



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR – POLEDUC

FRANCISCO HÉLIO PINHEIRO NUNES

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE
EXTENSÃO DA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS

FORTALEZA

2021

FRANCISCO HÉLIO PINHEIRO NUNES

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE
EXTENSÃO DA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N925a Nunes, Francisco Hélio Pinheiro.

Avaliação da eficácia da formação discente no Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC na perspectiva dos egressos / Francisco Hélio Pinheiro Nunes. – 2021.
142 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2021. Orientação: Prof.^a Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues.

1. Avaliação educacional. 2. Eficácia. 3. Formação discente. 4. Cultura Hispânica. 5. Habilidades comunicativas. I. Título.

CDD 378

FRANCISCO HÉLIO PINHEIRO NUNES

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE EXTENSÃO
DA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 04 / 06 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, por ser o meu rochedo e a minha
fortaleza.

Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança.
(*in memoriam*)

Ao meu companheiro, pelo apoio e incentivo
imprescindíveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e da inteligência.

Aos meus pais, Maria Gracília Pinheiro Nunes e José Guimarães Nunes, que me brindaram com um amor incondicional e o seu exemplo de perseverança (*in memoriam*).

Às minhas irmãs Rossana Pinheiro Nunes e Rosângela Pinheiro Nunes, por acreditarem no meu potencial.

Ao meu companheiro, Nixon Gleyson Melo de Araújo, pelo amor, apoio, incentivo e sua presença inestimável em todos os momentos da minha vida.

À minha cunhada, Carla Patrícia Melo de Araújo, pela amizade e apoio.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, pela excelente formação.

À Fernanda Alves de Araújo, Secretária do POLEDUC, por seu profissionalismo, dedicação e amizade.

Aos egressos do Curso de Extensão da CCH, pela contribuição para a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, minha orientadora, pela presença constante durante todo esse caminho, os sábios ensinamentos, a paciência e a amizade;

Aos professores Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre, membros da banca, por seu valioso contributo para conclusão desta pesquisa.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1981).

RESUMO

Estudo sobre a avaliação da eficácia da formação em língua espanhola ofertada pelo Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC que tem como perfil do egresso um utilizador independente do espanhol como língua estrangeira (ELE). A avaliação é um dos temas de maior atualidade e importância e a com egressos é uma ferramenta que propicia o controle da legitimidade e credibilidade da Instituição, sendo, pois, susceptível de contribuir positivamente para sanar as possíveis deficiências e estabelecer melhorias para o curso. A presente pesquisa demandou responder ao questionamento: – Qual a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC quanto às metas estabelecidas e os resultados propostos pelo Projeto de Extensão? Para respondê-lo, teve com objetivo geral avaliar a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC a partir da análise das metas estabelecidas e dos resultados propostos pelo Projeto de Extensão. Realizou-se, portanto, uma pesquisa de campo, de abordagem quanti-qualitativa, com 109 egressos de 2017 a 2019, onde foram avaliadas as quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, escutar e falar – conforme o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas – Nível B2, com base na aplicação de um questionário por meio da Plataforma do *Google Drive*. Com o estudo, pretendeu-se identificar se o perfil do egresso está condizente com o Projeto do Curso de Extensão sob arrimo da identificação de fatores, como a qualidade do ensino e a qualificação dos docentes, passíveis de interferir na eficácia da formação discente. O quantitativo de 70 participantes, ou seja, 64,2% da amostra, concordou totalmente com que se reconhece ao final do curso como utilizador independente do ELE; o total de 27 participantes, ou seja, 24,8% da amostra, concordou; o contingente de 8 participantes, ou seja, 7,3% da amostra, discordou; 4 participantes, ou seja, 3,7% da amostra, discordaram totalmente. O quantitativo de 89 participantes, ou seja, 81,6% da amostra, apontou a interferência de fatores positivos na eficácia da formação e o quantitativo de 20 participantes, ou seja, 18,4% da amostra, apontou a interferência de fatores negativos. Constatou-se que o objetivo da pesquisa-dissertação foi alcançado, porquanto restou comprovado o fato de que os objetivos do Projeto do Curso de Extensão foram atendidos, mostrando, pois, a sua eficácia.

Palavras-chave: avaliação educacional; eficácia; formação discente; cultura hispânica; habilidades comunicativas.

RESUMEN

Estudio sobre la evaluación de la eficacia de la formación en lengua española ofrecida por el Curso de Extensión de la Casa de Cultura Hispánica de UFC que tiene como perfil del egresado un usuario independiente del español como lengua extranjera (ELE). La evaluación es uno de los temas de más actualidad e importancia y la con los egresados es una herramienta que proporciona el control de la legitimidad y credibilidad de la Institución, y es susceptible de contribuir positivamente a remediar las posibles deficiencias y establecer mejoras para el curso. La presente investigación intentó contestar al cuestionamiento: – ¿Cuál es la eficacia de la formación discente del Curso de Extensión de la Casa de Cultura Hispánica de UFC en cuanto a las metas establecidas y a los resultados propuestos por el Proyecto de Extensión? Por lo tanto, se llevó a cabo una investigación de campo, con un enfoque cuantitativo-cualitativo, con (109) egresados de 2017 a 2019, donde se evaluaron las cuatro habilidades comunicativas –lectura, escritura, escucha y habla – según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas – Nivel B2 con base en la aplicación de un cuestionario por medio de la Plataforma *Google Drive*. Con el estudio, se pretendió identificar si el perfil del egresado está apropiado al Proyecto del Curso de Extensión, bajo apoyo de la identificación de factores, como la calidad de la enseñanza y la calificación de los profesores, susceptibles de interferir en la eficacia de la formación de los estudiantes. El cuantitativo de 70 participantes, es decir, el 64,2% de la muestra, concordó totalmente con que se reconoce al final del curso como un utilizador independiente de ELE; el total de 27 participantes, es decir, el 24,8% de la muestra, concordó; el contingente de 8 participantes, es decir, el 7,3% de la muestra, discordó; 4 participantes, es decir, el 3,7% de la muestra, discordaron totalmente. El cuantitativo de 89 participantes, es decir, el 81,6% de la muestra, señaló la interferencia de factores positivos en la eficacia de la formación y el cuantitativo de 20 participantes, es decir, el 18,4% de la muestra, señaló la interferencia de factores negativos. Se constató que el objetivo de la investigación-memoria fue logrado, puesto que se comprobó el hecho de que los objetivos del Proyecto del Curso de Extensión fueron atendidos, mostrando, por tanto, su eficacia.

