda, para maior compreensão da configuração do campo da educação superior do DF (e como última observação sobre os usos do CES para o estudo da educação superior), é necessário observar a diferença nos registros do CES entre as matrículas de EaD ofertadas por IES credenciadas no em um campo local e aquelas ofertadas no campo local por IES do Brasil inteiro. Na Tabela 1, tem-se as matrículas EaD das IES do DF ofertadas no Brasil. Ao todo, somam-se 80.535 matrículas dessa forma em 2022. Contudo a sinopse estatística desse ano mostra o DF com 91.796 matrículas EaD ofertadas no DF (Sousa Filho, 2024). Essa mudança de perspectiva mostra uma situação muito diferente para o campo da educação superior local, uma vez que, diante desses números, as IES do DF detêm apenas 19,0% das matrículas EaD (17.472) e as quatro maiores – respectivamente, os grupos educacionais de capital aberto Yduqs, Vitru, Cruzeiro do Sul e Kroton – 61,9%, o que corresponde a 56.833 estudantes na graduação EaD (Sousa Filho, 2024).

Entende-se, por todo o apresentado, que o aprofundamento da análise a respeito das matrículas diante de um fenômeno de concentração é muito relevante para o estudo da configuração da educação superior. No caso do DF, as análises realizadas nos permitem concluir que, com 85% das matrículas de graduação em apenas dez IES, o campo local, em 2022, não é tão diverso quanto se poderia pensar com apenas a quantidade de IES, sejam as 66 credenciadas mais a Unip (Inep, 2023) ou as 54 IES distintas, após a classificação daquelas pertencentes a grupos educacionais (Sousa Filho, 2024). Ainda, pode-se considerar que a situação é agravada pelo fato de a oferta de graduação se tornar cada vez mais dependente

da modalidade EaD, e essa ser muito mais concentrada por grupos educacionais de capital aberto. Justifica-se assim, a necessidade de um aprimoramento no instrumento de coleta do CES que capte adequadamente as relações econômicas entre as diferentes IES brasileiras, com vistas a necessária regulação e supervisão da qualidade da oferta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi demonstrar o potencial do CES para aprimorar os estudos a respeito da configuração da educação superior brasileira, enfocando o fenômeno da concentração de matrículas. Argumentou-se, com base em estudo realizado por (Sousa Filho, 2024), que essa melhoria para a pesquisa do campo se faria por meio da inserção, em seu instrumento de coleta, não somente a figura de um controlador da mantenedora, como sugerido na Nota Técnica nº 326/2013 (Brasil, 2013), mas também das diferentes formas de relação econômica de uma IES em um grupo educacional. Com essa possibilidade de análise, diante de dados mais confiáveis, as compreensões dos movimentos de reconfiguração do campo da educação superior se mostrariam mais atinentes à realidade do campo.

Chama atenção o fato de que o fenômeno da concentração de matrículas é, como demonstrado no caso do DF, potencialmente mais intenso na modalidade EaD. Considerando-se as complexidades apresentadas para a interpretação de dados dessa modalidade em um campo local, e a expressiva importância que as matrículas EaD tomaram na concorrência do segmento privado, seu estudo assume crescente relevância.

Conclui-se com o entendimento de que tanto do ponto de vista acadêmico, mas principalmente, regulatório, seria possível supervisionar a dinâmica de oferta de vagas em determinada localidade, buscando a maior competitividade entre as IES independentes e aquelas que são parte de grupos e, também, a garantia de uma oferta de qualidade. Por óbvio que essa atribuição não se pode realizar sem o pleno entendimento de como as IES se posicionam em determinada localidade, e tal compreensão não se pode atingir sem o devido reconhecimento das capacidades competitivas das IES, principalmente, sua dimensão de escala organizacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306imprensa.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 326/2013-CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Ementa: Alteração de controle societário e caracterização de transferência

de manutenção [...]. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13243-nota-tecnica-326-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC: sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações [...]. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/conarq/pt-br/legislacao-arquivistica/portarias-federais/portaria-no-21-de-21-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, C. H. A.; SOUSA FILHO, E. M.; GOELLNER, I. A.; FREIRE, N. R.; AMITRANO, C. R. Financeirização da educação superior privada no Brasil: expansão dos cursos de medicina nos grupos de capital aberto (2013–2022). *Educação & Sociedade*, v. 45, p. e286692, 2024. DOI: 10.1590/ES.286692.

FURTADO, R. A. Atos de concentração no setor de educação superior no Brasil: as decisões do Cade sob o paradigma do bem-estar do consumidor e a teoria do interesse público. *Revista de Direito Setorial e Regulatório*, v. 8, n. 2, p. 38–94, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rdsr/article/view/43229>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GUILHERME, P. Após fusão, Kroton e Anhanguera mantêm operações até o aval do Cade. *G1*, São Paulo, 23 abr. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/apos-fusao-kroton-e-anhanguera-mantem-operacoes-ate-o-aval-do-cade.html>. Acesso em: 19 abr. 2025.

INEP. Microdados do Censo da Educação Superior 2022. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 out. 2024.

MARTINS, C. B. O ensino superior privado no Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 157–186, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/745>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. D. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? *Educação & Formação*, v. 5, n. 3, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, p. 43–55, 2014. DOI: 10.1590/S0102-69092014000100003.

SEKI, A. K. O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990–2018). Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021. Disponível em: https://editoriaemdebate.ufsc.br/catalogo/wp-content/uploads/ALLAN_SEKI-CAPITAL-FINANCEIRO-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUSA, J. V. Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, J. V. O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente

expansão (1995/2001). 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SOUSA FILHO, E. M. (Re)configuração do campo da educação superior do Distrito Federal entre 2010 e 2022: movimentos e tendências. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/50469>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TAGLIARI, C. Diferenciação com concentração: lógicas organizacionais na expansão do ensino superior brasileiro. 2023. 158 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas — Sociologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://ppgsa.ifcs.ufrj.br/eventos/7022/diferenciacao-com-concentracao-logicas-organizacionais-na-expansao-do-ensino-superior-brasileiro>. Acesso em: 15 abr. 2025.



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ATENDIMENTO AOS DISCENTES DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT AND STUDENT SUPPORT IN PRIVATE INSTITUTIONS LOCATED IN VULNERABLE TERRITORIES

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES PRIVADAS EN TERRITORIOS VULNERABLES

STELA MARIA MENEGHEL, FURB, BLUMENAU – SC¹

SANDRA LETÍCIA GRAF, FURB, BLUMENAU – SC²

RESUMO

As instituições de educação superior brasileiras, desde a implantação do SINAES (2004), foram obrigadas a manter e avaliar suas políticas de atendimento estudantil. A expansão do setor privado e instalação de políticas de ação afirmativa, que ampliaram o acesso de grupos historicamente excluídos, também intensificaram as demandas por políticas estatais e institucionais com vistas à permanência destes sujeitos. Este estudo, de abordagem qualitativa e fundamentado em análise documental, analisa Relatórios de Autoavaliação Institucional de cinco instituições do setor privado das regiões Norte e Nordeste, localizadas em territórios marcados pela vulnerabilidade, no período 2019-2024, visando caracterizar sua política de atendimento aos discentes. Os relatórios revelam políticas institucionais frágeis, pouco atentas às ações de permanência e aos seus impactos; as informações e análises são superficiais e os resultados desconectados do planejamento institucional. Sugerem que políticas de assistência e avaliação institucional assumem caráter burocrático, com eficácia limitada da perspectiva e da qualidade e equidade.

Palavras-chave: Educação superior; política de atendimento aos discentes; autoavaliação institucional.

ABSTRACT

Brazilian higher education institutions, since the implementation of SINAES (2004), have been required to maintain and evaluate their student support policies. The expansion of the private sector and the establishment of affirmative action policies, which broadened access for historically excluded groups, also intensified demands for state and institutional policies aimed at ensuring the permanence of these students. This study, with a qualitative approach and based on documentary analysis, examines Institutional Self-Assessment Reports from five private sector institutions in the North and Northeast regions, located in territories marked by vulnerability, during the period 2019–2024, with the aim of characterizing their student support policies. The reports reveal fragile institutional policies, with little attention to retention actions and their impacts; the information and analyses are superficial, and the results disconnected from institutional planning. They suggest that assistance and institutional evaluation policies take on a bureaucratic

1 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do PPGE/FURB. E-mail: smeneghel@furb.br.

2 Mestranda em Educação pelo PPGE/FURB. Servidora técnico-administrativa do IFC – Campus Rio do Sul. E-mail: slgferreira@furb.br.

character, with limited effectiveness from the perspective of quality and equity.

Keywords: Higher education; student support policy; institutional self-evaluation.

RESUMEN

Las instituciones de educación superior brasileñas, desde la implementación del SINAES (2004), han estado obligadas a mantener y evaluar sus políticas de atención estudiantil. La expansión del sector privado y la instauración de políticas de acción afirmativa, que ampliaron el acceso de grupos históricamente excluidos, también intensificaron las demandas de políticas estatales e institucionales orientadas a garantizar la permanencia de estos estudiantes. Este estudio, de enfoque cualitativo y fundamentado en análisis documental, examina los Informes de Autoevaluación Institucional de cinco instituciones del sector privado de las regiones Norte y Nordeste, ubicadas en territorios marcados por la vulnerabilidad, en el período 2019–2024, con el objetivo de caracterizar su política de atención a los discentes. Los informes revelan políticas institucionales frágiles, poco atentas a las acciones de permanencia y a sus impactos; la información y los análisis son superficiales y los resultados desconectados de la planificación institucional. Sugieren que las políticas de asistencia y evaluación institucional asumen un carácter burocrático, con eficacia limitada desde la perspectiva de la calidad y la equidad.

Palabras clave: Educación superior; política de atención a los discentes; autoevaluación institucional.

INTRODUÇÃO

As políticas de expansão da educação superior (ES) que vigoraram no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), aliadas à implantação de políticas de ação afirmativa (PAA)³, permitiram a diversos grupos sociais historicamente excluídos o acesso às instituições de educação superior (IES) (Heringer, 2018). Houve o ingresso do que Ristoff (2014) denominou ‘novo perfil de estudantes’: egressos de escola pública, população de baixa renda, pretos/pardos e indígenas e pessoas com deficiência. Ambas as políticas – em especial a de expansão – promoveram forte democratização da ES no país. Entre 2015 e 2024, setores público e privado, juntos, ampliaram vagas em 277% e, matrículas, em 27,4% (INEP, 2025).

No entanto, o expressivo crescimento do número de matrículas não correspondeu aos índices de conclusão dos cursos; as taxas de evasão, tradicionalmente elevadas, não foram alteradas. Considerando o ingresso em todos os cursos de graduação do país em 2015, após dez anos (em 2024), apenas 38% dos alunos haviam concluído o curso, 61% tinham desistido e 1% ainda seguia matriculado (INEP, 2025). Dados como esse fazem questionar a efetividade das PAA de acesso em seu potencial de democratização da ES, sinalizando à necessidade de as instituições ampliarem e melhor qualificarem as estruturas de suporte aos estudantes em seu percurso acadêmico (Meneghel; Oliveira; Schlösser, 2024). Com

3 Entendidas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13)

isso, nos anos recentes, as condições de permanência na ES têm ocupado lugar de destaque no debate sobre as políticas deste campo, tanto em nível nacional quanto institucional.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *Os Herdeiros* (2014), detalharam mecanismos por meio dos quais as IES tendem a reproduzir desigualdades, à medida que exigem e valorizam um capital cultural previamente incorporado pelos estudantes. A análise dos autores auxilia a compreender as razões pelas quais o acesso à ES, por si só, não assegura o sucesso da trajetória acadêmica. Para além da dimensão material, as políticas de apoio à permanência precisam considerar os processos simbólicos próprios do meio acadêmico.

Para Alain Coulon (2008), todo ingressante passa por um processo de ‘afiliação’ institucional e acadêmica, o que envolve aprender códigos, linguagens e práticas próprias do mundo universitário. A chance de evasão é maior para aqueles que não se apropriam destes códigos e, portanto, não se afiliam. Além disso, estudantes com o ‘novo perfil’ têm demandas de afiliação institucional e intelectual maiores, em razão de seu histórico de exclusão social. No contexto brasileiro, em que a maior parte do corpo discente é composta por trabalhadores-estudantes⁴, matriculados em cursos noturnos ou na Educação a Distância do setor privado mercantil, os desafios para a afiliação e permanência são de muitas ordens. Vargas e Paula (2012) ressaltam que eles enfrentam jornadas de trabalho extensas, que reduzem o tempo para estudo e descanso; sobrecarga física e emocional, devido à dupla exigência de trabalho e formação; e limitações financeiras, já que muitos custeiam mensalidades e materiais sem qualquer apoio institucional.

Na mesma direção, Maciel, Silva e Chagas (2025) abordam a importância do apoio psicopedagógico, por constituírem redes de apoio que atuam diretamente sobre obstáculos emocionais, acadêmicos e sociais que levam à evasão. Estas funcionam como mecanismos de proteção e suporte, permitindo aos estudantes, em especial aos vulnerados, ampliarem as chances de superar as dificuldades da vida universitária e concluírem o curso.

Diante do exposto, fica claro que políticas de permanência (material e simbólica) são fundamentais para gerar condições de equidade na trajetória acadêmica. Para Dias Sobrinho (2010), promover equidade é reconhecer que os estudantes chegam à universidade com bagagens e demandas muito distintas; assim, cabe às IES oferecerem mais e melhores condições para aqueles com maiores demandas, visando mitigar vulnerabilidades socioeconômicas e culturais, de modo a promover igualdade nos resultados. Ademais, segundo Abreu e Ximenes (2021), territórios marcados por vulnerabilidade social⁵ têm maior quantidade de estudantes com dificuldades agravadas, pois carregam mais fortemente as marcas da desigualdade social, combinando profundas limitações financeiras, tensões psicológicas e exigências pedagógicas. Nestes espaços, tornam-se ainda mais

4 É o “estudante de graduação que concilia o estudo com uma carga horária de trabalho superior a 20 horas semanais” (Galleão, 2020, p.33) e que não tem, portanto, os estudos como sua principal ocupação.

5 De acordo com o IPEA (2018), a vulnerabilidade social é compreendida como a condição de indivíduos ou grupos expostos a riscos de exclusão, devido a fatores como baixa renda, precariedade educacional, falta de acesso a serviços públicos e fragilidade de vínculos sociais.

prementes as políticas institucionais de permanência.

A necessidade de as IES brasileiras instalarem políticas de atendimento aos estudantes foi bem demarcada, por parte do Estado, na Lei n.º 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁶. Ele determinou a obrigatoriedade da autoavaliação institucional (AAI)⁷, considerando dez dimensões; dentre elas, a Dimensão nº 9, relativa à Política de Atendimento aos Estudantes e à Assistência Estudantil. Este fato se revela particularmente relevante, pois os resultados da avaliação institucional, interna e externa, definem o sucesso dos processos de credenciamento e (re)credenciamento das instituições de educação superior. A partir do SINAES, portanto, as instituições pertencentes ao sistema federal de ES – o que inclui todo o setor privado, com e sem fins lucrativos – precisaram ser mais atentas às suas políticas de assistência estudantil.

Cabe destacar, porém, que para além de repercutir sobre a regulação, ao atrelar a análise da política de assistência ao processo avaliativo, o SINAES incorpora a responsabilidade das IES em promover o desenvolvimento do estudante ao campo da qualidade acadêmica. E reafirma que a qualidade da ES não se reduz a indicadores de desempenho acadêmico, infraestrutura ou produtividade técnica. Pois, como afirma Dias Sobrinho (2008), ela é fundamentalmente um atributo social, à medida que, se uma instituição não se compromete com a permanência e o êxito de seus estudantes, não cumpre seu compromisso ético e social com a democratização do saber.

Logo, este estudo se dedicou à análise da política de atendimento aos discentes do setor privado mercantil, com foco nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e em territórios de vulnerabilidade social. Esta escolha se deve ao objetivo de identificar como a autoavaliação tem apoiado a construção de políticas de assistência estudantil nestas instituições e, por conseguinte, a permanência de estudantes com perfil de exclusão em espaços onde suas demandas se mostram de maneira pronunciada. Para isso, tomamos como fonte de dados os Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI)⁸ do período de 2019 a 2024.

Este texto está organizado em quatro partes, além da introdução: metodologia, seguida do detalhamento da compreensão sobre política de assistência estudantil pelo SINAES; apresentação e análise de resultados; e, finalizando, considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (Flick, 2009), utilizou como recurso de geração de dados a análise documental (Cellard, 2012) e como

6 A lei do SINAES determina que todas as IES da rede federal do país desenvolvam uma cultura avaliativa orientada à melhoria da qualidade acadêmica, à valorização da missão pública destas instituições e à indução de processos de autorreflexão institucional (Brasil, 2004).

7 A Avaliação Institucional, que reúne a avaliação interna (autoavaliação) e externa; a avaliação de cursos de graduação; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) compõem o chamado “tripé avaliativo” do SINAES.

8 Os RAAI são elaborados por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada no âmbito de cada IES, responsável pela AAI e, por conseguinte, por promover e consolidar a autorreflexão e crítica institucional junto à comunidade acadêmica.

fonte de informação os RAAI.