Palabras clave: evaluación educativa; eficacia; formación de los estudiantes; cultura hispánica; habilidades comunicativas.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Princípios norteadores do Curso de Extensão da CCH..... | 92 |
| Figura 2 – Fatores que interferem na eficácia da formação e suas categorias..... | 94 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|----|
| Gráfico 1 | – Concludentes da CCH no período 2017–2019..... | 59 |
| Gráfico 2 | – Percentual de participantes, por gênero..... | 66 |
| Gráfico 3 | – Distribuição dos participantes, por ano de conclusão..... | 66 |
| Gráfico 4 | – Distribuição dos participantes, por nível de escolaridade..... | 67 |
| Gráfico 5 | – Integração do currículo..... | 69 |
| Gráfico 6 | – Carga horária de aulas teórico-práticas..... | 69 |
| Gráfico 7 | – Compreensão de pontos de vista em textos contemporâneos..... | 70 |
| Gráfico 8 | – Compreensão da prosa literária..... | 71 |
| Gráfico 9 | – Produção escrita de textos diversos..... | 72 |
| Gráfico 10 | – Textos informativos, apoiando ou rebatendo um ponto de vista..... | 72 |
| Gráfico 11 | – Produção de cartas..... | 73 |
| Gráfico 12 | – Compreensão de ideias argumentativas complexas..... | 74 |
| Gráfico 13 | – Compreensão de notícias televisivas..... | 74 |
| Gráfico 14 | – Compreensão de filmes nível estândar de língua..... | 75 |
| Gráfico 15 | – Participação em conversas com fluência e espontaneidade..... | 76 |
| Gráfico 16 | – Participação em debates com defesa de pontos de vista..... | 76 |
| Gráfico 17 | – Descrições detalhadas sobre temas de sua especialidade..... | 77 |
| Gráfico 18 | – Explicação de um ponto de vista..... | 77 |
| Gráfico 19 | – Compreensão de ideias principais..... | 79 |
| Gráfico 20 | – Comunicação oral..... | 79 |
| Gráfico 21 | – Expressão escrita..... | 80 |
| Gráfico 22 | – Ponto de vista: prós e contras..... | 81 |
| Gráfico 23 | – Abrangência..... | 81 |
| Gráfico 24 | – Correção..... | 82 |
| Gráfico 25 | – Fluência..... | 82 |
| Gráfico 26 | – Interação..... | 83 |
| Gráfico 27 | – Coerência..... | 83 |
| Gráfico 28 | – Organização didático-pedagógica..... | 85 |
| Gráfico 29 | – Formação do corpo docente..... | 85 |
| Gráfico 30 | – Biblioteca e atualização do acervo bibliográfico..... | 86 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 31 – Espaço físico para atividades práticas..... | 87 |
| Gráfico 32 – ELE no âmbito profissional..... | 88 |
| Gráfico 33 – ELE no âmbito pessoal..... | 89 |
| Gráfico 34 – ELE e proficiência linguística..... | 89 |
| Gráfico 35 – ELE Nível B2 - utilizador independente..... | 90 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Escala nominal do instrumento associada a valores numéricos..... | 63 |
| Tabela 2 – Palavras que se destacaram nas respostas discursivas dos egressos participantes.... | 91 |
| Tabela 3 – Categorias empíricas e frequência de aparição..... | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – As gerações da avaliação: características e ênfases..... | 28 |
| Quadro 2 – Categorização das respostas, conforme os princípios norteadores do curso..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ACE | Avaliação das Condições de Ensino |
| ACO | Avaliação das Condições de Oferta |
| ACCG | Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação |
| AVALIES | Avaliação Institucional |
| BCCE | Biblioteca das Casas de Cultura Estrangeira |
| BCH | Biblioteca de Ciências Humanas |
| CCH | Casa de Cultura Hispânica |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CGCE | Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira |
| CH | Centro de Humanidades |
| DELE | Diploma de Espanhol Língua Estrangeira |
| ELE | Espanhol Língua Estrangeira |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| EPLLE | Exame de Proficiência Leitora em Língua Espanhola |
| GERES | Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior |
| IACG | Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| ISF | Idiomas sem Fronteiras |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| MEC | Ministério da Educação |
| NUCLI | Núcleo de Línguas |
| PAIUB | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PARU | Programa de Avaliação da Reforma Universitária |
| PPC | Plano Pedagógico de Curso |
| PRAE | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| PREX | Pró-Reitoria de Extensão |
| PROGR | Pró-Reitoria de Graduação |
| PROPLAD | Pró-Reitoria de Planejamento e Administração |