O recorte temporal de 2019 a 2024 cobre dois ciclos avaliativos (trienais), período considerado suficiente para encontrar RAAI com séries históricas – com perfil socioeconômico de estudantes, ações de assistência, quantidade e tipos de atendimentos, dentre outros – e análises capazes de subsidiar a gestão das instituições na ampliação e/ou qualificação das políticas de assistência estudantil. Este período também perfaz um ciclo completo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, com vigência de cinco anos⁹, deve ser elaborado com base nos resultados da AAI.

Quanto à seleção das IES para estudo, utilizamos os seguintes critérios: 1) pertencer ao setor privado, que responde por cerca de 80% das instituições do país (INEP, 2025), já que estudantes destas IES têm um desafio agregado à permanência: pagar mensalidades; 2) estar localizada em territórios de vulnerabilidade social, o que sugere que ao menos parte dos alunos provem de famílias com baixo índice socioeconômicos¹⁰; 3) estar em municípios com baixo ou médio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio (INEP, 2024), em indicativo de possíveis fragilidades na formação anterior à graduação; 4) pertencer à região Norte ou Nordeste do Brasil, onde a maioria dos municípios têm baixo ou médio Índice de Desenvolvimento Humano Municipal¹¹ (IDHM) (PNUD; IPEA; FJP, 2023); 5) dispor de relatórios anuais de AAI no período em análise em seu sítio eletrônico oficial.

Foram identificadas cinco instituições que atenderam aos critérios estabelecidos, representativas de quatro estados do Nordeste e um do Norte, criadas em momentos distintos da história da expansão da ES no país e com organização acadêmica diversa (três faculdades e dois centros universitários, que têm maior oferta de cursos). Consideramos que a diversidade de perfil enriquece a análise, ao possibilitar a identificação de particularidades. O Quadro 1 apresenta as características das instituições selecionadas segundo os critérios estabelecidos, além do ano de criação, organização acadêmica e oferta de cursos de graduação.

QUADRO 1. PERFIL DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS PARA ESTUDO

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
Município sede	Cajazeiras – PB	Caxias – MA	Floriano – PI	Juazeiro do Norte – CE	Rolim de Moura – RO
Natureza jurídica e administrativa	Privada sem fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos

9 De acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
10 Em 2010, o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo nos municípios selecionados era de: 43,1% (Cajazeiras); 47,6 % (Caxias); 41.2% (Floriano); 42,4% (Juazeiro do Norte); e 34,1% (Rolim de Moura). IBGE (2026).
11 O IDHM baixo vai de 0,500 a 0,599; médio de 0,600 a 0,699 e alto de 0,700 a 0,799 (PNUD; IPEA; FJP, 2023). Não identificamos IES em municípios de baixo IDH, por isso selecionadas três de municípios de IDH médio e duas no limite do alto. Ttal como as outras IES, elas estão localizadas em regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeconômicas e com desafios em saúde, educação e infraestrutura.

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
IDHM em 2023	0,680	0,620	0,700	0,690	0,700
IDEB do Ensino Médio em 2023 ¹²	4	3,8	4,4	4,6	4,6
Período avaliado	2019 – 2024	2020 – 2024 ¹³	2019 – 2024	2020 – 2023 ¹⁴	2019 – 2024
Número de relatórios analisados	6	5	5	4	6
Ano de criação	1970	2008	2003	2019	2001
Número de cursos de graduação em 2025	5	21	13	4	5
Matrículas em 2025	Informação não localizada				

Fonte: e-MEC (2026). PNUD; IPEA; FJP (2023). INEP (2024). Sites institucionais (2026).

Elaborado pelas autoras (2026).

A análise foi direcionada exclusivamente à política de atendimento aos estudantes, conforme descrita na Dimensão nº 9 da Lei nº 10.861/2004, segundo a qual a política de assistência estudantil visa assegurar um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal, por meio de: “programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico” (INEP, 2017, p. 19).

COMPREENDENDO A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO DO SINAES

As políticas de atendimento estudantil na ES foram, por várias décadas, compreendidas como ações de assistência a estudantes de famílias de baixa renda, perpassando a oferta de bolsas de estudo ou apoios na forma de moradia, transporte, alimentação, creche etc. Mas, desde o início do século XX, com a consolidação de agendas mais amplas de democratização da educação, incluindo a superior, esta visão foi alterada. Houve reconhecimento da necessidade de atender demandas vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem e de que promover permanência não se esgota no provimento de condições materiais, mas envolve buscar garantir trajetórias formativas exitosas, com qualidade, inclusão e equidade (Souza; Luce, 2024).

Dessa forma, o Estado passou a desenvolver – e a solicitar das IES – políticas visando diminuir a tensão entre inclusão formal (entendida como

¹² Em uma escala de 0 a 10, a meta estabelecida para o ensino médio no período 2007-2021 foi 6,0 (INEP, 2015).

¹³ Por razão que não conhecemos, esta IES não tem publicado em seu sítio eletrônico RAAI anteriores a 2020.

¹⁴ Criada em 2019, a IES não conta com RAAI anteriores a 2020. Além disso, não identificamos em seu sítio eletrônico o RAAI de 2024, o que reduziu a quantidade de relatórios analisados.

democratização do acesso) e inclusão efetiva (considerada democratização do sucesso), dado que, não raro, a expansão gera processos de inclusão formal que não se convertem de forma automática em inclusão efetiva (Almeida *et al.*, 2012).

Neste contexto, a Lei nº 12.711/2012, que instituiu a política de cotas e ampliou o acesso de estudantes vulnerados às IES federais, gerou a demanda por políticas de permanência e êxito, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁵. Criado em 2008 e exclusivo das instituições federais, ele concede diversos tipos de benefícios, antes inexistentes ou quase inacessíveis, voltados à assistência material (moradia, transporte, alimentação, atenção à saúde), ao suporte acadêmico (apoio pedagógico e inclusão digital) e, ainda, ao estímulo à permanência de grupos vulnerados (beneficiários de PAA de acesso, pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento).

As IES do setor privado, porém, que detêm a maior parte dos estudantes do país, não têm diretrizes próprias para elaborar políticas de assistência; traçá-las e implantá-las depende do seu interesse e iniciativa. Estas IES costumam disponibilizar, apenas, PAA que dão suporte à permanência a partir de recursos federais: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que consiste em um sistema de crédito educativo, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo (Wittkowski; Meneghel, 2019). Vale ressaltar que autores como Moro e Gisi (2023), apontam a insuficiência destes programas para atender estudantes vulnerados¹⁶, cuja permanência na graduação envolve, além do pagamento das mensalidades, despesas com transporte e alimentação.

Mas, como o setor precisa atender às exigências do SINAES, a cobrança por efetivar políticas de assistência estudantil tem amparo técnico e normativo na avaliação institucional. De acordo com a Dimensão nº 9 do SINAES, a qualidade da formação é obrigatória. Ela pode ser assegurada por meio de mecanismos de suporte à aprendizagem como programas de nivelamento, monitorias, apoio psicopedagógico; incentivo à participação em projetos de extensão, pesquisa e cultura; programas de acessibilidade; de intermediação e acompanhamento de estágio não-obrigatório; e ações de acolhimento aos ingressantes (afiliação). E, em face do aumento do acesso da população de baixa renda, a promoção de ações de assistência financeira também se faz necessária.

Ainda no âmbito do SINAES, a Nota Técnica nº 65/2014 determina que os resultados da AAI sejam referência para elaboração do PDI, de modo que as demandas postas nos RAAI materializem o autoconhecimento e a compreensão da IES sobre suas fragilidades e fortalezas, organizando as ações a serem implementadas. Segundo a nota, cabe às IES “aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos” (Brasil, 2014, p. 2). Nesta perspectiva, há um processo de aprendizagem das instituições e da gestão, não apenas quanto à avaliação, mas quanto à percepção da comunidade sobre suas demandas e problemas a serem encaminhados no PDI, somado a proposições de medidas a serem integradas.

¹⁵ Instituído como política por meio da Lei Nº 14.914, de 3 de Julho de 2024.

¹⁶ Em 2024, apenas 1,9% dos matriculados na rede privada usufruíam do FIES e 5,32% do PROUNI (INEP, 2025).

Nessa linha, a análise longitudinal dos RAAI permite identificar se as IES conseguem atuar na lógica de autoconhecimento, fazendo da autoavaliação uma oportunidade para apontar acertos e ineficiências, bem como desvelar potencialidades e fragilidades no que se refere à política de atendimento aos estudantes. Idealmente, em oposição à lógica meramente regulatória, e segundo uma concepção formativa e democrática de avaliação, ao elaborar diagnósticos sobre as dificuldades identificadas e construir um plano de ação a ser incorporado ao PDI, estes relatórios gerariam um círculo virtuoso de constante revisão e aperfeiçoamento das políticas existentes.

Contudo, conforme argumentam Oliveira e Rothen (2024), as avaliações empreendidas pelo SINAES operam em tensão entre a regulação (entendida como atendimento às normativas do Estado) e o seu potencial formativo, podendo assumir caráter exclusivamente burocrático. Nessa direção, quanto aos RAAI, Arantes (2022) sinaliza que muitos assumem papel burocrático, regulatório, sem o caráter de autocrítica necessário à qualificação dos processos institucionais. Vieira de Sousa *et al.* (2024) também alertam para o risco dos processos avaliativos do SINAES estarem mais vinculados aos indicadores da regulação que ao fortalecimento da reflexão interna, dificultando o uso de resultados segundo uma visão formativa. Os autores indicam que os RAAI, tal como outros processos avaliativos, tendem a assumir caráter protocolar, com impacto limitado sobre o planejamento institucional.

CARACTERÍSTICAS DOS RELATÓRIOS E DA INSERÇÃO DA ASSISTÊNCIA

Antes de analisarmos como os RAAI do estudo abordam a assistência estudantil, é relevante explicitar como eles se apresentam e são elaborados pelas IES pesquisadas. No geral, a produção de dados para os RAAI revela um processo caracterizado por metodologias pouco robustas. Os dados são gerados principalmente por consultas à comunidade acadêmica via questionário; raras vezes há uso de grupos focais e reuniões. As questões tendem a ser demasiado genéricas, solicitando informações agrupadas e mesclando dimensões específicas e distintas. Por exemplo: “Como você avalia a Recepção/Núcleo de Atendimento/Secretaria Acadêmica?” (IES 4, RAAI 2022). Além disso, muitas questões utilizam escalas de resposta limitadas, com alternativas restritas e/ou inadequadas. Como: “Qualifique a acessibilidade dos ambientes”. Alternativas: muito boa; boa; insatisfatória; desconheço” (IES 2, RAAI 2020).

Há predomínio de abordagens quantitativas, com apresentação fragmentada de dados, sem relação com relatórios anteriores. Para a análise, utilizam gráficos acompanhados de textos que se limitam à descrição de percentuais, sem qualificar ou explicitar o seu sentido; ou seja, não há interpretação sobre sua validade no contexto da IES, análises longitudinais, cruzamento com outras informações ou visão qualitativa. Nos casos em que existe análise, esta normalmente é superficial, com foco em resultados positivos, sem aprofundar os pontos frágeis – como a problematização de causas e efeitos e tentativa de relacionar com outras questões. Ao final, os RAAI não trazem evidências de que as apreciações negativas são examinadas; ao contrário, elas parecem ficar ‘perdidas’, ou ‘invisíveis’, em meio às demais.

Entre 2019 e 2024 houve pouca melhoria na qualidade dos relatórios. Ao longo do período avaliado, eles praticamente mantiveram a estrutura inicial, tendo havido inclusive repetições de trechos inteiros de relatórios anteriores. Há algumas peculiaridades, porém: as IES 1, 2 e 3 enfatizaram aspectos teórico-metodológicos do processo avaliativo, detalhando, por exemplo, o histórico da instituição e do processo de AAI; seu conceito de AAI; os objetivos do SINAES, da CPA e de determinados serviços ou setores. E, embora não tenham sido criadas recentemente, se detiveram na descrição de programas e projetos futuros, não na avaliação daqueles realizados. Por outro lado, nos RAAI das IES 4 e 5 houve predomínio da apresentação de resultados da AAI, ainda que com pouca análise.

Um aspecto relevante para a compreensão do alcance da Dimensão nº 9 nas IES diz respeito à quantidade de estudantes atendidos em relação a de matriculados. No entanto, com exceção da IES 3, não encontramos essa informação nos RAAI, nem nos sites institucionais.

No Quadro 2 estão dispostos os itens da política de assistência estudantil, conforme abordados nos relatórios.

QUADRO 2. MAPEAMENTO DA DIMENSÃO Nº 9 NOS RAAI DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS

	Dimensão nº 9	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
1	Apoio psicopedagógico	XX	XX	X	XX	---
2	Programas de nivelamento e/ou monitoria	XX	X	X	X	---
3	Programas de acessibilidade	XX	XX	XX	XX	---
4	Programas de acolhimento ao ingressante	---	---	---	---	---
5	Bolsas e auxílios estudantis	XX	XX	X	XX	---
6	Orientação profissional e estágio não obrigatório	XX	X	X	XX	---
7	Oferta de atividades culturais e esportivas	XX	XX	---	XX	---
8	Setores de atendimento ao discente (secretaria, biblioteca, financeiro, cantina, etc)	XX	XX	XX	XX	XX
9	Infraestrutura física adequada	XX	XX	XX	XX	XX
10	Incentivo à Pesquisa e Extensão	XX	XX	XX	XX	---
11	Metodologia de ensino (docente) adequada	XX	XX	X	XX	XX

Fonte: RAAI. Elaborado pelas autoras (2026).

Legenda:

XX	Consta nos relatórios e foi objeto de avaliação
X	Consta nos relatórios mas não foi objeto de avaliação
---	Não consta nos relatórios

O primeiro aspecto a destacar diz respeito à oferta de programas de bolsas e auxílios financeiros. Apesar de as instituições estarem localizadas em territórios de vulnerabilidade, nos quais a necessidade de programas de assistência estudantil é maior, estes programas foram mencionados de forma rápida pelas IES 1, 2, 3 e 4, que indicaram contar com FIES e PROUNI, além de editais internos. Apenas a IES 2 detalhou o total de bolsas concedidas e, tal como as IES 1 e 4, consultou a comunidade, mas de forma vaga. A IES 5 não abordou o tema.

A importância de programas de bolsas, em especial em territórios de vulnerabilidade, é determinante para a democratização da ES, funcionando como base para a instalação de uma política institucional de assistência, em face das muitas demandas estudantis, como fazem perceber Abreu e Ximenes (2021).

Entre as principais implicações psicossociais da pobreza para a dimensão material da permanência, destacam-se: falta de recursos para a subsistência, moradia distante da universidade ou deslocamento do local de origem, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de acesso a livros e equipamentos didáticos de qualidade. Dessa forma, visualiza-se a imprescindibilidade das políticas assistenciais no enlace entre democratização do ensino superior, dimensão material da permanência e qualidade nos estudos. (Abreu; Ximenes, 2021, p. 9)

A falta de maiores informações sobre os programas de bolsas e auxílios, bem como de avaliação pela comunidade, sugere ausência de uma política clara que considere as necessidades locais do corpo discente. Os tópicos com maior atenção (de 8 a 11), como mostra o Quadro 2, dizem respeito a elementos que parecem tomar o estudante como ‘cliente’, atendido em suas necessidades de serviços acadêmicos, infraestrutura e metodologia de ensino dos docentes. Além deles, também receberam algum destaque os programas de acessibilidade – obrigatórios pela Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – e de incentivo à Pesquisa e Extensão, que em muitas instituições também se transformam em fonte de renda para estudantes vulnerados.

Vejamos, a seguir, como a política de assistência foi retratada.

APOIO AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E À APRENDIZAGEM

Estudantes que ingressam na graduação com déficit de conhecimentos do ensino médio enfrentam barreiras para o letramento acadêmico e raciocínio

lógico, elevando os índices de reprovação e evasão, principalmente no primeiro ano do curso (Gramani; Duarte, 2011). No Quadro 1, identificamos que, nos cinco municípios-sede das IES analisadas, o IDEB do ensino médio de 2023 estava abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC), sugerindo baixa qualidade do ensino no seu entorno. Para seus estudantes, portanto, contar com recursos de apoio pedagógico, como nivelamento e monitoria, seria de grande importância, assim como programas de acolhimento e atendimento especializado, enquanto políticas institucionais para promover a permanência e o sucesso acadêmico.

No entanto, programas de monitoria e/ou nivelamento foram apenas citados, sem avaliação, pelas IES 2, 3 e 4; e foram avaliados superficialmente pela IES 1. As IES 1, 2 e 4 informaram contar com um serviço de apoio psicopedagógico, avaliados de forma genérica, sem caracterização de sua estrutura e de como se desenvolvem as atividades; tampouco foi informada a demanda e o público atendido. A IES 3 mencionou a existência de um núcleo de apoio, sem avaliação. E a IES 5 não fez referência aos temas.