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

| | |
|------------|---|
| α | Alfa de Cronbach |
| Σ : | símbolo de somatório |
| DP | desvio-padrão |
| MA | média aritmética dos dados |
| n | quantidade de dados |
| k | Número de itens do questionário |
| S_i^2 | variância de cada item |
| S_t^2 | variância total do questionário |
| xi | valor na posição i no conjunto de dados |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 | A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO | 25 |
| 2.1 | A avaliação educacional e os seus aspectos históricos | 25 |
| 2.2 | A trajetória da avaliação educacional no Brasil | 33 |
| 2.3 | A avaliação e suas modalidades | 36 |
| 2.4 | A avaliação com egressos no âmbito da avaliação educacional | 46 |
| 3 | A EFICÁCIA DA FORMAÇÃO NOS CURSOS DE EXTENSÃO | 50 |
| 3.1 | Avaliação da formação e natureza do curso | 50 |
| 3.2 | Eficiência e eficácia na avaliação educacional | 53 |
| 3.3 | A eficácia na formação discente | 55 |
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 57 |
| 4.1 | Natureza e tipologia da pesquisa | 57 |
| 4.2 | Universo e amostra da pesquisa | 59 |
| 4.3 | Sujeitos pesquisados e <i>locus</i> da pesquisa | 60 |
| 4.4 | Instrumento de coleta de dados | 61 |
| 4.5 | Análise dos dados | 62 |
| 4.6 | Dados éticos da pesquisa | 64 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 65 |
| 5.1 | Perfil dos participantes | 65 |
| 5.2 | Opinião do egresso do Curso de Extensão da CCH | 68 |
| 5.2.1 | A formação do discente | 68 |
| 5.2.2 | O perfil do egresso | 78 |
| 5.2.3 | Sobre o Curso de Extensão da CCH | 84 |
| 5.2.4 | Sobre a eficácia da formação | 88 |
| 5.3 | Sobre os fatores que interferem na eficácia da formação | 91 |
| 5.3.1 | Fatores que interferem na eficácia da formação e suas categorias | 94 |
| 6 | CONCLUSÃO | 101 |
| | REFERÊNCIAS | 103 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO | 110 |
| | ANEXO A – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO DA CCH | 114 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO B – QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO | 120 |
|---|------------|

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o cuidado com a avaliação não é algo recente e que recebe recorrente atenção especial nos últimos anos como componente básico da reforma educacional no processo de regulação social (VIDAL; FARIAS, 2008). Nestas circunstâncias, pretende-se com este estudo avaliar a eficácia da formação em língua espanhola ofertada pelo Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC.

Ao se tomar os anos 60 do século XX como ponto de partida, com amparo numa contextualização histórica, compreendem-se as transformações que ocorreram na área da avaliação educacional no Brasil (VIANNA, 2002). Nessa época é que ocorreu a intensiva influência da produção científica estado-unidense, por meio de um processo histórico denominado de transferência cultural e no qual um objeto cultural, ao passar de um contexto para outro, tem como consequência uma transformação no seu sentido (SAUL, 2001). Embora a avaliação educacional no Brasil ainda seja um campo de conhecimento científico em decurso de fortalecimento, reporta-se à superação da chamada transferência cultural no campo da produção científica (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Na atualidade, a avaliação é um dos temas de maior importância e, quando utilizada como um instrumento de melhoria da educação, de sua qualidade e sua democratização, reflete diretamente na transformação social. Conforme Dias Sobrinho (2000, p. 19), toda e qualquer reflexão sobre educação deve preocupar-se com as transformações da sociedade e do futuro. Segundo Andriola (2003), a avaliação corresponde a um sistema de coleta de informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo, pois, a sua valoração e a tomada de decisões na busca de melhoria ou aperfeiçoamento. Com efeito, as instituições de ensino superior têm como principal função a formação do seu corpo discente baseada na indissociabilidade dos seus três eixos ou pilares – ensino, pesquisa e extensão – visando a uma educação de qualidade.

Atualmente, a Educação Superior vive um momento singular no contexto sócio-histórico mundial e enfrenta grandes desafios no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão de qualidade. Há alguns anos, os governos manifestam, repetidamente, em suas políticas, uma preocupação relacionada à qualidade da educação, mas, na verdade, o que é uma educação de qualidade? Conforme Davok (2007, p. 506), entende-se como uma educação de qualidade aquela capaz de possibilitar o domínio eficaz do conteúdo estabelecido no projeto de curso, como também a que possibilita a aquisição de uma cultura integral artístico-literária ou técnico-científica, ou aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo atendendo às

necessidades do mercado, ou até mesmo uma que busca promover um espírito crítico e fortalecer o compromisso de transformação da realidade social, formando cidadãos mais críticos e atuantes. Em se tratando das ciências sociais e humanas, é sabido que a educação de qualidade existe dentro do binômio perfeição e eficácia, ou seja, a perfeição de algo perante a expectativa das pessoas (DEMO, 2001).

Nessa realidade de busca por uma educação de qualidade, os governos de vários países, inclusive o Brasil, atribuem à avaliação um papel de importância na reforma dos sistemas educacionais, de modo que passa a ser utilizada como um instrumento de legitimidade do poder e eficaz organizadora de reformas educacionais. Há anos a ideia de qualidade de educação ganha terreno nos países europeus e latino-americanos e se mostra como uma exigência da sociedade atual, em transformação, diversificada e intercultural.

Como exemplo dessa tendência na Europa, menciona-se a Espanha, que, de 1982 a 1998 exibiu extraordinária expansão quantitativa de universidades e o desafio da expansão em condição de qualidade equiparada aos países líderes na União Europeia. Esse período foi o correspondente à quarta geração da avaliação, conhecida como geração do construtivismo.

Já no Brasil, o processo avaliativo, segundo Polidori (2009, p. 444), está dividido em quatro ciclos e começa em meados dos anos de 1980 (1986-1992) com o surgimento de várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e a existência de avaliações isoladas no País, não se constituindo, pois, em uma avaliação de caráter nacional como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

O segundo ciclo corresponde ao período de 1993 a 1995 e é conhecido como o ciclo da formulação de políticas públicas, quando ocorreu a instalação do então Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

No período de 1996 a 2003, deu-se o terceiro ciclo, conhecido como o da consolidação da proposta governamental, quando foram desenvolvidos o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) que, mais adiante, passou a ser conhecida como Avaliação das Condições de Ensino (ACE), além do surgimento de portarias para a regulamentação e organização do processo de avaliação das IES.

Em 2003 começou o quarto ciclo, quando aflorou a avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, com o objetivo de se desenvolver uma avaliação formativa que procurasse considerar cada uma das especificidades das IES no Brasil.