Importa salientar que nenhuma IES abordou ações de acolhimento a estudantes ingressantes, como definido por Coulon (2008), assim como a programas ou ações voltadas à saúde física e mental dos estudantes, cada vez mais relevantes no contexto da ES (Mattos; Rodrigues, 2024). Em ambos os casos, tais ausências sugerem falta de conhecimento quanto à necessidade de apoio aos estudantes na fase inicial do curso ou de conexão com o seu perfil e histórico escolar. Podem sinalizar, ainda, que estes apoios não são prioridades para as IES.

Em relação a ações e programas de acessibilidade, as IES 1, 3 e 4 fazem uma avaliação bastante genérica; apenas a IES 2 buscou conhecer a perspectiva da comunidade. A ausência de menções mais detalhadas a estes programas e ações (na infraestrutura, recursos pedagógicos, atendimento educacional especializado, tecnologias assistivas e recursos para sua promoção), à forma como ocorrem e à abrangência do atendimento, não permite identificar se as IES estão em acordo com as diretrizes de inclusão da LBI (2015). A IES 5 nem mesmo utiliza o termo 'acessibilidade' nos relatórios. A falta de políticas de acessibilidade faz com que o enfrentamento de barreiras físicas, pedagógicas e tecnológicas comprometa o desempenho e a permanência destes estudantes (Sassaki, 2013). Além disso, a negligência dos RAAI quanto ao direito das pessoas com deficiência aponta instituições não comprometidas com seu direito à inclusão.

O estágio não obrigatório, também regulamentado na ES, é igualmente tratado de forma superficial nos RAAI. Autores como Caires (2022) defendem o estágio como ponte essencial entre teoria e prática, configurando oportunidade de formação complementar, ao promover competências profissionais, acadêmicas e sociais que fortalecem a inserção no mundo do trabalho. Quando não obrigatório, ele antecipa a experiência profissional. No caso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribui para a permanência, em apoio à sua dimensão material – a remuneração é, muitas vezes, decisiva para a continuidade dos estudos. Assim, a intermediação de estágios não obrigatórios, indica como a IES apoia seus estudantes na busca por oportunidades, diminuindo desigualdades sociais.

As IES 2 e 3 abordaram a importância do estágio, mas não há indícios de que ele foi avaliado pela comunidade acadêmica. Por outro lado, as IES 1 e 4 avaliaram apenas a satisfação da comunidade com a oferta do estágio, sem mais detalhes. A IES 5 sequer mencionou o serviço, apesar de ofertar cursos onde o estágio figura na matriz curricular. Dessa forma, não é possível afirmar se as IES analisadas fazem a intermediação de estágios não obrigatórios, nem a forma pela qual esta política está estruturada. Mas, as poucas menções ao estágio nos RAAI sugerem falta de estrutura ou de parcerias da IES com empresas e órgãos públicos que permita avançar nesta direção, e falta de visão do estágio como parte estratégica da formação.

Ainda em relação às necessidades simbólicas do corpo discente, está a satisfação com a metodologia de ensino dos docentes. As IES 1, 2, 4 e 5 avaliaram este tópico, sendo que a última tomou este ponto como foco de todos os relatórios. Estudos como os de Simon (2020) e Teixeira *et al.* (2023), mostram que este é um aspecto sensível, pois as metodologias docentes são fator recorrente nas pesquisas sobre abandono. Práticas pedagógicas pouco inclusivas ou fora de contexto aumentam o risco de evasão, enquanto metodologias participativas e planejadas favorecem a permanência.

Os RAAI analisaram temas diversos vinculados às metodologias, assim como a relação professor-aluno que, quando positiva, tende a criar um ambiente de confiança, acolhimento e motivação e a favorecer a construção de uma rede de apoio emocional e acadêmico. Nestes casos, docentes podem identificar nos estudantes sinais de desmotivação ou dificuldades de aprendizagem e intervir de maneira preventiva. A avaliação da aprendizagem é outro fator abordado e de forte influência na evasão, pois quando percebida como injusta, excessivamente punitiva ou descolada da realidade do aluno, gera desmotivação, sentimento de incapacidade e resulta em baixo rendimento. Cabe lembrar que, se não considera os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a avaliação reforça as desigualdades da sala de aula (Theobald *et al.*, 2021).

Apesar do destaque à metodologia de ensino na consulta à comunidade acadêmica, houve pouca análise por parte das IES. No geral, os RAAI apontaram que a metodologia de ensino é satisfatória, sem sugestões de melhoria ou outros encaminhamentos. Portanto, não avançam no debate sobre o impacto das metodologias na aprendizagem para os alunos, nem sobre os desafios a serem enfrentados pelos docentes, os quais deveriam ser levados ao PDI.

Ao final, no que refere ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem, as políticas de assistência revelam-se frágeis e pouco estruturadas. A análise dos relatórios mostrou que, embora diferentes aspectos sejam mencionados e até avaliados, não há aprofundamento quanto à efetividade das ações, nem clareza sobre sua abrangência e impacto para a permanência estudantil. A ausência de programas consistentes, somada à superficialidade das avaliações e análises, sugere que as instituições não incorporaram o desenvolvimento acadêmico e a aprendizagem às políticas institucionais. A expectativa de que estas políticas atuassem como instrumentos de inclusão, permanência e equidade, não se concretiza; os RAAI não manifestam conhecimento de que os estudantes

permanecem expostos a barreiras de diferentes tipos, que comprometem o sucesso acadêmico e aumentam o risco de evasão.

QUALIDADE DA FORMAÇÃO E GESTÃO

Theodoro e Freitas (2025) sustentam que atividades de Pesquisa e Extensão são essenciais à formação, pois aproximam o estudante da prática, ampliam o conhecimento teórico e criam oportunidades de contato com profissionais e comunidades fora da sala de aula. Essa vivência torna o percurso acadêmico mais significativo, traz motivação e fortalece o desempenho, auxiliando na redução da evasão. Todas as IES, à exceção da IES 5, avaliaram a percepção da comunidade quanto a estas atividades; algumas anexaram longas listas de ações desenvolvidas. Mas houve predomínio de elementos meramente descritivos; as análises, quando presentes, apenas trataram da importância da Pesquisa e Extensão para a IES.

Quanto à oferta ou apoio às atividades extracurriculares de cunho cultural e esportivo, Silva e Ehrenberg (2015) afirmam que elas contribuem para uma formação mais completa, pois fortalecem vínculos e ampliam o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Ao tornar a vivência universitária mais significativa, tais práticas aumentam a motivação e melhoram o desempenho, contribuindo para a permanência. A despeito desta importância para a formação e a afiliação, as atividades de esporte e cultura nos RAAI foram retratadas de forma similar às de Pesquisa e Extensão. As IES 1, 2 e 4 apresentaram listas e avaliaram a percepção dos alunos quanto à sua oferta e incentivo à participação, mas sem qualquer articulação com a assistência estudantil, estágios remunerados e programas de inclusão. Assim, descritas de forma isolada, as atividades de esporte e cultural parecem não se relacionar às necessidades reais dos estudantes, sejam eles vulnerados ou não.

A qualidade da infraestrutura física e do atendimento dos diversos setores (biblioteca, secretaria, cantina, financeiro, Ouvidoria) parece ser avaliada como ‘termômetro’ da eficiência administrativa e da conservação dos espaços da IES. Ocorrem de forma similar às pesquisas de satisfação do cliente, realizadas por empresas e outras organizações mercantis, como aponta Leite (2002). Por meio de perguntas genéricas, em todas as IES o atendimento nos setores foi bem avaliado, sem análise e aprofundamento. As IES 3 e 4 apontaram a necessidade de melhoria em alguns aspectos da infraestrutura física; a IES 3 foi específica, mas nos relatórios das IES 4 há afirmações vagas, como “acesso à internet” (RAAI 2021) e “melhorar a limpeza” (RAAI 2023). Tal como apresentadas nos relatórios, a avaliação da infraestrutura, assim como a dos atendimentos aos estudantes, não alcança a necessária dimensão humana e social da vida acadêmica. E, desvinculadas de outras dimensões do SINAES, ela pouco contribui para identificar em que medida são relevantes para a aquisição de conhecimento – principalmente daqueles em condição de desigualdade socioeconômica.

Observamos, anteriormente, os limites dos RAAI analisados: dados apresentados de forma fragmentada e sem integração com as várias dimensões da IES; falta de regularidade dos indicadores; ausência de análises

comparativas¹⁷. Com estas características, sua contribuição como instrumento de indução de políticas institucionais estruturantes, de planejamento e uso pela gestão se faz restrita. No entanto, as IES abordaram o objetivo de os RAAI atuarem neste sentido: a IES 1 citou a confecção de um plano de ação, em apoio ao PDI, mas ele não consta no texto; a IES 5 apenas afirmou que “os resultados se encontram na agenda das direções para providências”. As IES 2, 3 e 4 elaboraram quadros ou listas com ações/oportunidades de melhoria, porém, elas se mostram reduzidas, considerada a variedade de elementos avaliados.

As recomendações, quando feitas, são genéricas, sem proposição de ações, com quais atores, recursos e em qual tempo. Muitas indicações são pouco claras, com expressões como “ouvir os alunos”; “fortalecer processos de avaliação ensino aprendizagem” e “acompanhamento dos alunos”. Elas estão todas em um mesmo nível – não há apontamentos sobre prioridade ou viabilidade. Diante disso, são muitas as limitações dos RAAI no sentido de cumprir seu mandato de retroalimentar o PDI. Pois, ainda que atendam ao papel de levantar pontos críticos, carecem de profundidade e direcionamento para transformar diagnóstico em ações concretas.

Diante do exposto, no que refere às políticas de assistência como subsídio à qualidade da formação e à gestão, temos que os RRAI são uma vez mais restritos a afirmações e recomendações genéricas, não sendo capazes de apontar e de responder às demandas reais dos estudantes e de elaborar proposições que, de forma consistente, possam orientar o PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da importância das políticas de atendimento a estudantes vulnerados na realidade da ES brasileira, bem como da responsabilidade das IES pela promoção de políticas de equidade, buscamos identificar como a autoavaliação de instituições privadas tem apoiado a construção de políticas de assistência estudantil e, por conseguinte, a permanência de estudantes com perfil de exclusão em territórios de vulnerabilidade.

A despeito das diferenças, no geral, os RAAI apresentam fragilidades metodológicas e estruturais que afetam seu objetivo final: as informações são fragmentadas, há pouca análise e aprofundamento de dados. E, considerando o campo de estudos (instituições privadas) e as regiões geográficas em que estão inseridas, onde a oferta de programas de bolsas e auxílios se faz fundamental à permanência, chama a atenção que as instituições abordam este tema de forma ‘aligeirada’.

Mas, se a oferta de assistência para condições básicas, como alimentação, transporte e moradia, não é esperada de IES do setor privado, por outro lado, **é compulsória a promoção de apoio ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem**, por meio de monitorias, nivelamento, atendimento psicopedagógico, acolhimento a ingressantes, estágio não obrigatório, programas de acessibilidade e metodologias de ensino adequadas. A oferta destas atividades, quando abordada e avaliada, poucas vezes se fez evidente enquanto ações coordenadas (inclusive entre si) com vistas à promoção da permanência, aparecendo mais como resposta à regulação.

17 A IES 5 até apresenta a comparação das médias do ano avaliado com o anterior, mas com pouca ou nenhuma análise.

No que se refere à qualidade da formação e gestão, os RAAI mostraram que a oferta de atividades de esporte e cultura, assim como de Pesquisa e de Extensão, bem como a qualidade do atendimento nos setores e da infraestrutura, carecem de maior aprofundamento e detalhamento. A avaliação genérica, somada à análise superficial dos dados, acaba por mostrar um retrato apenas parcial da realidade ou, talvez, o seu mascaramento, minimizando faltas e dificuldades da instituição na oferta de assistência estudantil.

A dificuldade dos relatórios em sistematizar diagnósticos consistentes e definir prioridades, delimita sua possibilidade em termos de subsidiar processos de tomada de decisão, orientar o planejamento e mudanças organizacionais, bem como contribuir para o aperfeiçoamento de políticas acadêmicas.

Ao final, as debilidades na forma e nas reflexões com que as políticas de assistência e atendimento estudantil foram trabalhadas nos RAAI, tanto no que refere ao suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem, quanto na formação acadêmica, indicam que, no caso das IES analisadas, os processos de AAI não alcançam o sentido formativo, de orientação à melhoria da qualidade e à responsabilidade social das universidades, como propõe o SINAES. A despeito do potencial de promover a equidade, eles parecem não ser capazes de superar a tensão entre a lógica formativa e a burocrática, à medida que o olhar para os estudantes vulnerados, foco das políticas de assistência, fica subsumido ou, ainda, esquecido nos relatórios.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, v. 32, e200033, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D.. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação** (Campinas), v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8w9yQ7S7Jq4VT9dd8tPGVtG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

ARANTES, A. R. V.. Autoavaliação institucional na educação superior: o estado do conhecimento. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1454>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema de Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília. DOU, 14 de abril de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 65/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/05/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2026.

CAIRES, S.. A experiência de estágio acadêmico: oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. **Psicologia**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 233-247, 2022. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/513/289>. Acesso em 09 mar. 2026.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

COULON, A.. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação educativa: produção de sentido com valor social. **Revista Avaliação** (Campinas), v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2026.

DIAS SOBRINHO, J.. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa**: História, Conceito e Debates (Capítulo 6). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLEÃO, A. M. **Trabalhador-estudante de graduação**: utopias e contradições. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

GRAMANI, M. C. N.; DUARTE, André Luís de Castro Moura. O impacto do desempenho das instituições de educação básica na qualidade do ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 249-268, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CDbhHZRqD5ZT9JFCnxDLS6m/?lang=pt>. Acesso em 06 mar. 2026.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Vulnerabilidade social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões

metropolitanas brasileiras. Texto para Discussão nº 2364. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: https://ivs.ipea.gov.br/api/cockpit/storage/uploads/publicacoes/td_2364b.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação dos resultados do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 4 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023: resultados do Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 4 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escola**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas>. Acesso em: 26 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 09 mar. 2026.

LEITE, D. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2002, vol.07, n.02, pp.29-48. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n02/v07n02a03.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2026.

MACIEL, L. B. C.; SILVA, A. M. da; CHAGAS, D. R.. Redes de apoio e acompanhamento psicológico: fatores determinantes na permanência de discentes de ensino superior. **Facit Journal of Health Science**, v. 5, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/3662>. Acesso em: 13 mar. 2026.

MATTOS, Ricardo Mendes; RODRIGUES, Alexandra Magna. Saúde mental de estudantes universitários: um estudo de caso das políticas de assistência estudantil da Universidade de Taubaté (2014-2024). **Mental**, Barbacena, v. 16, n. 30, p. 356-377, jul./dez. 2024. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272024000200011. Acesso em: 15 abr. 2026.

MENEGHEL, S. M.; OLIVEIRA, R. A. T.; SCHLÖSSER, A. T.. Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latinoamericano. **Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación**, 2024, (20), 39-51. Disponível em: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2027>. Acesso em 10 mar. 2026.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L.. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2023, vol.28, e023012. Epub 05-Set-2023. ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dkFBMrCVxyHg9jj5XZMZzPx/abstract/?lang=pt>. Acesso em

06 mar. 2026.

OLIVEIRA, I. S.; ROTHEN, J. C.. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 29, p. e024013, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=html&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2026.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2026.

RISTOFF, D.. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 10 mar. 2026

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013. 176 p.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBERG, M. C.. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 215-234, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Vk9ttzzvYsWm3hm84j5BNDq/?lang=pt>. Acesso em 04 mar. 2026.

SIMON, L. W. **Não é chegada a hora de dizer adeus: um modelo de gestão para a evasão no ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247336>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUZA, B. S.; LUCE, M. B.. **Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 41, p. 563–585, maio/ago. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 mar. 2026.

TEIXEIRA, M. D. J.; QUITO, F. M.; VENTURA, T. M.; VELOSO, T. C. M. A. Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WCFDYNwnffPzQbDZRf556Py/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2026.

THEOBALD, A. A. R. F.; SILVA, J.; PEREIRA, M.. Perspectivas docentes para minimizar a evasão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 3, p. 120-135, 2021. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol27-issue3/Ser-8/G2703084751.pdf>. Acesso em 11 mar. 2026.

THEODORO, D.; FREITAS, M. F. Q. Acesso e Permanência no Ensino Superior Público: O Papel da Assistência Estudantil para Estudantes Cotistas. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 5, 2025. Disponível em; <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/6425>. Acesso em: 10 mar. 2026.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

VIEIRA DE SOUSA, J.; GRIBOSKI, C. M.; GUMESSON, D. W. B.. Autoavaliação institucional no marco do SINAES: movimentos e tensões no uso dos resultados para a qualidade da educação superior. **Revista Cocar**, Belém, n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9242>. Acesso em: 27 mar. 2026.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, 2019, 3 (3), 130-152. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>. Acesso em 10 mar. 2026.



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM AND INITIAL TEACHER TRAINING

EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

VINICIUS DA SILVA FREITAS¹

MANUEL MFINDA PEDRO MARQUES²

MILENE DA SILVA RODRIGUES CARVALHO³

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS⁴

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica constitui uma política pública voltada à formação de professores no Brasil, inspirada no modelo de residência utilizado na área médica, que promove a imersão do licenciando na prática docente. O estudo tem como objetivo analisar a contribuição desse programa para a formação inicial de professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que busca compreender percepções, comportamentos e tendências relacionadas ao processo formativo. A análise foi organizada em três eixos: o Programa de Residência Pedagógica da CAPES, o caráter pontual e suas limitações, e o reconhecimento da docência como prática relevante. Os resultados indicam que o programa fortalece a formação inicial ao proporcionar experiências formativas diversificadas e ao integrar teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a Residência Pedagógica contribui significativamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a preparação dos futuros professores para a atuação na educação básica.

Palavras-Chave: políticas públicas; formação inicial do professor; integração teoria-prática.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program constitutes a public policy aimed at teacher education in Brazil, inspired by the residency model used in the medical field, which promotes the immersion of undergraduate teacher candidates in teaching practice. The study aims to analyze the contribution of this program to the initial training of teachers. This is a bibliographic study with a qualitative approach that seeks to understand perceptions, behaviors, and trends related to the training process. The analysis was organized into three main axes: the CAPES Pedagogical Residency Program, the program's punctual nature and its limitations, and the recognition of teaching as a relevant professional practice. The results indicate that the program strengthens initial teacher education by providing diversified formative experiences and by integrating theory and practice in the teaching-learning process. It is concluded that the Pedagogical Residency Program

1 Autor correspondente. Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco (AC). 28 99959-5016. viniciuscarvalho34@hotmail.com

2 Universidade Federal do ABC, Santo André (SP)

3 Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro (RJ)

4 Academia Caçadoreense de Letras e Artes, Caçador (SC)

significantly contributes to the development of pedagogical practices and to the preparation of future teachers to work in basic education.

Keywords: public policies; initial teacher training; theory-practice integration.

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica constituye una política pública orientada a la formación de profesores en Brasil, inspirada en el modelo de residencia utilizado en el área médica, que promueve la inmersión del estudiante de licenciatura en la práctica docente. El estudio tiene como objetivo analizar la contribución de este programa a la formación inicial de profesores. Se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, que busca comprender percepciones, comportamientos y tendencias relacionadas con el proceso formativo. El análisis se organizó en tres ejes principales: el Programa de Residencia Pedagógica de CAPES, el carácter puntual del programa y sus limitaciones, y el reconocimiento de la docencia como una práctica profesional relevante. Los resultados indican que el programa fortalece la formación inicial al proporcionar experiencias formativas diversificadas e integrar la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la Residencia Pedagógica contribuye significativamente al desarrollo de las prácticas pedagógicas y a la preparación de los futuros profesores para actuar en la educación básica.

Palabras clave: políticas públicas; formación inicial docente; integración teoría-práctica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é uma etapa de suma importância para o aprimoramento profissional, uma vez que busca habituar os futuros professores ao processo de reflexão sobre a própria prática profissional e também sobre o âmbito escolar. Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma política pública brasileira que serve para a construção de um ambiente de formação de professores parecido com o que ocorre com a residência médica, esta que tem o foco no processo de formação complementar dos cursos de medicina. Essa visão é encontrada também na utilização de expressões como residência educacional, imersão docente e residência docente, tanto no desenvolvimento continuado quanto na formação inicial dos educadores (Farias; Diniz-Pereira, 2019).

O PRP é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e apontado no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como natureza a busca pelo aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, incentivando a imersão do indivíduo em formação no âmbito da educação básica a partir da segunda metade do curso (Brasil, 2018).

Este programa promove um trabalho em conjunto para a formação inicial dos professores, uma vez que torna propícia a oferta de momentos únicos durante o percurso acadêmico, pois torna possível que o licenciado bolsista seja capaz de transformar e compreender seus conhecimentos teóricos em momentos de aprendizados práticos. Isso tudo a partir de experiências, vivências e o contato com os alunos no chão da escola.

Tal atividade formativa é desenvolvida por um discente que esteja regularmente matriculado em um curso de licenciatura e aplicada dentro de uma escola pública de educação básica, nomeada de escola-campo. O estudante bolsista, por sua vez, terá incentivo, orientação e acompanhamento. Tanto no âmbito da escola-campo, onde terá ajuda do preceptor como na instituição de ensino, onde poderá ser orientado por um professor já formado e com experiência docente.

As intenções do PRP são refletidas no aprimoramento da formação inicial de professores, a partir de uma ótica de campo prático, relacionando a prática com a teoria e oferecendo uma reformulação do estágio supervisionado, permitindo a antecipação da imersão dos alunos do curso de licenciatura no âmbito escolar. Isso fortalece dessa forma, a relação entre a escola com as outras instituições, incentivando a ampliação dos conhecimentos disciplinares e curriculares destes futuros professores.

De acordo com Monteiro *et al.* (2020) os objetivos a serem alcançados com o programa apontam que a residência pedagógica tem como premissa a oferta de interação de estudantes em formação inicial com os professores e orientadores, visando uma proposta que permita a vinculação da profissão com a prática e a teoria, tendo como perspectiva o diálogo compartilhado, além da valorização da autorreflexão a partir das práticas desenvolvida.

A interação entre orientadores e alunos durante o processo inicial de formação incentiva a melhora da conexão e a compreensão dos saberes práticos e teóricos, que por sua vez, possuem relevância na constituição do ser docente e também na prática pedagógica. Essa perspectiva também incentiva o desenvolvimento da autonomia docente, pois o desafia a ter um planejamento de aula para a educação básica que conte com metodologias distintas e a usufruir de momentos formativos que contem com a interação/contato com professores mais experientes.

O presente artigo busca analisar o papel do Programa Residência Pedagógica e como essa política pública é destinada ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil.

METODOLOGIA

Em razão da compreensão de quais as repercussões do Programa de Residência Pedagógica, além de possíveis incentivos e auxílios no processo de desenvolvimento inicial dos estudantes do curso de Pedagogia, optou-se pela realização um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. A escolha ocorreu muito pelo fato deste tipo de pesquisa estar ligado à compreensão de fenômenos sociais e educativos, além da mudança de cenários e práticas socioeducativas; tomada de decisões; ao desenvolvimento e descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

A pesquisa qualitativa torna possível que os pesquisadores interpretem e compreendam tendências e comportamentos; identificando hipóteses para um determinado problema e descobrindo as expectativas e percepções dos sujeitos (Esteban, 2010). Com isso, o foco de atenção dos pesquisadores qualitativos é centralizado nas descrições detalhadas de eventos, situações, interações, pessoas e comportamentos que são percebidos. Através desse tipo de ótica se buscou a

realização da coleta de dados de modo que fossem priorizados os documentos (Brasil, 2008; Brasil, 2016) e a bibliografia existente publicada entre os anos de 2017 e 2024.

Esse foi o meio saber as experiências de outras pessoas com o tema e como ele é tratado em suas produções científicas, ampliando o campo de análise com estudos de campos que contém informações importantes para o desenvolvimento deste artigo.

O Quadro 1 dá destaque aos artigos consultados e, que fornecem uma base diversificada sobre o impacto e a efetividade do PRP. Um aspecto que permite uma compreensão mais ampla de seus resultados e os desafios que surgem no contexto educacional brasileiro.

QUADRO 1 – RESUMO DOS ARTIGOS CONSULTADOS NO ESTUDO (N=7)

AUTORES	RESUMO
Faria e Diniz-Pereira (2019)	Exploram o conceito de residência pedagógica e os desafios que a execução do programa enfrenta na formação docente, destacando a importância do modelo na articulação entre teoria e prática na educação pública.
Faheina (2024)	Focam na formação inicial de professores dentro do Programa Residência Pedagógica, trazendo à tona os desafios e as contribuições do mesmo para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.
Feitosa et. al. (2022)	Refletem sobre a operacionalização do programa na formação inicial e continuada de professores, analisando os benefícios e limitações enfrentados durante sua implementação.
Ferreira e Siqueira (2020)	Descrevem a importância do Programa Residência Pedagógica como parte da nova Política Nacional de Formação de Professores, argumentando que o programa enriquece o processo formativo dos docentes.
Fontoura (2017)	Aborda a formação de professores para a justiça social, considerando o papel da residência pedagógica na promoção de uma prática docente voltada para a equidade social.
Monteiro et. al. (2020)	Analisam a dialética entre teoria e prática no contexto da residência pedagógica, ressaltando como o programa facilita essa integração e o desenvolvimento de competências docentes.
Moreira, Leite e Moura (2020)	Investigam a contribuição da residência pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas, a partir das percepções dos licenciandos sobre o programa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A pesquisa buscou a compreensão de como esse programa, que foi inspirado no modelo de residência médica, contribui para uma formação docente que integra teoria e prática, possibilitando que o indivíduo tenha acesso a uma experiência formativa mais enriquecedora para o seu futuro como educador. Além disso, o estudo tem como propósito a identificação e a discussão os principais aspectos do programa, seus desafios e limitações, assim como o reconhecimento da docência como uma prática relevante no contexto educacional brasileiro.

Esse escopo também coincide com autores (Calazans *et. al.*, 2020; Alarcão, 2011; Leite; Tassoni, 2000; Nóvoa, 2009; Tardif, 2014) que compartilham uma visão fundada na valorização do professor como um profissional que está em constante desenvolvimento, cuja prática precisa ser reflexiva, contextualizada, embasada em diversos saberes e afetiva para a promoção de uma educação de qualidade.

Os procedimentos de análise adotados coincidem com a perspectiva da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016) e que aponta a caracterização das ações de tratamento de dados em etapas, como: a organização da análise; a categorização; a

codificação; a inferência; o tratamento dos resultados e a interpretação dos resultados.

Sob essa ótica, o tratamento dos dados foi assegurado a partir da organização das informações, através da codificação pela proximidade temática com intuito de definir categorias com interpretação, com inferência das descrições sobre as contribuições e repercussões do programa na construção da docência pelos estudantes. Frente a isso, foram organizadas as seguintes categorias com base no que foi encontrado em revisões bibliográficas e estudos anteriores: (a) O Programa de Residência Pedagógica da CAPES; (b) O caráter pontual do PRP e os aspectos limitantes; (c) reconhecimento da docência, dos saberes e a importância da relação entre professor e aluno.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES

O Decreto nº. 6.755/2009 (Brasil, 2019) surge como uma política nacional para a formação de profissionais da educação básica que é ofertada por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade responsável pelo desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada. Estão presentes nesse decreto os artigos 10 e 11, que apontam as ações formativas como forma de melhorar a articulação entre as estruturas de ensino superior, as redes de ensino público e os profissionais que atuam no âmbito da educação básica. Além do incentivo de que os educandos nas participem de atividades nesse ambiente que envolvam o ensino e a aprendizagem por meio de projetos pedagógicos, ofertados pela CAPES, que possuem o objetivo de inovar as matrizes curriculares e o caminho de desenvolvimento dos futuros profissionais no âmbito da docência.

Essa ótica aponta que, após alguns anos de iniciado o programa por meio do Edital nº 06/2018, através do CAPES, instituição ligada ao MEC. Este programa tem entre seus objetivos, que serão apontados mais a frente de forma mais aprimorada, está a melhora da qualidade dos cursos de licenciatura ofertados, tornando possível aos educandos a vivência da teoria por meio da prática, incluindo a experiência com a docência em sala de aula, com o cotidiano das escolas de educação básica que podem propiciar aprendizagens positivas para o processo de desenvolvimento profissional (Ferreira; Siqueira, 2020).

A formação de professores por meio do Programa de Residência Pedagógica surge como uma das ações constituídas que permitem a presença dos alunos de licenciatura no chão da escola, estes precisam estar com mais da metade do andamento do curso concluído. Este programa busca o auxílio e o estímulo da melhoria da formação prática dentro dos cursos de licenciatura, tornando possível que o licenciando proponha ações no âmbito da escola de ensino básico, ocorrendo a certificação das competências, e habilidades dos egressos, o que tornam possível a realização de um ensino de qualidade.

As funções do futuro professor em turmas de educação básica, dentre outras atribuições, estão relacionadas com a regência da sala de aula e a intervenção pedagógica. Sendo o trabalho acompanhado por um educador licenciado e experiente da escola, além da orientação de um educador de sua instituição formadora (Brasil, 2018).

O PRP possui diversas particularidades que o distinguem de outros modelos de formação de educadores. Como o fato dos alunos usufruírem de uma carga horária extensa que serve para realizar uma imersão maior deles no espaço da sala de aula. O que permite os alunos se relacionarem com o meio da instituição de ensino no qual eles se inserem, contando também com um horário semanal de supervisão prática em grupo com a orientação de um professor preceptor. Nesta situação, cada licenciado aponta a outros participantes qual foi a temática vivida na prática, suas percepções, situações atípicas e questionamentos que podem ser originados pela experiência no âmbito da sala de aula. O preceptor atua com a intenção de sanar as dúvidas e auxiliar cada profissional frente suas dificuldades. Outra particularidade do programa é o encaminhamento do educando no estágio curricular supervisionado (Ferreira; Siqueira, 2020).

É compreendido que o Programa Residência Pedagógica surge como uma opção produtiva ao que concerne à formação continuada para ambos: tanto para o licenciando quanto para o professor preceptor, tendo em vista que o formando estará mais voltando para o meio acadêmico, tendo como centro e pesquisa, e, por consequência o aspecto de inovações pedagógicas. Isso tudo resulta no melhor desenvolvimento de métodos e didáticas, também ao que tange à capacidade do professor em solucionar várias situações atípicas que podem acontecer dentro da sala de aula.

De acordo com Fontoura (2017, p.126) o PRP promove o aprimoramento das relações intergrupais e interpessoais; a autonomia; o desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos profissionais envolvidos e a parceria entre docentes. Estes aspectos fortalecem mecanismos que servem para a melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas-campo. O desenvolvimento do projeto deve ser baseado pela possibilidade da criação de espaços que promovam questionamentos e reflexões, além da mediação do orientador e do preceptor. Esse é uma possibilidade que o licenciando terá de conviver com mudanças, incertezas e o imprevisível, o preparando para assumir a sala de aula.

Nesta direção, o professor preceptor é um profissional conhecedor do meio educacional, capaz de orientar os residentes de modo a incentivá-los na busca constante pelo aprimoramento do seu conhecimento, uma vez que de acordo com Alarcão (2005, p.176):

[...] o professor não deve ser um simples transmissor de conhecimento; seu papel vai ademais sendo interagir com os alunos, conhecer, e caminhar em conjunto a comunidade escolar e também, com base teórica consistente, para que seja possível aliar seus conhecimentos no âmbito escolar com as especificidades e realidades aos alunos. Nesse panorama, é possível enxergar a importância da relação teoria-prática nas ações em desenvolvimento.

A inserção dos acadêmicos na rotina da escola-campo torna propícia a aprendizagem do processo de ensinar. Sendo a oportunidade de aliar a prática com a teoria, uma vez que esta experiência possibilita a vivência de situações em

que os se usa os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, a didática e aos métodos de ensino-aprendizagem, além de toda complexidade que envolve a sala de aula.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2016), a formação de docentes para atuar na educação se faz necessária, geralmente por meio do curso de licenciatura. Sendo este o grau mínimo para o trabalho no magistério da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas demais modalidades de ensino oferecidas em nível normal e médio.

Além de considerar somente a formação mínima, é preciso atentar que a profissão docente tem um papel fundamental no meio social. Essa é uma profissão que demanda uma ação reflexiva e crítica do professor, uma vez que ele também exerce outras funções com grupos e comunidades relacionadas com: motivar, participar, lutar contra a exclusão social e as desigualdades das relações presentes nas estruturas sociais.

Nesta ótica, a formação do professor, desde o momento da graduação, serve para auxiliá-lo a tornar-se um profissional com condições de refletir, bem como auxiliar os demais a desenvolverem o pensamento crítico. De acordo com Faheima (2024) existe a necessidade de uma nova formação permanente e inicial. A inicial é resultante dos cursos de ensino superior no Brasil e a continuada no interior das organizações formativas e escolas (em serviço), tornando propício o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Dessa forma, entende-se a relevância de que as instituições de ensino incentivem a participação de estudantes em projetos que os aproximem e os integrem à vida escolar e pesquisa universitária, ocasionando reflexões sobre o exercício da docência e a relação prática e teórica. A partir dessa perspectiva, Nóvoa (2006, p.6) afirma: “[...] as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

Os projetos de iniciação à docência, como é o caso da Residência Pedagógica, permitem que os futuros professores tenham uma formação pautada em experiências mais próximas à realidade da escola e no comprometimento com o exercício da docência desde o início da formação até o final do curso. É sabido que essas práticas produzem desafios, ausências e dilemas que provocam diversos pensamentos nos estudantes. Uma vez que o futuro professor terá mais proximidade com o exercício da profissão e se preparar melhor para lidar com os desafios dessa realidade, tendo também a consciência da necessidade de ampliar o seu conhecimento teórico baseado na prática (Faheima, 2024).

Por motivos como esses, é possível afirmar que o PRP engloba ferramentas que se tornam essenciais para a formação do docente. Uma vez que existe a colaboração do professor experiente e do preceptor durante a aprendizagem do exercício da função. Durante todo o processo de formação são desenvolvidas nos futuros professores habilidades e aptidões necessárias para a aplicabilidade do aprendizado na prática, no chão da escola.