Avaliações sistemáticas e permanentes identificam os fatores caracterizadores ou responsáveis pela qualidade educacional. Essa qualidade educacional pretendida varia de

instituição para instituição, pois cada uma será responsável pela delimitação dos seus objetivos de qualidade e dos indicadores que servirão como guia para a consecução dos objetivos planejados. Numa avaliação institucional, devem ser consideradas a negociação e a implantação e ampliação da cultura da avaliação. A negociação entre avaliadores e avaliados deve ser estabelecida ao longo do processo para evitar conflitos, omissões, preconceitos e falsas expectativas. A avaliação deve ser sentida como uma necessidade por parte dos envolvidos no processo de avaliação, de modo que os planos de melhoria continuada sejam realizados e resultem eliminadas as falhas. A avaliação não há que ser associada à sanção, já que o sujeito envolvido é independente e autônomo. A avaliação visa à melhoria de todos, ou seja, deve ter um caráter formativo e provocar mudanças, de modo que se alcance um aperfeiçoamento da instituição em sua totalidade e assim torne-se socialmente relevante (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2005; VIANNA, 2000).

Dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas, a busca da qualidade da educação constitui a principal meta e essa qualidade educacional resulta de um processo avaliativo sistemático, ou seja, é uma escalada contínua que combina funcionalidade, eficácia e eficiência, e alcança o seu nível máximo de excelência, quando se consegue um elevado índice de coerência entre todos os componentes. Tende-se a deslocar o centro da responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional para o plano institucional, recaindo esta tarefa, principalmente, sobre o professor. É interessante lembrar, contudo, que a crise educacional não é exclusiva e específica do professor, uma vez que múltiplos são os fatores intervenientes no aprendizado. A melhoria da aprendizagem, da instituição de ensino e da qualidade educacional requer, entre outros aspectos, a superação do discurso conhecido como a “hiper-responsabilização” do professor como também do enfoque “pedagogizante” que se dá em torno da qualidade do ensino (VIDAL; FARIAS, 2008).

É inquestionável o papel dos docentes na mudança da prática educacional, mas não se deve perder de vista o fato de que a mudança educacional não depende exclusivamente dos profissionais da educação, de sua competência técnica e humana, pois há outros aspectos igualmente relevantes, de modo que, ao se falar em sucesso da mudança, é necessário pensar em escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas, transcendentais ao plano individual. É preciso reconhecer que, para se alcançar uma educação de qualidade, é necessário mais do que o esforço individual e abnegado de alguns, de modo particular dos docentes, e sim de uma maneira de se repensar as intenções e ações educacionais para o futuro (VIDAL; FARIAS, 2008).

O Brasil, de maneira especial à extensão do século XX, embora tenha se tornado signatário de inúmeros documentos internacionais que fixaram compromissos educacionais e estabeleceram dispositivos legais determinando a constituição de um sistema público de educação de qualidade para todos, ao largo de sua história como Nação, adota sistematicamente expedientes de eficácia duvidosa, com o carimbo do curto-prazo e da falta de compromisso, estabelecendo uma trajetória educacional qualificada “[...] como um roteiro de oportunidades perdidas.” (VIDAL; FARIAS, 2008).

Segundo Sander (1995), a eficácia está vinculada a critérios da instituição para a consecução das metas estabelecidas ou objetivos propostos, de modo que a verificação da eficácia dentro de um determinado curso de extensão é passível de ser obtida por meio de parâmetros diversos, desde que sejam capazes de identificar, clara e satisfatoriamente, se as metas estabelecidas e os objetivos propostos no projeto de curso são alcançados a contento e dentro das expectativas.

As tentativas de se criar no Brasil um sistema de avaliação para mensurar a educação superior pública e privada redundaram nas experiências do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), concretizando-se com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Nº 10.816/04, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, com esteio nas dimensões gerais de organização didático-pedagógica, do corpo docente e tutorial e da infraestrutura, perpassadas pelos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão e verificadas por meio das visitas do INEP/MEC e do ENADE.

O Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores (IACG) (INEP/2015) estabelece em um de seus indicadores a necessidade de avaliação com os egressos dos cursos de graduação, com vistas a descortinar se o perfil do egresso preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) contribui sobremaneira com a inserção do profissional no mundo do trabalho, que é uma das modalidades, também, de avaliação externa de um curso. Com arrimo nas considerações feitas pelos egressos sobre as facilidades e desafios de sua vida profissional, mesmo considerando a volatilidade do mercado de trabalho, as opiniões dos alunos egressos fornecerão subsídios para análise, melhorias e/ou adequações ao PPC do curso, quando necessário. Portanto, a avaliação com egressos constitui instrumento de base de dados que propiciará o controle de legitimidade e credibilidade da Instituição, além de servir de parâmetro da qualidade da formação dentro da perspectiva da perfeição e da expectativa.

O Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará (UFC), mesmo não seguindo normativos dos processos avaliativos dos cursos de graduação, a perspectiva do egresso quanto ao perfil esperado, é insumo significativo em avaliação de eficácia. Referido curso está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PREX) conforme Resolução nº 04/CEPE/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014) e tem como perfil do egresso um utilizador independente do espanhol como língua estrangeira (ELE) nas quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar em espanhol no âmbito das atividades descritas para o nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

Constituindo-se de 448 h/a em sua totalidade, distribuídas à extensão dos vários níveis: A1 – 2 semestres – 128 h/a; A2 – 1 semestre – 64 h/a; B1 – 2 semestres 128 h/a e B2 – 2 semestres – 128 h/a, pretende-se que os alunos, ao concluírem o nível B2, correspondente a 128 h/a da carga horária total, sejam capazes de entender as ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico, sempre que estejam dentro do seu campo de especialização; relacionar-se com falantes nativos com grau de suficiente fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realize sem esforço por parte dos interlocutores e que produzam textos claros e detalhados sobre temas diversos, além de defenderem um ponto de vista sobre temas gerais, indicando os prós e contras das distintas posições.

O Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica (CCH) tem como missão formar alunos nas habilidades comunicativas de compreensão oral e escrita do nível B2, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, capazes de atuar como utilizadores independente do ELE. Por mais que haja informações organizadas sobre o curso de extensão da CCH na UFC, no caso da Coordenação da Casa de Cultura Hispânica e na Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira (CGCE), não há registro de nenhuma pesquisa desenvolvida especificamente para analisar a eficácia do curso de extensão da CCH em seus principais parâmetros, de modo que é importante avaliar a sua eficácia, ou seja, o nível de alcance das metas e objetivos propostos no projeto do curso, por intermédio de demandas acadêmicas desenvolvidas com esteio em parâmetros adequados, para, assim, fornecer dados precisos.

Nesta investigação, pretendeu-se identificar se o perfil do egresso está condizente com o Projeto do Curso de Extensão, desde a identificação de fatores como a qualidade do ensino e a qualificação dos docentes, susceptíveis de interferir na eficácia da formação discente.

A avaliação com egressos, decerto, vai concorrer para sanar as possíveis deficiências e estabelecer melhorias para o curso.

Impende salientar a noção de que, conforme Díaz e Galán (1997), a qualidade da avaliação não está relacionada à quantidade de informação coletada. Não importa o valor quantitativo da avaliação, e sim o de teor qualitativo, ou seja, o importante é que as informações coletadas expressem uma fundamentação teórica e estejam baseadas em modelos teóricos previamente determinados para que se efetive a avaliação.

A casa de Cultura Hispânica da UFC é um importante centro de ensino de espanhol língua estrangeira (ELE), assegurando a formação de alunos diversos em atividades de comunicação oral e escrita. Há quase 60 anos, desde outubro de 1961, forma alunos proficientes em língua espanhola e, desde os anos de 1990 é centro de aplicação das provas do Diploma de Espanhol Língua Estrangeira (DELE), da Universidade de Salamanca, Espanha, que concede ao aluno aprovado uma certificação de proficiência de valor internacional, permitindo, desse modo, que os alunos postulem bolsas em programas de pós-graduação em universidades espanholas, contribuindo, assim, para a internacionalização da UFC.

Como professor da instituição há quase 27 anos, desde novembro de 1994, percebeu-se que a visão do egresso é aplicável para embasar o planejamento e fomentar propostas de enfrentamento dos desafios da formação discente na área de línguas com apoio na identificação dos pontos positivos e negativos no seu processo de aprendizagem.

Ex positis, buscou-se responder ao seguinte questionamento: – Qual a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC quanto às metas estabelecidas e os resultados propostos pelo Projeto de Extensão?

Para responder ao problema proposto, o escrito sob relato teve como objetivo geral avaliar a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC a partir da análise das metas estabelecidas e dos resultados propostos pelo Projeto de Extensão.

Os objetivos específicos, tomados como base para alcançar o objetivo geral, estão delineados na sequência.

- a) Analisar se o perfil dos egressos do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica está condizente com a feição proposta no Projeto de Extensão, com suporte da aplicação de um questionário por meio da Plataforma do *Google Drive*.

- b) Identificar, com escora nos resultados dos questionários, os fatores que interferem na eficácia da formação dos egressos estudados com relação às quatro habilidades comunicativas.
- c) Verificar se a formação do Curso de Espanhol se mostra eficaz no âmbito pessoal ou para a inserção dos egressos no mundo do trabalho.

Com esse desiderato, foi realizada uma pesquisa de campo, com egressos do curso de extensão da CCH, por meio da aplicação de um questionário, elaborado conforme o perfil proposto no Projeto de Extensão e o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas – Nível B2 (INSTITUTO CERVANTES, 2002), onde foram avaliadas as quatro habilidades comunicativas.

A relevância desta demanda acadêmica em senso estreito se mostra na necessidade de se conhecer o perfil de utilizador independente do espanhol como língua estrangeira (ELE) do aluno do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica por via da formação do egresso e, deste modo, com supedâneo na experiência de formação, propiciar o controle da legitimidade e credibilidade da Instituição, com vistas a contribuir, de modo positivo, para sanar as possíveis deficiências e estabelecer as melhorias para o curso, além de servir de parâmetro da qualidade da formação sob a perspectiva da perfeição e da expectativa.

Com vistas ao melhor entendimento dos indicadores aqui recolhidos, e para a organização didática dos argumentos teóricos e da pesquisa empírica, esta dissertação foi estruturada conforme especificado à continuação.

A Introdução, que corresponde ao capítulo um, encerra a abordagem do objeto de estudo, a indagação norteadora e conceitos relacionados com a temática da dissertação, bem como os objetivos geral e específicos, a justificativa e a relevância do experimento.

O capítulo dois acolhe a fundamentação teórica com base na avaliação educacional no Brasil, seus aspectos históricos e a trajetória, bem como a avaliação e suas modalidades e, ainda, aquela com egressos no âmbito do procedimento avaliativo educacional.

A fundamentação teórica, no capítulo três, tem como base a eficácia da formação em cursos de extensão, onde são abordados conceitos diversos de eficiência e eficácia. Também se reporta à eficácia na formação discente e à natureza do curso de extensão.

O capítulo quatro conduz os procedimentos metodológicos, onde se especificam a natureza e a tipificação da pesquisa, seu universo e amostra, o instrumento de coleta de dados, o *locus* da pesquisa e como são analisados os dados.

A exibição e o debate acerca dos resultados são destacados no capítulo cinco e, a modo de remate, está configurado o capítulo número seis, contendo as conclusões, seguindo-se as referências, apêndices e anexos.

2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A BUSCA DA QUALIDADE DO ENSINO

Este capítulo se reporta à fundamentação teórica com base na avaliação educacional no Brasil, seus aspectos históricos e trajetória, bem como a avaliação e suas modalidades, e esse procedimento com egressos no âmbito da mensuração avaliativa educacional.

2.1 A avaliação educacional e os seus aspectos históricos

Ao perpassar dos anos, o conceito de avaliação foi objeto de modificações diversas, até que sobrou influenciado por distintas áreas do saber, entre elas as ciências sociais e humanas. Como assinalam Nunes e Neira (2015), há tempos a avaliação assume funções diversas de cunho social e pedagógico na perspectiva de atender as transformações sócio-históricas nas quais as pessoas estão inseridas. Em verdade, a avaliação passa a ser importante em diversos âmbitos educacionais e se relaciona a múltiplos fatores na definição dos seus objetivos.

A avaliação é um instrumento de melhoria da educação, de sua qualidade e democratização, o que reflete na transformação social. Na pedagogia do autor Dias Sobrinho (2000, p. 19), é preciso incluir uma visão sobre as transformações da sociedade e acerca do futuro, para que toda e qualquer reflexão sobre a educação seja completa. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm como principal ofício a formação do seu corpo discente baseada na indissociabilidade dos seus eixos ou pilares – ensino, pesquisa e extensão – visando a uma educação de qualidade. Dessa maneira, uma educação de qualidade, segundo Sousa (2014, p. 414), é divisada com base numa

[...] concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade.

Essencialmente, é válido se dizer que uma educação de qualidade é aquela que propicia o domínio eficaz do conteúdo proposto no projeto de curso, bem como a aquisição de uma cultura integral, aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo para atender às necessidades do mercado, ou até mesmo a que procura fomentar um espírito crítico e fortalecer o compromisso de transformação da realidade social, por meio da formação de cidadãos mais críticos e atuantes.

Quando se faz referência à qualidade da educação, é estabelecida uma discussão que transporta à definição do entendimento que se tem por educação. A educação deve ser entendida como um elemento que se exprime de maneira constitutiva e constituinte do que se conhece como relações sociais, e tais vinculações devem ser transformadas por essa educação, fortalecendo, deste modo, o compromisso social e transformador que tem a educação.

No concerto desse universo de transformação social, é importante salientar que a educação de qualidade não há que se reduzir à ideia de notas ou média, porquanto deve ser entendida como um processo de grande complexidade e dinamismo e que se deve nortear por um conjunto de valores como credibilidade, validade, incorruptibilidade e comparabilidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Para entender o papel da avaliação, na busca da qualidade do ensino, faz-se necessária a revisão de alguns conceitos de avaliação ocorrentes na literatura e, assim, alcançar o desenvolvimento teórico da área da avaliação educacional, com origem nos seus principais modelos avaliativos e de sua intensiva influência na trajetória brasileira da avaliação.

Em conformidade com a literatura acadêmica, a prática da avaliação remonta às origens da Humanidade. O homem de Neandertal, espécie ancestral humana extinta, já praticava quando era capaz de determinar entre os tipos de madeira aquelas que seriam usadas na confecção das melhores lanças. As primeiras avaliações formais são evidenciadas por volta do ano 2000 a.t.c., sem falar quando autoridades chinesas avaliavam o desempenho das pessoas para desempenhar determinados trabalhos, ou seja, o homem certo para desenvolver a função adequada. Os Gregos, séculos antes do tempo fluente, também utilizaram mecanismos de seleção de pessoas para determinados trabalhos atenienses. Sócrates, inclusive, sugeria a autoavaliação – o conhece-te a ti mesmo – como requisito para chegar à verdade (CALDERÓN; BORGES, 2013; DIAS SOBRINHO, 2002).

Começa-se, entretanto, a praticar a avaliação de modo mais ordenado e constante desde o século XVIII, de modo especial na França e na antiga Prússia, em um período em que foi iniciada a aplicação de exames públicos em grande escala para a seleção de funcionários. Os exames e as provas tiveram tão grande importância que se constituíram um terreno de estudos, cunhado por Henri Piéron como **docimologia**, ou seja, a ciência do estudo sistemático dos exames e, de modo particular, do sistema de atribuição de notas (CALDERÓN; BORGES, 2013; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FERNANDES, 2009; JUIF; DOVERO, 1972).

Foi no início do século XX, período em que teve impulso o movimento por provas na área educacional, na medida em que a tecnologia de medição fazia acelerados avanços, que Thorndike deu o grande passo para o crescimento da avaliação educacional e desenvolveu todo

um sistema tecnológico para mensurar as capacidades humanas, de modo que a avaliação passou a significar medida (VIANNA, 1995). Com efeito, em 1920, viu-se o rápido surgimento de provas baseadas no formato de programas, criados para avaliar os distintos graus individuais de desempenho (CALDERÓN; BORGES, 2013; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

A ideia de avaliação educacional, nos Estados Unidos do século XIX, estava tão vinculada à noção dos exames, que foram criadas diversas associações para o desenvolvimento de provas padronizadas. O alumbramento para essa concepção, que provas bem elaboradas permitiriam mensurar com rigor e neutralidade a aprendizagem dos estudantes, vem, segundo Fernandes (2009, p. 44), das provas aplicadas com o objetivo de mensurar a inteligência e as capacidades. As provas psicológicas, que foram desenvolvidas na França por Alfred Binet e Théodore Simon em 1905, originaram o conhecido coeficiente de inteligência. No Brasil, os jesuítas são os responsáveis pela sistematização dos exames escolares, o que se deu nos séculos XVI e XVII, por meio de um documento conhecido como *Ratio Studiorum* – conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos – no qual alguns dos procedimentos propostos para o momento da prova eram o rigor com o tempo para realizá-la e o silêncio dos alunos, proibidos de fazer perguntas (CALDERÓN; BORGES, 2013; DESPREBITERIS; TAVARES, 2009).

Contrário à ideia de avaliação educacional nos Estados Unidos do século XIX, Vianna (2000, p. 21) ressalta que “[...] a avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola”, de modo que na atualidade a avaliação deve centrar-se em um nível mais amplo, desde uma perspectiva que surge de maneira integrada aos programas de qualidade.