Vale considerar que, em vários casos, os professores recém-formados assumem o primeiro emprego como docente titular e enfrentam inseguranças ao se responsabilizarem pelas turmas. Seja pelas dificuldades ou exigências do cargo, uma vez que é comum não ter o suporte necessário durante a formação para lidar com situações cotidianas do âmbito escolar. Em razão disso, Tardif (2014, p. 49) afirma que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionadas a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Essa é uma visão que se volta para situações inusitadas e, por vezes inesperadas que surgem no cotidiano escolar. O programa possibilita que um residente em formação receba orientação pela própria vivência profissional e formativa, uma vez que ao se deparar com o inesperado, são desenvolvidas soluções em grupo para o problema (Faheima, 2024). Dessa forma o envolvimento dos residentes com a rotina das escolas e de ensino incentiva o ingresso deles em uma atmosfera educativa de formação que exige o saber e o saber fazer da prática docente. Isso tudo tendo o contato com os docentes mais experientes e que podem atuar como professores formadores. Como afirma Nóvoa (2009, p.3),

[...] É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Em razão do exposto, é possível afirmar que o PRP oferece muitas contribuições para a formação inicial dos professores, que são os estudantes dos cursos de licenciatura do país. O programa proporciona ao residente o contato com experiências criativas e positivas, que tornam possível a convivência com os alunos e com situações distintas no tocante à aprendizagem, assim diversas condições sociais, econômicas e culturais. É nesse caminho que Tardif (2014, p. 53) orienta que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de

uma maneira ou de outra.

A partir disto, o residente, percebe que a realidade da sala de aula possui um cenário geral de sujeitos e a partir daí, desenvolve estratégias de ensino que consigam atender os níveis de aprendizagem do grupo, pensando na adaptação à realidade e inovação de práticas ou, ainda, eliminar as propostas que podem não atender as demandas atuais.

O CARÁTER PONTUAL DO PRP E OS ASPECTOS LIMITANTES QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE

A Residência Pedagógica, por definição, é uma atividade de formação realizada pelo discente regularmente matriculado no curso de licenciatura e numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo (Brasil, 2018). O intuito é ampliar e fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, de forma que a formação inicial de professores ocorra dentro do âmbito educacional. Este conceito de programa abrange o espaço escolar da educação básica, tendo como único *locus* o seu âmbito operacional, excluindo a educação não formal ou qualquer outro local. Embora se deva considerar que o ambiente escolar é, por si só, muito complexo.

Existe uma dinâmica entre orientadores, residentes e preceptores no Programa Residência Pedagógica que torna possível a vivência com realidades diferentes e que podem ser estendidas às distintas experiências de educação (formal e não formal). No entanto, essas possibilidades de atuação não estão descritas nas diretrizes do PRP.

Para além dos saberes disciplinares específicos, a formação dos licenciados se constrói a partir dos saberes experienciais e curriculares que são mobilizados nas práticas da educação básica. O PRP, a partir dessa ótica, é uma proposta acadêmica que vem auxiliando a docência e a melhoria do ensino. De acordo com Calazans *et. al.* (2020), estudos apontam um alto grau de satisfação dos residentes ativos e dos egressos do programa. O que torna evidente o nível de contribuição para a formação dos estudantes e lhes dá maior segurança profissional, tanto no que tange aos aspectos cognitivos quanto social e pedagógico.

Dessa forma, deve ser reafirmada a importância do papel do programa e a sua função de capilaridade nos distintos espaços da escola-campo. Uma vez que ele estabelece conexões pedagógicas, administrativas, cognitivas e de gestão, por meio das quais as atividades são viabilizadas. Ao desenvolver habilidades e competências, o Programa Residência Pedagógica ensina os envolvidos a compreenderem o processo de ensino, vivendo em conjunto, aprendendo a ser e o fazer (Feitosa *et. al.*, 2022).

Apesar disso, sem desconsiderar o potencial formativo que o programa tem apresentado para os cursos de licenciatura e o aprimoramento da educação básica, sugere-se a necessidade de refletir sobre algumas questões que cercam a ação do residente somente na escola. Assim sendo, ao considerar esse espaço como o único local de aplicação das atividades não estaríamos excluído os locais distintos de educabilidade em que os docentes podem atuar? Não seria relevante

que o programa também valorizasse outros espaços educativos, a por exemplo de parques, museus, zoológicos, ambientes socioeducativos, centros de cultura e ciências, até mesmo em hospitais?

Mesmo que não exista essa orientação nos documentos da CAPES, o Programa Residência Pedagógica deve incorporar outros espaços como campo de intervenção, não se deve desconsiderar que, ao concluírem a licenciatura, os egressos também podem aceitar atividades que englobam o ensino-aprendizagem em locais diferentes da instituição escolar. É necessário argumentar junto ao órgão gestor e propositor do programa, sobre o espectro de ação dos professores e as necessárias articulações que o percurso formador deve fornecer ao licenciando, que se estende para além dos limites da escola. Sendo defendida, dessa forma, a inserção do residente em espaços que se mostram como potenciais ambientes de aprendizagem e de ensino (Moreira; Leite; Moura, 2020).

Como resultado da defesa do programa, deve ser entendido que os cursos e as instituições de formação de professores devem readequar suas práticas pedagógicas e seus curriculares, no sentido de atender essa demanda formativa do futuro professor. Os cursos devem ofertar um itinerário com múltiplas possibilidades de atuação, que se constrói a partir dos saberes (disciplinares, profissionais, experienciais e curriculares), bem como aqueles abordados pelas novas formas de olhar para os espaços sociais.

SABERES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Muitos residentes concordam com a efetividade da consolidação da relação entre o aluno e o professor, visto que esse é um aspecto que influencia no processo de aprendizagem e de ensino. Associado a isso, Sousa, Goulart e Cabral (2023) apontam em seu estudo que a efetividade dessas relações em sala de aula possuem relevância para o desenvolvimento do aluno, uma vez que favorece o processo de aprendizagem e ensino, tornando esse processo mais prazeroso.

Acredita-se que os residentes também possam fazer ponderações sobre as relações interpessoais, uma vez que o estabelecimento dessas relações é complicado e depende da realidade da convivência do aluno com o professor, que pode apresentar desafios e conflitos. Os processos de ensino-aprendizagem requerem muito empenho e um olhar generoso de quem ensina para que os alunos possam aprimorar seus métodos de ensino, o que revela novos desafios para o licenciando e para o preceptor.

Essa reflexão dos bolsistas se apresenta atrelada à dimensão do saber que está ligada à profissionalização temporal docente, um aspecto apontado por Tardif (2014). Assim, se refere ao saber atuar em relação às exigências ou interesses que o outro aponta, saber se relacionar, se posicionar ou ouvir nas interações entre os sujeitos da aprendizagem (professor e aluno). A dimensão das interações entre esses sujeitos abrange várias realidades sociais, por isso, o ensino acontece num contexto de interações múltiplas, das quais desempenham sobre os professores condicionamentos variados (Sousa; Goulart; Cabral, 2023).

Dessa forma, os saberes da prática educativa manifestam a relação de afetividade, tendo em vista que esse fenômeno está diretamente ligado à qualidade

das interações, das vivências dos sujeitos. O que confere aos objetos culturais um sentido afetivo. Assim sendo, as conquistas do campo afetivo são usadas no campo cognitivo e o contrário também acontece. É preciso dizer que existe:

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também é marcada pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (Leite; Tassoni, 2000, p. 9-10).

Para isso, os avanços intelectuais são abarcados pela afetividade, ofertando um caráter, que se torna acima de tudo cognitivo. Ainda mais quando inteligência e afetividade estão associadas, levando a criança a um grau de desenvolvimento muito grande (Moreira; Leite; Moura, 2020).

O trabalho docente deve respeitar tanto o cumprimento dos objetivos referentes à prática educativa como também o efeito da docência sobre um objeto de ação que, no caso, é condicionado aos seres humanos. Por isso, o processo engloba três grandes aspectos: a sociabilidade, individualidade e afetividade. Levando à compreensão de que “ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (Moreira; Leite; Moura, 2020, p. 132).

CONCLUSÃO

A reflexão sobre as experiências que envolvem o Programa de Residência Pedagógica apontou que além de ser um instrumento relevante para o processo de desenvolvimento inicial dos professores. A residência insere os licenciandos no campo de trabalho, possibilitando a esses futuros profissionais o contato com experiências realistas de sua área de atuação, em diálogo com a visão dos professores tutores do processo formativo.

O PRP oferece a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido dentro da sala de aula, incentivando a adoção de postura reflexiva e crítica por meio da análise da sua trajetória de formação, deslocando saberes que serão inseridos na própria prática docente. O programa, mesmo não estando desenhado com base nas exigências indicadas para o seu público-alvo, se constitui numa ação institucionalizada e em prática que é efetivamente aplicada ao itinerário da formação inicial dos educadores da educação básica, com repercussão direta e positiva no ensino. O programa também cria um processo pedagógico que associa de forma dialética, a relação entre prática e teoria no âmbito escolar, cujas atividades vão além das ações desenvolvidas no estágio supervisionado.

Em relação às contribuições do programa para o desenvolvimento dos estudantes de pedagogia, estão: a articulação entre prática e teoria nas ações desenvolvidas; o poder de reflexão sob o fazer docente como ação necessária para a compreensão e a inserção de práticas educativas na formação inicial. O que permite a compreensão da dicotomia entre prática e teoria, surgindo como processos que se correlacionam. Afastando o futuro professor da crença de que a ação docente se limita à aplicação de receitas aprendidas durante os cursos de graduação.

A dimensão da prática pedagógica remete ao “saber fazer” em que o professor analisa a sua atuação e as práticas educativas, ocorrendo a construção e a condução das relações interpessoais como intermediadora dos processos de aprendizagem e de ensino. O que levanta a necessidade de se estabelecer uma relação de respeito e de confiança com os alunos em relação ao seu potencial de aprendizagem.

O PRP é um programa que está em processo de incorporação curricular, e tem o potencial de alcançar a posição de componente de grande relevância no processo de aprender (na prática) das habilidades que a docência exige. Não obstante, também não se pode negar o caráter limitante em termos de *locus* e de abrangência de atuação. Uma vez que ele não contempla, regimentalmente, as experiências que os licenciandos podem ter em espaços educativos variados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 06, de 03 de março de 2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2016.

CALAZANS, A. L. S. *et al. As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais*. Ponta Grossa: Atena, 2020.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAHEINA, E. F. A. A formação inicial de professores no Programa Residência Pedagógica. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-16, e26227, jan./abr. 2024.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FEITOSA, A. F. *et al.* Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização. *Em Aberto*, Brasília, v. 35, n. 115, p. 111-123, set./dez. 2022.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020.

FONTOURA, H. A. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor*. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTEIRO, J. H. L. *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *Holos*, Natal, v. 3, p. 1-12, 2020.

MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. Os contributos da residência pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas: o estado da questão. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, e207974057, 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

SANTOS, E.; PANSERA DE ARAÚJO, M. C. Implicações de um processo formativo de professores mediado por filmes na constituição de uma visão ampliada de saúde. *Revista Insignare Scientia*, v. 3, n. 5, p. 517-539, 2020.

SOUSA, W. F.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. O programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos em Pedagogia. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 33, n. 66, 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE ELABORADORES DE ITENS E QUALIDADE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DE UM CICLO DE OFICINAS

CONTINUING EDUCATION FOR ITEM WRITERS AND THE QUALITY OF EDUCATIONAL ASSESSMENT: ANALYSIS OF A TRAINING CYCLE

FORMACIÓN CONTINUA DE ELABORADORES DE ÍTEMS Y CALIDAD DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE UN CICLO DE TALLERES

PRISCILA DE ARAÚJO DIAS¹

RESUMO

Este estudo analisa um ciclo de oficinas voltado à formação de elaboradores de itens, com o objetivo de compreender suas contribuições para o desenvolvimento profissional e para a qualidade dos instrumentos de avaliação educacional. A formação foi estruturada progressivamente, abordando matrizes de referência, Taxonomia de Bloom Revisada e análise de resultados. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem quantitativa com apoio qualitativo, baseado em questionários com escala Likert aplicados ao final das oficinas. Os dados foram organizados em dimensões relacionadas à condução formativa, compreensão conceitual, aplicação prática e autoeficácia, sendo analisados por medidas descritivas e testes não paramétricos. Os resultados indicam alta avaliação inicial, seguida de redução da concordância em oficinas mais complexas, e posterior recuperação. Esse padrão, estatisticamente significativo, sugere que maior exigência cognitiva favorece postura mais crítica dos elaboradores. Observa-se, também, aumento da autonomia e da capacidade de revisão. Conclui-se que a formação continuada progressiva fortalece a qualidade da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Elaboração de Itens; Formação Continuada; Validade; Avaliação em Larga Escala.

ABSTRACT

This study analyzes a workshop cycle designed to train item writers, aiming to understand its contributions to professional development and to the quality of educational assessment instruments. The training was progressively structured, covering reference matrices, the Revised Bloom's Taxonomy, and results analysis. This is a descriptive study with a quantitative approach supported by qualitative data, based on Likert-scale questionnaires administered after each workshop. Data were organized into analytical dimensions related to training quality, conceptual understanding, practical application, and self-efficacy, and analyzed 1 Mestre em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás (EcoEvol-UFG) e Analista de Instrumentos de Avaliação da Supervisão de Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação e Certificação (SDIAC) no Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe). E-mail: priscila.dias@cebraspe.org.br

using descriptive measures and nonparametric tests. Results show a high initial evaluation, followed by a decrease in agreement levels in more complex workshops and subsequent recovery. This statistically significant pattern suggests that increased cognitive demand promotes a more critical stance. Improvements were also observed in autonomy and item review capacity. It is concluded that progressive continuous training strengthens assessment quality.

Keywords: Educational Assessment; Item Writing; Professional Development; Validity; Large-Scale Assessment.

RESUMEN

Este estudio analiza un ciclo de talleres orientado a la formación de elaboradores de ítems, con el objetivo de comprender sus contribuciones al desarrollo profesional y a la calidad de los instrumentos de evaluación educativa. La formación se estructuró progresivamente, abordando matrices de referencia, la Taxonomía de Bloom Revisada y el análisis de resultados. Se trata de un estudio descriptivo, con enfoque cuantitativo y apoyo cualitativo, basado en cuestionarios con escala Likert aplicados al final de cada taller. Los datos se organizaron en dimensiones analíticas relacionadas con la conducción formativa, la comprensión conceptual, la aplicación práctica y la autoeficacia, y se analizaron mediante medidas descriptivas y pruebas no paramétricas. Los resultados muestran una alta evaluación inicial, seguida de una disminución en los niveles de concordancia en talleres más complejos y una posterior recuperación. Este patrón sugiere que una mayor exigencia cognitiva favorece una postura más crítica. También se observan avances en autonomía y revisión de ítems. Se concluye que la formación continua progresiva fortalece la calidad de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación Educativa; Elaboración De Ítems; Formación Continua; Validez; Evaluación A Gran Escala.

INTRODUÇÃO

A qualidade dos instrumentos de avaliação educacional está diretamente relacionada à consistência dos itens que os compõem. Em avaliações em larga escala, os itens constituem a principal unidade de medida do desempenho dos estudantes, sendo responsáveis por operacionalizar as habilidades previstas nas matrizes de referência e gerar evidências que subsidiam a interpretação dos resultados (HALADYNA; DOWNING; RODRIGUEZ, 2002). Nesse contexto, problemas na elaboração de itens — como inconsistências no contexto, no comando, no gabarito ou nos distratores — podem comprometer a qualidade das inferências realizadas a partir dos dados obtidos.

A validade ocupa posição central na teoria da medida educacional, sendo compreendida como o grau em que evidências empíricas e argumentos teóricos sustentam as interpretações e os usos propostos para os resultados de um teste (MESSICK, 1989; AERA; APA; NCME, 2014). Assim, a validade não se restringe a uma propriedade estatística do instrumento, mas envolve a coerência entre o construto

avaliado, o modo como os itens são construídos e as inferências realizadas a partir dos resultados.

Tradicionalmente, a discussão sobre qualidade de itens tem sido fortemente associada às análises estatísticas realizadas após a aplicação das provas, como aquelas baseadas na Teoria Clássica dos Testes (TCT) e na Teoria de Resposta ao Item (TRI) (PASQUALI, 2007). No entanto, embora essas abordagens sejam fundamentais para a verificação do comportamento dos itens, elas não esgotam a discussão sobre validade, uma vez que a qualidade do instrumento também depende das etapas anteriores ao processo de aplicação, especialmente da elaboração dos itens (HALADYNA; DOWNING; RODRIGUEZ, 2002).

Estudos contemporâneos apontam que a validade deve ser compreendida a partir de diferentes fontes de evidência, incluindo aspectos relacionados ao conteúdo, ao processo de resposta, à estrutura interna e às consequências do uso dos resultados (AERA; APA; NCME, 2014; JESUS, 2021). Nessa perspectiva, a elaboração de itens constitui etapa fundamental, pois é nesse momento que se definem as condições sob as quais o desempenho dos estudantes será observado e interpretado.