Em 1930, em decorrência dos estudos do teórico Ralph Tyler, a avaliação auferiu maior amplitude e deixou de abordar o desempenho individual ou coletivo dos estudantes para ver se os currículos e as práticas pedagógicas estavam alcançando os seus objetivos. Com o modelo de avaliação de Tyler, surgiu, em 1934, a expressão “avaliação educacional” e, por essa razão, é atribuído a Tyler o título de pai desse campo de estudo. Este modelo foi pioneiro entre os que foram implementados nos Estados Unidos desde os anos de 1950 (CALDERÓN; BORGES, 2013; DIAS SOBRINHO, 2003; VIANNA, 2000). Suas ideias foram expostas em seu famoso artigo *General Statement on Evaluation* (Declaração Geral sobre Avaliação – 1942).

Tyler, em sua obra *Princípios básicos do currículo e ensino*, publicada no ano de 1949, destaca a relevância da avaliação para o desenvolvimento curricular e considera que o processo avaliativo consistia em determinar em que medida os objetivos educacionais estavam

sendo realmente atingidos pelo programa e currículo propostos (CALDERÓN; BORGES, 2013). Deste modo, considera que, ao se avaliar, eram proporcionados subsídios para uma análise crítica que, por sua vez, possibilitaria que a programação curricular fosse reformulada e aprimorada. Com base no conceito de que educar consiste na mudança de padrões de comportamento, Tyler atribui à escola a responsabilidade de verificar sua eficiência, por via da avaliação. Nesta mesma linha de pensamento, Vianna (2000, p. 50) assinala que

O modelo de Tyler (1942) é bastante simples e parte do princípio de que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados.

O modelo avaliativo de Tyler consistia em verificar a concretização dos objetivos propostos e na congruência entre resultados e objetivos, ou seja, comparar o que foi previamente planejado com os resultados alcançados.

Foi um dos primeiros teóricos que se propôs buscar um aprofundamento na seara da avaliação. Contribuiu muito positivamente por intermédio dos seus estudos sobre avaliação por objetivos e apontou a diferença conceitual entre avaliação e medida. Para Tyler, a medida era apenas um momento do complexo processo avaliativo, de modo que a avaliação não conformava uma simples medição, pois, com base nos resultados, devia ser emitido um juízo de valor (VIANNA, 2000).

No modelo avaliativo de Tyler, a avaliação tem como objetivo medir, destacar e identificar o desempenho e o progresso do estudante, ou seja, o objetivo do seu modelo de avaliação é a produtividade. Seu modelo busca comparar o que foi planejado com os resultados, constituindo, assim, a primeira geração da avaliação, conhecida como a geração da mensuração de fenômenos (1900-1930).

Hilda Taba e Robert F. Mager foram autores responsáveis pela disseminação da proposta de avaliação de Ralph Tyler e que foi aceita pelo meio acadêmico ianque nos anos de 1960. Assentes nas ideias de Ralph Tyler, eles propuseram, respectivamente, em 1962, um modelo de elaboração do currículo e um modelo específico para a operacionalização dos objetivos educacionais (CALDERÓN; BORGES, 2013). Segundo Saul (2001), foram publicados em 1970 cinco livros sobre planejamento de ensino e avaliação. Os responsáveis por essa publicação foram os escritores James Popham e Eva Baker.

Apesar da disseminação da proposta de Tyler pelos autores anteriormente citados, exprime-se que a significativa contribuição para desenvolver a teoria no âmbito da Avaliação Educacional nos anos de 1970 se dá graças a Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake. O

percurso brasileiro na área da avaliação recebeu uma grande influência dos estudos desses teóricos que se juntaram aos de Parlett e Hamilton (1982) e aos de MacDonald (1982). É importante fazer menção à ideia de que a avaliação educacional, desde 1970, se converteu em um campo profissional definido, exigindo, pois, uma especialização mais aprofundada. Foi um período que contou com o surgimento de revistas especializadas de grande importância que proporcionaram a difusão de novas ideias, bem como a formulação de teorias e modelos, principalmente, a divulgação de estudos de base científica (CALDERÓN; BORGES, 2013; VIANNA, 1995).

O modelo avaliativo de Cronbach considera quatro aspectos de sobeja importância: associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os distintos papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. Para Cronbach (1963), a avaliação visa ao aprimoramento de cursos e busca analisar seus efeitos, ou seja, as mudanças produzidas no estudante. Para o Teórico, o importante é medir o conhecimento, mas medir em termos de profundidade e assim saber se o aluno é capaz de aplicar esse conhecimento em novas situações, ou seja, deve ser avaliada a capacidade de aplicação do saber. Vianna (2000) ressalta que, para Cronbach, a avaliação deve ser compreendida como uma atividade diversificada e que exige a tomada de decisões, bem como o uso de muitas informações, e que os procedimentos de medida a serem adotados variam de acordo com o tipo de decisão a ser tomada. Na visão do Teórico, a avaliação tem como finalidade não apenas um julgamento final e sim a possibilidade de oferecer meios por via dos quais se aprimorem os *curricula*, ou seja, a avaliação de programas, currículos ou cursos deveria ser processada ao largo de sua estruturação e não somente depois, em sua conclusão (VIANNA, 2000).

Para Scriven, além da avaliação dos objetivos finais de um curso, era importante que fossem analisados aqueles objetivos que estavam sendo desenvolvidos, de modo que assim fosse possível intervir durante a execução de um projeto. Desta maneira, este teórico apresentou e trabalhou os conceitos de avaliação somativa como sendo aquela avaliação realizada depois de finalizado um processo, tendo como objetivo a verificação dos resultados e de avaliação formativa como sendo aquela avaliação realizada ao longo do processo com o objetivo de propiciar o aperfeiçoamento das ações (CALDERÓN; BORGES, 2013; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Os seus conceitos de avaliação somativa e formativa influenciaram positiva e grandiosamente o futuro da avaliação, e a grande contribuição de Scriven no campo da avaliação educacional foi afirmar que a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um

único objetivo, que é o de determinar o valor do mérito do que está sendo avaliado, de modo que, para o Teórico, ambos os tipos de avaliação, formativa e somativa, são fundamentais dentro do processo da avaliação educacional, sendo possível nesse contexto afirmar que a avaliação somativa vem a complementar a avaliação formativa. O método avaliativo de Scriven representa a terceira geração da avaliação, a geração da valoração de fenômenos. Nesta, avaliar corresponde a valorar que, por sua vez, corresponde a planejar. Posteriormente, Scriven trabalhou com o que chama de avaliação sem objetivos preestabelecidos ou avaliação sem objetivos, *goal-free*, (1973). Sua principal função é reduzir os vieses e aumentar a objetividade das avaliações e o avaliador *goal-free* deve procurar determinar até que ponto os objetivos pretendidos estão realmente sendo alcançados.