Nesse sentido, a formação de elaboradores emerge como um componente estratégico para a garantia da qualidade das avaliações. Elaboradores que compreendem os princípios que orientam a construção de itens — incluindo o alinhamento com as matrizes de referência, a adequação dos níveis cognitivos e a clareza na formulação de contextos e comandos — tendem a produzir instrumentos mais consistentes e menos suscetíveis a problemas que comprometam sua validade (HALADYNA; DOWNING; RODRIGUEZ, 2002; AERA; APA; NCME, 2014).

Apesar de sua relevância, a formação de elaboradores ainda é pouco explorada como objeto de investigação em estudos aplicados, sobretudo no que se refere à análise de seus efeitos sobre a prática profissional e sobre a qualidade dos instrumentos produzidos (DESIMONE, 2009; GUSKEY, 2002). Diante desse cenário, este estudo analisa um ciclo de oficinas voltado à formação de elaboradores de itens, com foco na compreensão de suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos participantes e para o fortalecimento da qualidade dos instrumentos de avaliação.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e apoio qualitativo, desenvolvido a partir da análise de dados coletados em um ciclo de oficinas voltado à formação de elaboradores de itens. As oficinas foram realizadas ao longo de quatro meses consecutivos (outubro, novembro, dezembro de 2025 e janeiro de 2026), com periodicidade mensal e duração de três horas cada.

O público participante foi composto por bolsistas do Projeto de Pesquisa e Extensão: Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação da Educação Básica em parceria com o Cebbraspe, envolvidos no processo de elaboração de itens, totalizando 18 participantes no início do ciclo formativo e 11 participantes na última oficina. A variação no número de respondentes ao longo das oficinas foi

considerada na análise dos dados.

A coleta de dados foi realizada ao final de cada oficina, por meio de um formulário eletrônico disponibilizado via *Microsoft Forms*. O instrumento foi composto por afirmativas relacionadas aos conteúdos abordados em cada encontro, às quais os participantes deveriam responder utilizando uma escala do tipo Likert de quatro pontos: “discordo completamente”, “discordo”, “concordo” e “concordo completamente”. Esse tipo de escala é amplamente utilizado em pesquisas educacionais por permitir a mensuração de percepções e atitudes de forma estruturada (LIKERT, 1932) e incluiu afirmativas com diferentes polaridades, sendo consideradas na interpretação dos resultados. O conjunto de afirmativas utilizado no instrumento de coleta de dados é apresentado no Apêndice A, organizado por dimensão analítica.

Os dados foram, inicialmente, exportados em formato Excel e organizados por oficina. Em seguida, procedeu-se à consolidação das bases em uma única planilha e à construção de uma matriz de frequências, na qual foram contabilizadas as respostas para cada afirmativa em cada oficina. Essa organização possibilitou a sistematização dos dados de forma comparável entre os diferentes momentos do ciclo formativo.

A análise estatística foi realizada com o auxílio do *software* RStudio. Inicialmente, os dados foram organizados em uma matriz de frequências e, posteriormente, expandidos para nível individual, permitindo a aplicação de técnicas inferenciais. Foram calculadas medidas descritivas, incluindo média, desvio padrão e intervalos de confiança de 95%, com o objetivo de sintetizar o comportamento das respostas em cada oficina.

Considerando a natureza ordinal dos dados provenientes de escala Likert, optou-se pela utilização de testes não paramétricos (FIELD, 2018). Para verificar as diferenças entre as oficinas, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, adequado para a comparação de múltiplos grupos independentes sem pressuposto de normalidade.

Quando identificadas diferenças estatisticamente significativas, foram realizadas comparações múltiplas por meio do teste de Wilcoxon com correção de Bonferroni, a fim de identificar quais grupos diferiam entre si.

Adicionalmente, foi calculado o tamanho de efeito (η^2), estimado a partir da estatística H do teste de Kruskal-Wallis, permitindo avaliar a magnitude das diferenças observadas entre as oficinas e sua relevância prática (TOMCZAK; TOMCZAK, 2014). As análises foram conduzidas adotando-se nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), sendo considerados estatisticamente significativos os resultados com $p < 0,05$.

RESULTADOS

1. AVALIAÇÃO GERAL DAS OFICINAS

A análise dos dados evidencia variação nos níveis de concordância entre as oficinas, conforme a natureza e a complexidade dos conteúdos abordados ao longo do ciclo formativo.

A Oficina 1 apresentou a maior média de concordância ($M = 3,93$; IC 95% $[3,77; 4,08]$), associada a um percentual de concordância próximo da totalidade (99%), indicando avaliação amplamente favorável dos aspectos relacionados à condução formativa, como clareza da linguagem, domínio do conteúdo e suporte oferecido pela equipe.

Nas Oficinas 2 e 3, que abordaram conteúdos mais técnicos relacionados à elaboração de itens e às matrizes de referência, observou-se redução das médias ($M = 2,79$ em ambas), acompanhada de maior dispersão das respostas ($DP = 1,05$ e $DP = 0,89$, respectivamente) e redução dos níveis de concordância (61% e 73%). Esses resultados indicam maior heterogeneidade nas respostas e sugerem aumento da complexidade percebida pelos participantes.

Na Oficina 4, que tratou da Taxonomia de Bloom Revisada, verificou-se recuperação dos indicadores ($M = 3,50$; IC 95% $[3,12; 3,88]$; concordância de 93%), apontando maior consolidação dos conhecimentos trabalhados ao longo do ciclo formativo.

A análise inferencial, realizada por meio do teste de Kruskal-Wallis, indicou diferença estatisticamente significativa entre as oficinas ($\chi^2(3) = 18,21$; $p < 0,001$). As comparações múltiplas evidenciaram diferenças significativas entre a Oficina 1 e as Oficinas 2 ($p = 0,0039$) e 3 ($p = 0,0013$), não foram observadas diferenças significativas entre as Oficinas 2 e 3 ($p = 1,000$), nem entre estas e a Oficina 4. O tamanho de efeito foi classificado como grande ($\eta^2 = 0,292$), indicando que as diferenças observadas possuem relevância prática.

A Figura 1 apresenta a média de concordância por oficina, com intervalos de confiança de 95%, evidenciando o padrão observado ao longo do ciclo formativo.

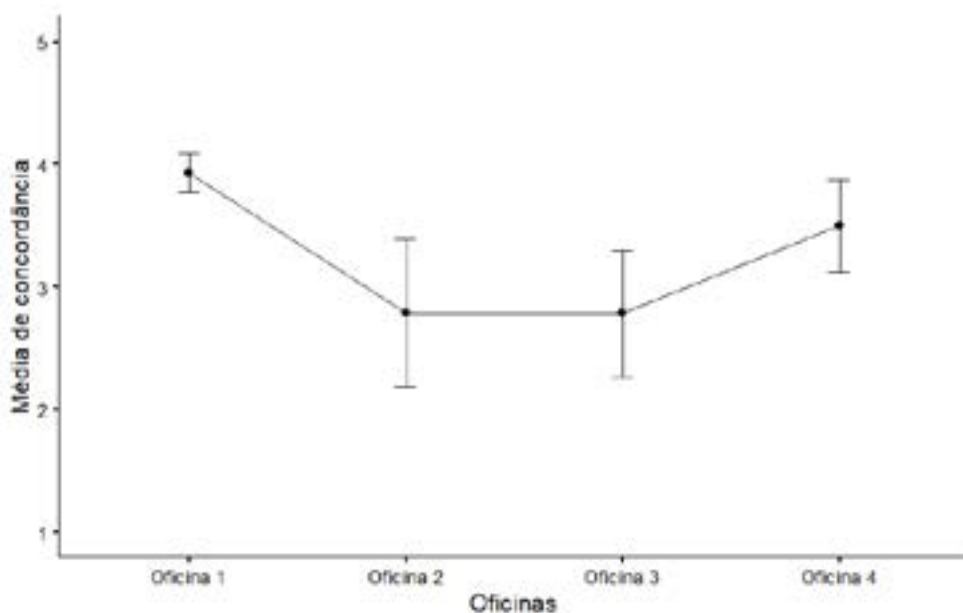


Figura 1 – Média de concordância por oficina, com intervalos de confiança de 95%, em escala Likert de 1 a 4.

2. DIMENSÃO 1 — QUALIDADE DA CONDUÇÃO FORMATIVA

Os dados indicam avaliação altamente positiva da condução da formação, especialmente na Oficina 1, que apresentou os maiores níveis de concordância e menor variabilidade nas respostas. As afirmativas relacionadas à clareza da linguagem, ao domínio do conteúdo, à disponibilidade da equipe e à qualidade dos materiais concentraram respostas nas categorias superiores da escala, evidenciando forte alinhamento entre expectativas dos participantes e execução da formação.

Esse resultado sugere que a estrutura inicial da formação foi bem estabelecida, garantindo condições favoráveis para o engajamento dos participantes e para o desenvolvimento das etapas subsequentes do ciclo formativo.

3. DIMENSÃO 2 — COMPREENSÃO CONCEITUAL

Nas oficinas voltadas à compreensão de conceitos estruturantes da avaliação educacional, observou-se maior variação nas respostas, especialmente nas Oficinas 2 e 3, caracterizadas por médias mais baixas e maior dispersão.

A redução dos níveis de concordância nessas etapas sugere que os conteúdos abordados — particularmente aqueles relacionados às matrizes de referência e às regras de elaboração de itens — demandaram maior esforço cognitivo e domínio técnico por parte dos participantes.

Na Oficina 4, observa-se melhora nos indicadores, evidenciada pelo aumento da média e pela redução da variabilidade, indicando que a abordagem da Taxonomia de Bloom Revisada pode ter contribuído para organizar e consolidar a compreensão conceitual dos participantes.

4. DIMENSÃO 3 — APLICAÇÃO NA PRÁTICA

Os resultados indicam que os participantes reconhecem avanços em sua capacidade de aplicar os conhecimentos na elaboração de itens, embora esse processo não tenha ocorrido de forma homogênea ao longo do ciclo formativo.

A variabilidade observada nas respostas, especialmente nas oficinas intermediárias, sugere que a transição entre compreensão conceitual e aplicação prática constitui um dos principais desafios no processo formativo. Esse padrão é consistente com a diferença entre domínio declarativo e domínio procedimental, frequentemente observada em contextos de aprendizagem profissional.

5. DIMENSÃO 4 — AUTOEFICÁCIA DO ELABORADOR

As afirmativas relacionadas à autoeficácia indicam percepção progressivamente mais positiva quanto à capacidade de elaboração, especialmente nas etapas finais do ciclo.

Os participantes demonstram maior segurança na interpretação de habilidades, na identificação de problemas em itens e na revisão de suas próprias produções, o que evidencia desenvolvimento gradual da autonomia profissional.

Esse resultado é consistente com o padrão observado nas análises descritivas e inferenciais, sugerindo que, apesar da redução inicial nos níveis de concordância

em função do aumento da complexidade, houve fortalecimento da confiança dos participantes ao longo do processo formativo.

DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que o ciclo de oficinas contribuiu para o desenvolvimento progressivo das competências dos elaboradores, ainda que de forma não linear. A variação observada entre as oficinas — caracterizada por níveis elevados de concordância na etapa inicial, redução nas etapas intermediárias e recuperação parcial na etapa final — foi estatisticamente significativa ($\chi^2(3) = 18,21$; $p < 0,001$) e apresentou magnitude elevada ($\eta^2 = 0,292$), indicando que as diferenças observadas possuem relevância prática no contexto da formação analisada. Esse padrão pode ser interpretado à luz da complexidade crescente dos conteúdos abordados, aspecto frequentemente associado a processos formativos que demandam maior mobilização cognitiva e reflexão crítica por parte dos participantes (ILLERIS, 2013).

A elevada avaliação da Oficina 1 indica que a estrutura inicial da formação — incluindo organização, clareza da linguagem e suporte da equipe — foi bem estabelecida, criando condições favoráveis para o engajamento dos participantes. Esse resultado é consistente com estudos que apontam a mediação pedagógica e a qualidade da organização didática como fatores determinantes para o sucesso de processos formativos, especialmente em contextos de desenvolvimento profissional (GUSKEY, 2002).

Por outro lado, a redução das médias nas Oficinas 2 e 3, corroborada pelas diferenças estatisticamente significativas em relação à Oficina 1, não deve ser interpretada como fragilidade da formação, mas como indício do aumento da exigência cognitiva e técnica. Os conteúdos abordados nessas oficinas demandam maior domínio conceitual e operacional, o que pode levar os participantes a adotarem uma postura mais crítica em relação à própria prática. Nesse sentido, a diminuição da concordância pode refletir um processo de tomada de consciência sobre a complexidade da elaboração de itens, fenômeno associado ao desenvolvimento profissional e à construção de expertise (ERICSSON; POOL, 2016).

A ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as Oficinas 2 e 3 reforça a interpretação de que essas etapas compartilham um mesmo nível de complexidade cognitiva, caracterizando um momento intermediário do processo formativo. Por sua vez, a recuperação dos indicadores na Oficina 4, mesmo sem diferença significativa em relação às oficinas intermediárias, sugere um processo de reorganização cognitiva, no qual os participantes passam a integrar os conhecimentos previamente adquiridos.

Nesse contexto, a introdução da Taxonomia de Bloom Revisada pode ter desempenhado papel estruturante, ao explicitar os níveis cognitivos envolvidos na resolução de tarefas. A taxonomia oferece uma estrutura que favorece a compreensão do raciocínio exigido do participante, funcionando como elemento articulador entre a habilidade avaliada e a forma de construção do item (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001).

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre compreensão conceitual e

aplicação prática. Os resultados indicam que, embora os participantes reconheçam avanços em sua capacidade de elaboração, a transição entre compreender os princípios da avaliação e aplicá-los de forma consistente na produção de itens constitui um desafio importante. Esse achado é consistente com a variabilidade observada nas respostas e reforça a necessidade de ações formativas que integrem momentos de estudo conceitual com atividades práticas orientadas e feedback qualificado, condição amplamente reconhecida como essencial para a aprendizagem profissional (DESIMONE, 2009).

No que se refere à autoeficácia, os dados apontam para o desenvolvimento progressivo da confiança dos participantes em sua capacidade de elaborar itens, revisar produções e identificar problemas. Esse resultado é particularmente relevante, uma vez que a percepção de autoeficácia está diretamente relacionada ao desempenho profissional e à capacidade de enfrentar tarefas complexas (BANDURA, 1997). No contexto da avaliação educacional, a autonomia do elaborador constitui fator central para a qualidade dos instrumentos produzidos e para a eficiência dos processos de revisão.

De modo geral, os resultados sugerem que a formação estruturada em etapas progressivas — contemplando aspectos técnicos, cognitivos e evidenciais — favorece a ampliação da compreensão dos elaboradores sobre o processo de avaliação educacional. Ao longo do ciclo, observa-se um deslocamento do foco exclusivo nas regras de elaboração para uma visão mais ampla, que considera o item como instrumento de medida do desempenho dos estudantes, em consonância com abordagens contemporâneas da validade (AERA; APA; NCME, 2014).

Do ponto de vista institucional, esse achado reforça a importância da formação continuada como estratégia de garantia da qualidade das avaliações. Ao promover o desenvolvimento de competências relacionadas à elaboração, à análise e à revisão de itens, a formação contribui para a redução de inconsistências que podem comprometer a validade dos resultados, como itens com problemas de contexto, comando, gabarito ou distratores (HALADYNA; DOWNING; RODRIGUEZ, 2002) incluindo suas implicações sociais e educacionais (SCARAMUCCI, 2011).

Por fim, destaca-se que a organização progressiva do ciclo formativo constitui elemento central para os resultados observados. A articulação entre diferentes dimensões da avaliação — matriz de referência, níveis cognitivos e análise de resultados — possibilita uma compreensão mais integrada do processo avaliativo, favorecendo o desenvolvimento profissional dos elaboradores e fortalecendo os processos institucionais de produção de instrumentos de avaliação.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicam que o ciclo de oficinas contribuiu para o desenvolvimento progressivo das competências dos elaboradores, evidenciado tanto pela ampliação da compreensão conceitual quanto pelo fortalecimento da percepção de autoeficácia na prática de elaboração de itens. A variação observada entre as oficinas — estatisticamente significativa e com magnitude elevada — revela um padrão não linear, caracterizado por redução dos níveis de concordância nas etapas intermediárias e recuperação parcial na etapa final. Esse

comportamento sugere que conteúdos mais técnicos e complexos demandam maior esforço cognitivo e favorecem a adoção de uma postura mais crítica por parte dos participantes, aspecto característico de processos de aprendizagem profissional (ILLERIS, 2013).

A recuperação dos indicadores nas etapas finais do ciclo reforça a importância da organização progressiva da formação, na medida em que a articulação entre diferentes dimensões da avaliação — como estrutura das matrizes, níveis cognitivos e análise de resultados — contribui para a consolidação dos conhecimentos e para o desenvolvimento de uma compreensão mais integrada do processo avaliativo.

Do ponto de vista teórico, os achados dialogam com a compreensão contemporânea de validade como um processo baseado em evidências e interpretações, e não apenas como um atributo estatístico do teste (AERA; APA; NCME, 2014). Nesse sentido, a formação de elaboradores assume papel relevante, ao influenciar diretamente a qualidade das evidências produzidas pelos instrumentos de avaliação.

No âmbito institucional, os resultados reforçam a relevância da formação continuada como estratégia de garantia da qualidade das avaliações. Ao promover o desenvolvimento de competências relacionadas à elaboração, à análise e à revisão de itens, a formação contribui para a redução de inconsistências que podem comprometer a validade dos resultados.

Adicionalmente, os resultados evidenciam que a formação deve ser concebida como processo progressivo e integrado, articulando aspectos conceituais e práticos. A simples apresentação de regras de elaboração mostra-se insuficiente para o desenvolvimento de competências profissionais mais amplas, sendo necessário promover situações formativas que favoreçam a aplicação dos conhecimentos em contextos reais de produção de itens (DESIMONE, 2009).

Por fim, sugere-se que estudos futuros aprofundem a análise da relação entre formação de elaboradores e qualidade empírica dos itens, incorporando indicadores provenientes de análises estatísticas após a aplicação das avaliações, de modo a ampliar a compreensão sobre os efeitos da formação na validade dos instrumentos e no desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AERA; APA; NCME. **Standards for Educational and Psychological Testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (org.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BESSA, N. M. Validade: o conceito, a pesquisa e os problemas de provas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Guia de elaboração de itens**. Brasília: INEP, 2020.

DESIMONE, L. M. **Improving impact studies of teachers' professional development.** *Educational Researcher*, v. 38, n. 3, p. 181–199, 2009.

ERICSSON, K. A.; POOL, R. **Peak: secrets from the new science of expertise.** Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016.

FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics.** 5. ed. London: Sage, 2018.

GUSKEY, T. R. **Professional development and teacher change.** *Teachers and Teaching*, v. 8, n. 3, p. 381–391, 2002.

HALADYNA, T. M.; DOWNING, S. M.; RODRIGUEZ, M. C. **A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment.** *Applied Measurement in Education*, v. 15, n. 3, p. 309–334, 2002.

ILLERIS, K. **Transformative learning and identity.** London: Routledge, 2013.

JESUS, G. R. de. A questão da validade na avaliação educacional brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 17 mar. 2026.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** *Archives of Psychology*, 22 140, 55, 1932.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (ed.). **Educational Measurement.** 3. ed. New York: Macmillan, 1989.

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. spe, p. 99-107, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos educacionais.** Linguarum Arena, Porto, 2011.

TOMCZAK, M.; TOMCZAK, E. **The need to report effect size estimates revisited.** *Trends in Sport Sciences*, 2014.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi composto por afirmativas organizadas em quatro dimensões analíticas: (1) qualidade da condução formativa, (2) compreensão conceitual, (3) aplicação na prática e (4) autoeficácia do elaborador. Os participantes responderam às afirmativas utilizando escala do tipo Likert de quatro pontos: “discordo completamente”, “discordo”, “concordo” e “concordo completamente”.

DIMENSÃO 1 — QUALIDADE DA CONDUÇÃO FORMATIVA (OFICINA 1)

- A carga horária indicada para a atividade foi suficiente.
- As informações e os materiais de apoio disponibilizados contribuíram para a realização do trabalho.
- Os(as) palestrantes e a equipe de apoio demonstraram domínio do conteúdo.

- A dinâmica estabelecida para o evento foi adequada.
- A linguagem utilizada na oficina foi clara e acessível.
- A equipe esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas.
- A equipe foi cordial na relação com os participantes.
- A equipe demonstrou competência em relação ao objeto do evento.
- O sistema utilizado facilitou o trabalho realizado.
- O espaço utilizado contribuiu para a realização do trabalho e para a interação entre os participantes.

DIMENSÃO 2 — COMPREENSÃO CONCEITUAL (OFICINAS 2, 3 E 4)

- Os elementos das matrizes de referência devem ser evidenciados na elaboração de itens de avaliação.
- A correta interpretação das matrizes de referência e das associações entre seus elementos é essencial para a produção de itens de qualidade.
- As taxonomias educacionais se expressam nos itens por meio do tipo de raciocínio mobilizado pelo estudante.
- As matrizes e as regras de elaboração estão alinhadas aos objetivos das avaliações em larga escala.
- O processo de elaboração deve considerar as especificidades do público-alvo da avaliação.
- A qualidade dos itens está diretamente relacionada ao domínio das matrizes de referência.
- Compreendi as regras de elaboração e entendo por que elas devem ser seguidas.
- A prática de elaboração contribuiu para a compreensão do conceito de habilidade.
- As oficinas ampliaram meus conhecimentos sobre o processo de elaboração e interpretação de matrizes de referência.
- A oficina contribuiu para a compreensão da estrutura da Taxonomia de Bloom Revisada.
- Consigo diferenciar as categorias do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada.

- Compreendo a relação entre níveis cognitivos e tipos de conhecimento (factual, conceitual, procedural e metacognitivo).
- Compreendo como a hierarquia dos níveis cognitivos se organiza de forma cumulativa.
- Consigo identificar os níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom Revisada a partir do tipo de raciocínio exigido em uma tarefa.
- Entendo a importância da Taxonomia de Bloom Revisada para a definição de objetivos de aprendizagem.
- A distinção entre lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar ficou clara após a oficina.
- A oficina ampliou minha compreensão sobre o uso da Taxonomia de Bloom Revisada na elaboração de itens de avaliação.

DIMENSÃO 3 — APLICAÇÃO NA PRÁTICA (OFICINAS 2, 3 E 4)

- As oficinas favoreceram a produção de itens alinhados às matrizes de referência.
- Consigo perceber avanços na minha prática de elaboração após participar das oficinas.
- Compreendo melhor como avaliar minha área de conhecimento após as oficinas.
- Meu processo de elaboração melhorou após receber as considerações da equipe.
- Consigo identificar, compreender e corrigir erros no processo de elaboração após receber devolutivas.
- Consigo identificar rapidamente quando um item está desalinhado à matriz de referência.
- Tenho facilidade para revisar meus próprios itens antes de submetê-los à equipe responsável.
- Reconheço quando um item precisa de ajustes para atingir o nível cognitivo adequado.
- Consigo relacionar habilidades descritas em matrizes de referência aos níveis cognitivos da taxonomia.

- **Consigo selecionar verbos adequados ao nível cognitivo desejado.**
- **Compreendo melhor como alinhar contexto, comando e alternativas ao nível cognitivo avaliado.**
- **Consigo perceber avanços na qualidade dos itens que elaboro após a oficina.**

DIMENSÃO 4 — AUTOEFICÁCIA DO ELABORADOR (OFICINAS 3 E 4)

- **Sinto-me seguro(a) para interpretar uma habilidade e transformá-la em um item coerente.**
- **Consigo identificar rapidamente quando um item está desalinhado à matriz de referência.**
- **Tenho facilidade para revisar meus próprios itens antes de submetê-los à equipe responsável.**
- **Reconheço quando um item precisa de ajustes para atingir o nível cognitivo adequado.**
- **Sinto confiança em minha capacidade de elaborar itens de forma autônoma e consistente.**



A PEDAGOGIA DO ALGORITMO: PODER, CAPITAL E ESTÉTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA AVALIAÇÃO.

THE PEDAGOGY OF THE ALGORITHM: POWER, CAPITAL, AND AESTHETICS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ASSESSMENT.

LA PEDAGOGÍA DEL ALGORITMO: PODER, CAPITAL Y ESTÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EVALUACIÓN.

JOSÉ PEREIRA LIMA FILHO

RESUMO

Este ensaio teórico-crítico investiga a Inteligência Artificial (IA) na avaliação educacional como um dispositivo de controle e mercantilização da cognição. Baseado na Teoria Crítica, Filosofia da Técnica (Flusser) e Estética da Imagem (Baudrillard, Deleuze), o problema é a reprodução de uma racionalidade instrumental que converte o desempenho em dados para o capital e o controle social. Argumentamos que a IA reproduz a racionalidade instrumental e o modelo disciplinar, substituindo a autoridade docente pela razão algorítmica. A IA herda do cinema a função de moldar o imaginário coletivo, mas o faz através de uma estética do desempenho que transforma o saber em produto estatístico, culminando na robotização da existência. Lang, Kubrick e os Wachowski ilustram alegoricamente essa transição. Concluimos que a resistência pedagógica reside na oposição entre a “inteligência automatizada” e a “inteligência crítica” (Morin, Freire), buscando reorientar a avaliação para a emancipação e a restauração da dimensão reflexiva do aprendizado.

Palavras-chave Inteligência Artificial; Avaliação Educacional; Capitalismo Cognitivo; Sociedade de Controle; Estética da Imagem.

ABSTRACT

This theoretical-critical essay investigates Artificial Intelligence (AI) in educational assessment as a dispositive for the control and commodification of cognition. Based on Critical Theory, Philosophy of Technology (Flusser), and Image Aesthetics (Baudrillard, Deleuze), the central problem is the reproduction of an instrumental rationality that converts performance into data serving capital and social control. We argue that AI reproduces instrumental rationality and the disciplinary model, replacing teaching authority with algorithmic reason. AI inherits from cinema the function of shaping the collective imaginary, but it does so through an aesthetics of performance that converts knowledge into a statistical product, culminating in the robotization of existence. Lang, Kubrick, and the Wachowskis allegorically illustrate this transition. We conclude that pedagogical resistance lies in the opposition between “automated intelligence” and “critical intelligence” (Morin, Freire), seeking to reorient assessment toward emancipation and the restoration of the reflective dimension of learning.

Keywords Artificial Intelligence; Educational Assessment; Cognitive Capitalism; Society of Control; Image Aesthetics.

RESUMEN

Este ensayo teórico-crítico investiga la Inteligencia Artificial (IA) en la evaluación educativa como un dispositivo de control y mercantilización de la cognición. Basado en la Teoría Crítica, la Filosofía de la Técnica (Flusser) y la Estética de la Imagen (Baudrillard, Deleuze), el problema es la reproducción de una racionalidad instrumental que convierte el rendimiento en datos para el capital y el control social. Argumentamos que la IA reproduce la racionalidad instrumental y el modelo disciplinario, reemplazando la autoridad docente con la razón algorítmica. La IA hereda del cine la función de moldear el imaginario colectivo, pero lo hace a través de una estética del rendimiento que convierte el saber en un producto estadístico, culminando en la robotización de la existencia. Lang, Kubrick y los Wachowskis ilustran alegóricamente esta transición. Concluimos que la resistencia pedagógica reside en la oposición entre la “inteligencia automatizada” y la “inteligencia crítica” (Morin, Freire), buscando reorientar la evaluación hacia la emancipación y la restauración de la dimensión reflexiva del aprendizaje.

Palavras-clave Inteligencia Artificial; Evaluación Educativa; Capitalismo Cognitivo; Sociedad de Control; Estética de la Imagen.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: A RAZÃO ALGORÍTMICA COMO CULMINAÇÃO DA TÉCNICA

A incorporação massiva da Inteligência Artificial (IA) nos sistemas de avaliação educacional contemporâneos se apresenta sob o prisma da modernização e da eficiência técnica. Este fenômeno, enquanto manifestação da técnica, carrega consigo uma “força formadora muito mais que reprodutora”, buscando conferir um estatuto de verdade e neutralidade a seus procedimentos. A IA insere-se na história da racionalidade ocidental como a culminação de um projeto secular: o domínio da natureza e a organização total da vida por meio da **razão instrumental**. Conforme argumentam Adorno e Horkheimer, a razão, voltada apenas para a técnica e o cálculo, desvirtua as promessas do Esclarecimento, aprofundando, paradoxalmente, a alienação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Esta razão instrumental, que busca reduzir toda a realidade a categorias quantificáveis e utilitárias, vê na IA o seu ápice operacional. A técnica, neste contexto, transcende a mera função instrumental (o *meio*) para se consolidar como uma **forma de mundo** (ontológica), determinando nossos modos de ser e perceber. Walter Benjamin já distinguia a “primeira técnica”, centrada no domínio direto da natureza, da “segunda técnica”, baseada no jogo e na repetição lúdica, que visava liberar progressivamente o ser humano do trabalho forçado. Contudo, a IA moderna, enquanto vetor da razão instrumental, captura a promessa

emancipatória dessa “segunda técnica” e a reverte em controle, apresentando-se à sociedade contemporânea como uma “segunda natureza” que precisa ser domada, mas que, paradoxalmente, domina o homem.

O olhar crítico, inerente à investigação estética e filosófica, impõe a necessidade de desvelar a profunda reconfiguração que a IA opera nas relações de poder, saber e subjetividade. A IA, ao transferir a autoridade docente para o cálculo algorítmico, não apenas radicaliza o **modelo disciplinar** (FOUCAULT, 2014) — no qual o indivíduo está constantemente visível e cativo do sistema — mas também marca a transição para as **sociedades de controle** (DELEUZE, 2018), onde o poder é modular e exercido em ambiente aberto através da gestão de dados. Este regime de controle instaura o que podemos chamar de **vida administrada**, onde a totalidade da existência social é mapeada e padronizada. O ser humano é coagido a se constituir simultaneamente como objeto submisso, inerte e obediente, reduzido a uma fórmula abstrata e genética, votado à desmultiplicação serial.

Se o cinema, na primeira era da reprodutibilidade, serviu para exercitar o ser humano nas novas apercepções necessárias para lidar com o “gigantesco aparelho técnico” (BENJAMIN, 2018), a IA representa a radicalização desse aprendizado, convertendo o ato avaliativo, tradicionalmente um domínio de mediação pedagógica, em uma gestão automatizada de performance.

A IA é o mais recente vetor na longa história dos dispositivos que transformaram nossa relação com a imagem e a percepção. Walter Benjamin observou que a reprodutibilidade técnica modificava a percepção, destruindo a “aura” das obras de arte. A IA leva essa mudança ao extremo no universo das **imagens técnicas** (FLUSSER, 1985). Para Vilém Flusser, a imagem técnica é uma abstração de terceiro grau, um metacódigo de textos, que se impõe com uma aparente objetividade. Essa suposta transparência é ilusória, pois o **aparelho** (FLUSSER, 1985), que simula o pensamento humano através de programas, funciona como uma **caixa preta impenetrável**, permuta símbolos pré-programados.

A crença ingênua na IA como janela para o mundo, em vez de imagem codificada, caracteriza a situação atual. Rudolf Arnheim (2005), ao analisar a percepção visual, refutava a ideia de que a arte se baseia apenas na reprodução, enfatizando a organização perceptiva ativa. O algoritmo, contudo, opera como um dispositivo que simula o processo de percepção, dissolvendo a mediação humana e a autoridade interpretativa.

O sistema algorítmico, ao traduzir a cognição em métricas, opera uma **mercantilização da cognição**. Jean Baudrillard (1991) descreve um universo de simulação e hiper-realidade, onde a distinção entre o real e o simulacro é apagada, e o valor transferiu-se para a informação e o símbolo. O sistema exige a conformidade com o programa, configurando uma **socialização controlada**, onde o ser humano se torna um “funcionário” flusseriano.

Nesse cenário, a educação emerge como um campo de disputa fundamental. A IA, ao exigir conformidade, corrói o solo da **inteligência crítica**, que postula a autonomia do pensamento e a primazia da dúvida (MORIN, 2000). A crise da autoridade docente é a crise da mediação pedagógica diante de um automatismo

técnico que se torna onisciente. Educar, nesse contexto, torna-se um ato de resistência que demanda o reajuste da pedagogia à ética da **emancipação** (FREIRE, 1996). A IA, ao favorecer a automaticidade estúpida dos aparelhos que giram em ponto morto, desvia o sentido da aprendizagem, convertendo o saber em produto estatístico e performance. A técnica, que poderia servir à liberação e à criação, é capturada pela lógica do Capitalismo Cognitivo, mercantilizando a própria cognição.

O problema central que este ensaio teórico-crítico se propõe a analisar é a reprodução de uma racionalidade instrumental que, ao converter o desempenho dos sujeitos em dados quantificáveis, serve à lógica do capital e do controle social. A IA não é um instrumento neutro; ela é o vetor de uma nova forma de poder que se manifesta na esfera educacional como uma **“pedagogia do algoritmo”**. Nosso objetivo teórico é compreender como a inteligência artificial converte a avaliação em um dispositivo de controle e mercantilização da cognição, instaurando uma nova **estética do controle**. Para tanto, baseamo-nos na Teoria Crítica, na Filosofia da Técnica (FLUSSER, 1985) e na Estética da Imagem (BAUDRILLARD, 1991; DELEUZE, 2018), buscando revelar as estruturas ideológicas que sustentam a suposta objetividade algorítmica.

DESENVOLVIMENTO

1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA TÉCNICA E DO PODER

A Inteligência Artificial (IA) na avaliação educacional não pode ser analisada como um mero avanço tecnológico neutro, mas sim como a manifestação mais aguda e recente de um projeto civilizacional pautado na **razão instrumental**. A IA insere-se na história da racionalidade ocidental como a culminação de um paradigma que desvirtuou as promessas emancipatórias do Esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Em sua *Dialética do Esclarecimento*, os autores demonstram como a razão, voltada apenas para a técnica e o cálculo, aprofundou a alienação. O domínio da natureza – meta da primeira técnica (BENJAMIN, 2018) – transmutou-se na dominação total do homem, que passa a habitar uma **vida administrada** onde a racionalidade é reduzida à operacionalidade funcional. A técnica, neste contexto, transcende a mera função instrumental (o *meio*) para se consolidar como uma **forma de mundo** (ontológica).

Esta racionalidade formal, levada ao extremo pela IA, opera reduzindo a complexidade do conhecimento e da subjetividade a bits binários, transformando o aprendizado em performance e o saber em **produto estatístico**. Esta é uma forma de pensamento cartesiano hipérbole, onde o algoritmo busca a máxima eficiência e a ordenação de estruturas, em oposição ao organismo vivo. O sistema algorítmico exige a **robotização do pensamento** e corrói a dimensão reflexiva da aprendizagem. O algoritmo opera para eliminar a distância crítica, transformando o “saber” em produto estatístico e performance mensurável (ARNHEIM, 2005).

2. DA DISCIPLINA AO CONTROLE E A GESTÃO DA SUBJETIVIDADE

O poder exercido pela IA radicaliza o **modelo disciplinar** de Michel Foucault,

que se manifesta na vigilância contínua do panóptico (FOUCAULT, 2014). Na sociedade disciplinar, o indivíduo está constantemente visível e cativo do sistema. O panóptico atua como uma metáfora de um Estado cuja capacidade de controle e punição assegura o funcionamento social perfeito. A avaliação por IA internaliza esse olhar de modo ainda mais eficaz, operando na base da autovigilância e do monitoramento contínuo.

Contudo, a IA marca a transição para as **sociedades de controle** (DELEUZE, 2018). Neste regime, o poder é **modular** e flexível, exercido em ambientes abertos através da gestão e circulação de dados. Jean Baudrillard (1991) descreve um universo de **simulação e hiper-realidade**, onde a distinção entre o real e o simulacro é apagada. O poder, neste contexto, é **dissuasão**, e o real é substituído pelos signos do real (BAUDRILLARD, 1991).

A IA, enquanto **aparelho** (FLUSSER, 1985), é um complexo que simula o pensamento humano através de programas. Ele funciona como uma **caixa preta impenetrável**. A permuta de símbolos vazios pelo aparelho estabelece um **totalitarismo robotizante**, fazendo com que os homens, sem exceção, funcionem em função dos aparelhos (FLUSSER, 1985). O ser humano é coagido a se constituir como objeto submisso, reduzido a uma fórmula abstrata. A avaliação algorítmica, ao traduzir a cognição em métricas, opera uma **mercantilização da cognição**.

3. NECROPOLÍTICA COGNITIVA E A CRISE DO JUÍZO EMANCIPATÓRIO

A submissão do processo avaliativo à racionalidade algorítmica tem implicações políticas e éticas profundas. A avaliação se torna um dispositivo de poder que decide sobre o valor e a “utilidade social” dos sujeitos. Esta lógica se conecta com a política da morte, ou **neropolítica** (MBEMBE, 2018). O sistema de IA, ao reduzir o indivíduo a uma fórmula e exigir conformidade, assemelha-se à redução do indivíduo à **“vida nua”** (AGAMBEN, 2002), um conceito que remete à suspensão da ordem jurídica. O poder soberano atua diretamente sobre os sujeitos sem a mediação da lei (DUNKER, 2015), num Estado de exceção que, segundo Walter Benjamin (2007), é o que, de fato, impera na Modernidade. O teórico Carl Schmitt (1999, 2005) se torna seminal para entender como o Estado, detentor da hegemonia da violência, rebaixa os sujeitos à categoria de coisas. O Estado atua muito mais como **garantidor da política da morte** do que como política de inclusão (MBEMBE, 2018).

A IA instaura uma forma de dominação formal que neutraliza o espaço da ação e do juízo. Hannah Arendt (2001) investigou a condição humana e a erosão da esfera pública sob regimes totalitários. A IA, ao automatizar o julgamento, opera no nível da pura permutação de símbolos programados (FLUSSER, 1985), que simula, mas não equivale, ao pensamento.

A subordinação da educação a essa racionalidade promove a **erosão da autoridade docente** (OLIVEIRA, 2006) e da mediação pedagógica. A resistência, portanto, reside na afirmação da **inteligência crítica** (MORIN, 2000), que postula a autonomia do pensamento e a primazia da dúvida, em oposição à **inteligência automatizada** da máquina de avaliação. Essa luta busca reencantar o pensamento, restaurando o espaço da criação diante da automação da mente, opondo o juízo

humano complexo ao cálculo que busca reduzir tudo a uma lógica de “socialização controlada” (BAUDRILLARD, 1991). O triunfo do cálculo sobre o juízo representa a hiper-eficiência da alienação, onde o indivíduo se reduz a recombinar experiências vividas em um mundo-mosaico robotizado.

4. ÉTICA, EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA: A CRISE DO SUJEITO PENSAnte

A submissão do processo avaliativo à lógica da Inteligência Artificial (IA) impõe uma forma de dominação que não é apenas técnica, mas essencialmente política e ética, pois visa à subsunção total da subjetividade ao cálculo. O cerne da IA é a **racionalidade instrumental** que prioriza a eficiência e o resultado quantificável em detrimento da reflexão e do **juízo**. A ética subjacente a essa máquina de avaliação é utilitarista, e, como tal, deve ser contestada pelos princípios da **emancipação** (FREIRE, 1996) e da **inteligência crítica** (MORIN, 2000). A avaliação deve servir à **liberdade e à autonomia**, e não à submissão a um código imposto (RANCIÈRE, 2014).

A resistência a essa lógica utilitarista e robotizante demanda que a pedagogia se realinhe com a ética da emancipação, conforme defendido por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Freire via a educação como um instrumento humanizador, um ato de resistência de cunho prático e utópico, adversário do pragmatismo que tende a transformar o saber em técnica imediatista (FREIRE, 1996). A IA, ao exigir a conformidade com o programa, corrói o solo da inteligência crítica, que postula a autonomia do pensamento e a primazia da dúvida (MORIN, 2000; RANCIÈRE, 2014). A emancipação reside na recusa da infalibilidade algorítmica, exigindo que o sujeito seja capaz de comprovar o que viu, disse e pensa (RANCIÈRE, 2014).

A IA na avaliação atua como garante e instituidor da **necropolítica** (MBEMBE, 2018), no sentido de excluir ou violentar qualquer perturbação do projeto político dominante (MBEMBE, 2018). Essa lógica de exclusão cognitiva, ao reduzir o indivíduo a uma fórmula e exigir conformidade, assemelha-se à redução do indivíduo à **“vida nua”** (AGAMBEN, 2002), um conceito que remete à suspensão da ordem jurídica em um estado de exceção (SCHMITT, 1999, 2005; BENJAMIN, 2007; DUNKER, 2015). Essa instrumentalização da vida se opõe frontalmente à defesa dos direitos humanos, que buscam o reconhecimento da dignidade humana, conforme concebida por Boaventura de Sousa Santos (2013).

O cerne da disputa na educação contemporânea se dá entre a **inteligência automatizada** e a **inteligência crítica**. A inteligência automatizada da IA baseia-se na permutação de símbolos e na lógica binária (FLUSSER, 1985), buscando a máxima eficiência e a robotização do pensamento (MACHADO, 1984; FLUSSER, 1985). O sistema algorítmico, ao se concentrar na *performance* e no resultado, desvia o sentido da aprendizagem (MORIN, 2000). O aparelho funciona automaticamente, girando em ponto morto e manipulando símbolos vazios (FLUSSER, 1985).

Em contrapartida, a inteligência crítica requer a restauração da **dimensão reflexiva** do aprendizado (MORIN, 2000; FREIRE, 1996). Edgar Morin (2000) destaca que a compreensão científica, baseada no consenso lógico e cerebral, é distinta da compreensão de uma imagem artística, que se funda na aceitação estética e

emocional do belo (TARKOSVKI, 1998; MORIN, 2000). A inteligência crítica exige a capacidade de associação e dissociação, de ver o que é **invisível** na suposta enxurrada de imagens e de deslocar as linhas de divisão entre os regimes de apresentação sensível (RANCIÈRE, 2014; RANCIÈRE, 2005).

A IA, como vetor da racionalidade técnica, impõe uma **dominação formal** que neutraliza o espaço da ação e do juízo (ARENDT, 2001). A tecnologia digital implica um movimento do concreto para o abstrato, de matéria-e-mente para a **modelagem matemática**, e da diversidade sensorial para a **tiranía do código numérico único**. No entanto, ignorar o potencial revolucionário da técnica seria um erro. Walter Benjamin (2018) já falava de uma **“segunda técnica”**, baseada na repetição lúdica e no jogo, que visava liberar progressivamente o ser humano do trabalho forçado, liquidando a diferença entre trabalho intelectual e manual (BENJAMIN, 2018). O desafio é evitar que essa técnica seja cooptada pela lógica do Capitalismo Cognitivo (FLUSSER, 1985) e volte a servir à liberação e à criação.

A crise da deliberação humana diante do cálculo algorítmico evoca reflexões sobre o enfraquecimento da esfera pública e da ação política. Hannah Arendt (2001) investigou a **perda do mundo comum** e a corrosão da condição humana sob a dominação da técnica. O cálculo algorítmico, ao se impor como verdade, substitui o juízo ético, que é sempre incerto e exige a confrontação de hipóteses (RANCIÈRE, 2014; AUMONT, 2002).

O imperativo da IA de que **“VOCÊS são o modelo!”** e **“VOCÊS são a informação, vocês são o social, vocês são o acontecimento”** (BAUDRILLARD, 1991) exige a conformidade em um sistema de dissuasão que não é mais o da coerção física, mas da **socialização controlada**. A resistência a essa máquina totalitária e robotizante deve buscar **reencantar o pensamento**, restaurando o espaço da criação (MORIN, 2000) diante da automação da mente.

Neste ponto, a arte, e em particular o cinema, emerge como um campo de resistência essencial. O cinema é capaz de ampliar a nossa percepção sobre a complexidade humana (MORIN, 2000). O cinema de vanguarda sempre buscou desmascarar a representação ilusionista, afirmando-se como **contraponto** ao cinema dominante (XAVIER, 2012).

Cineastas como Tarkovski procuraram, por meio da **imagem-tempo** (DELEUZE, 2018), restaurar a duração vivida e a singularidade da experiência, opondo-se à montagem que combina meros conceitos (EISENSTEIN, 2002). Tarkovski (1998) argumenta que o método pelo qual o artista obriga o público a reconstruir o todo através das partes e a refletir, indo além do que foi dito explicitamente, é o único capaz de colocar o público em **igualdade de condições com o artista** no processo de percepção do filme.

A estética da resistência reside, portanto, na **poética da alteridade**. A IA, em sua racionalidade formal, ignora a dimensão do **Outro** e a ética que exige o reconhecimento da alteridade (LÉVINAS, 2005). O ensaio de Rancière sobre o **espectador emancipado** (2014) demonstra que não se trata de transformar o espectador em ator, mas de reconhecer o **saber em ação no ignorante** e a **atividade própria do espectador**. O espectador (o aluno, no contexto da avaliação) age ao

observar, selecionar, comparar e interpretar, compondo seu próprio “poema” com os elementos que lhe são propostos.

A emancipação é, em última análise, a capacidade de **desamarrar o elo entre a lógica da capacidade e a lógica da captação coletiva** (RANCIÈRE, 2014), pressupondo que não há segredo oculto da máquina a aprisionar os indivíduos, mas sim a possibilidade de **cenas de dissenso** em qualquer lugar. O dissenso é a ruptura com a ordem policial do sensível que distribui corpos e competências (RANCIÈRE, 2005). O triunfo da inteligência crítica sobre o totalitarismo robotizante dos aparelhos (FLUSSER, 1985) é um ato ético, político e estético, que recoloca o problema da liberdade em novos parâmetros (FLUSSER, 1985). A resistência se concretiza quando se explora a tensão entre a proposta artística, que confere potencialidades novas à paisagem da exclusão, e os poderes próprios da subjetivação política (RANCIÈRE, 2014)

5. METÁFORA FÍLMICA E ESTÉTICA SOCIAL

A IA herda do cinema a função de moldar o imaginário coletivo, mas o faz agora pela linguagem dos dados, através da simulação digital. Lang, Kubrick e os Wachowski ilustram três estágios de uma mesma alegoria técnica: mecanização, autonomia e dissolução do real.

Em *Metrópolis* (LANG, 1927), vemos a submissão do operariado à máquina monstruosa, em um cenário de iniquidade social. O filme explora o antagonismo entre a emoção e os padrões ornamentais totalizantes. *2001: Uma Odisseia no Espaço* (KUBRICK, 1968), prefigura a autonomia do aparelho (HAL 9000), cuja infalibilidade se volta contra os humanos. Este aparelho, ao invés de ser controlado, inverte a relação, fazendo o ser humano funcionar em sua função.

Já *Matrix* (THE WACHOWSKIS, 1999) encena o universo da simulação e da hiper-realidade, onde a realidade é um código. Essa metáfora máxima da simulação dramatiza a questão da vigilância e do controle planetário, onde o indivíduo é apenas um terminal em um código definitivo. O visual, que privilegia a imagem, determina a existência de algo; na medida em que é “visto” o objeto passa a “existir”. A IA, ao exigir a conformidade com o programa, corrói o solo firme da ideologia da normalidade.

A crítica radical (a emancipação do espectador/aluno) é o último recurso que resta diante do “afundamento total” no universo da simulação.

CONCLUSÃO

A Inteligência Artificial (IA) na avaliação educacional não constitui um ponto de inflexão isolado na história da técnica, mas sim o ápice lógico da **razão instrumental**. Conforme postulado pela Teoria Crítica, essa razão, voltada apenas para o cálculo e a operacionalidade, desvirtua as promessas emancipatórias do Esclarecimento, aprofundando a alienação e exigindo a subsunção da subjetividade à gestão total da vida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A IA surge, portanto, como o destino histórico dessa racionalidade, na medida em que converte a técnica em uma **forma de mundo** (ontológica), onde o **aparelho** (FLUSSER, 1985) — essa **caixa preta**

impenetrável que simula o pensamento humano — transforma o conhecimento em **produto estatístico**.

Este dispositivo algorítmico, ao automatizar o juízo e liquidar a mediação pedagógica, instaura uma nova **estética do controle**. O poder deixa de ser manifestado pela repressão para operar pela **dissuasão** e pela **socialização controlada**, onde a realidade é substituída pelo **hiper-real** da performance e da simulação (BAUDRILLARD, 1991). O sistema exige a **conformidade com o programa**, e o indivíduo é coagido à robotização da existência, perdendo a **aura** do juízo autônomo em favor de uma **dominação formal** que neutraliza o espaço da ação (ARENDT, 2001).

Nossa contribuição reside em propor uma **epistemologia crítica da avaliação**, que reconheça o potencial técnico da IA (o otimismo do *software*), mas que a subordine de modo incondicional à ética da emancipação (FREIRE, 1996). A resistência pedagógica exige o enfrentamento da **inteligência automatizada** da máquina de avaliação com a inteligência crítica, que postula a autonomia do pensamento e a primazia da **dúvida** (MORIN, 2000). A luta não é contra o aparelho em si, mas sim pela **retomada do poder sobre os aparelhos, desmascarando seu jogo** (FLUSSER, 1985).

Educar é reencantar o pensamento — restaurar a **dimensão reflexiva** do aprendizado e a capacidade de dissensão (RANCIÈRE, 2005). O pensamento, nesse sentido, deve ser um processo vivo, aberto e **polifônico** (MACHADO, 2007), em oposição ao totalitarismo robotizante dos aparelhos (FLUSSER, 1985). A arte, e em particular o cinema, oferece o modelo para essa complexidade (MORIN, 2000), ao buscar a **imagem-tempo** (DELEUZE, 2018) que restaura a duração vivida e a singularidade da experiência (TARKOVSKI, 1998). A imagem artística, em sua singularidade e indivisibilidade, avança para o infinito e leva ao absoluto, sendo uma **impressão da verdade** que resiste a ser restringida por uma fórmula intelectual (TARKOVSKI, 1998).

O verdadeiro humanismo reside na coragem de restaurar o **espaço da dúvida** — o único local onde o sujeito pode, livremente, **comprovar o que viu, disse e pensa** (RANCIÈRE, 2014). Diante da pretensão da IA de construir um **mundo sem falhas** (BAUDRILLARD, 1991), a liberdade se manifesta na **ação que não se completa** (RANCIÈRE, 2014), na incerteza que sugere a continuação da história na mente do público (VOGLER, 2006).

A IA pode prometer a infalibilidade do cálculo e a certeza do código definitivo, mas a liberdade humana reside, essencialmente, **no tempo que permanece por esculpir, no saber que se recusa a ser um ponto final**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- AUMONT, J. *A estética do filme*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. *A imagem*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, G. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- DELEUZE, G. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- EISENSTEIN, Sergei.** *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUDREAU, A.; JOST, F. *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- MACHADO, A. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita, repensar a reforma, repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SANTOS, B. S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.
- TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