Stufflebeam corroborou a concepção elaborada pelos teóricos Cronbach e Scriven, no sentido de conceber o ato de avaliar como o ato de tomar uma decisão, ou seja, avaliar consiste em julgar o mérito que serve tanto para se tomar uma decisão quanto para controlar. O modelo de avaliação conhecido como CIPP, que consistia na avaliação do contexto, avaliação do insumo, avaliação do processo e avaliação do produto, foi desenvolvido por Stufflebeam, juntamente com Guba, Hammond e Provus (CALDERÓN; BORGES, 2013; SOUSA, 1998).

Percebem-se, claramente, nessa proposta de modelo avaliativo as funções básicas da avaliação, que consistem não apenas na constatação do mérito ou qualidade do que foi avaliado, mas também no aperfeiçoamento e melhoria do que foi motivo de avaliação. No modelo avaliativo de Stufflebeam, a tomada de decisão visa à mudança que pretende implementar e deixar claro que para cada tipo de avaliação corresponde um tipo de decisão.

No modelo de Stufflebeam, a avaliação é conhecida como avaliação para fins de melhoria e não para fins de prova, resultando na diferença, por ele estabelecida, entre a avaliação para tomada de decisão e a avaliação relacionada à responsabilidade educacional – *accountability*. Para Stufflebeam, três são os aspectos indispensáveis para a compreensão do seu modelo avaliativo: 1) a avaliação como um processo sistemático e contínuo; 2) a avaliação como base para elaborar questões e buscar informações que respondam, de forma relevante, a essas questões; e 3) avaliação para favorecer a tomada de decisões dos gestores (VIANNA, 2000).

Stake ampliou o modo de interpretar a avaliação, ao considerar que a participação é imprescindível e que toda informação deve ser considerada. Desse modo, a avaliação abrange a emissão de juízo de valor, não só dos especialistas em avaliação, mas também de todos os envolvidos no processo avaliativo. Para o Teórico, o importante é o que está acontecendo no

programa, motivo por que sua ideia de avaliação está direcionada mais para as atividades do programa do que para os seus objetivos (CALDERÓN; BORGES, 2013; SOUSA, 1998).

Stake (1967) oferece um modelo de avaliação no qual o avaliador é quem valoriza a avaliação de variadas maneiras e a quem lhe cabe decidir, em cada momento, o objetivo que se pretende alcançar. As ideias de Stake (1967) e Scriven (1967) deram origem à avaliação responsiva e possibilitaram o surgimento da avaliação naturalista. O modelo avaliativo de Stake está centrado na avaliação responsiva, fortemente direcionada para as ações do programa e em menor escala para os seus objetivos. Sobre a avaliação responsiva, Vianna (2000, p.134) assinala:

[...] O início de uma avaliação responsiva centra-se no aprofundamento do conhecimento de todos os elementos da cultura institucional e dos posicionamentos em relação ao que deva ser, é [sic] ou não deva ser objeto da avaliação, que, no caso, pensamos em um programa.

Para dar início a uma avaliação responsiva, é necessário que haja uma perfeita interação dos membros formadores da instituição que tem interesse no trabalho e o avaliador. A avaliação responsiva deve centrar-se no aprofundamento do conhecimento de todos os elementos da cultura institucional, bem como dos posicionamentos ante o que realmente deve ou não ser objeto de avaliação.

Nos anos de 1970, foi desenvolvida a avaliação iluminativa, tendo como base o paradigma socioantropológico, que buscava uma compreensão da realidade por meio do estudo dos fenômenos ocorridos naturalmente. O interesse era interpretar o processo educacional (experiências dos envolvidos no processo, os procedimentos da instituição e os problemas de gerenciamento), e levar à discussão os resultados da avaliação como um processo (CALDERÓN; BORGES, 2013; SOUSA, 1998).

Uma classificação política dos estudos avaliativos foi introduzida por Macdonald (1982) que, partindo da ideia de que, dependendo dos valores, objetivos e procedimentos que são usados por um avaliador, diz ser possível estabelecer três tipos de avaliação. Segundo essa classificação, a avaliação é: 1) burocrática; 2) autocrática; e 3) democrática. O primeiro tipo de avaliação é expresso como um serviço oferecido aos órgãos do governo, cujo objetivo é atender as necessidades de controle sobre a distribuição dos recursos destinados à área da educação, enquanto no segundo tipo de avaliação o objetivo é atender as necessidades de controle sobre as políticas educacionais como um todo. O terceiro tipo é um serviço de informação sobre as características de um programa educacional oferecido à comunidade (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Para Dias Sobrinho (2003) o enredo histórico da avaliação educacional é expresso em períodos. O primeiro se estende dos últimos anos do século XIX até as três décadas do século seguinte; o segundo, da avaliação por objetivos, apresenta Tyler como o seu maior representante e vai de 1930 a 1945; o terceiro, ou era da inocência, de 1946 a 1957; o quarto desenvolveu-se de 1958 a 1972 e ficou conhecido como período do realismo; por último, o denominado período do profissionalismo, nos anos de 1970 (CALDERÓN; BORGES, 2013).

No âmbito da constituição histórica da avaliação educacional, muitos autores brasileiros trabalharam com a proposta da divisão da avaliação em gerações, consoante Guba e Lincoln (1989), que reconheciam quatro gerações: a geração da “mensuração”, cuja ênfase estava nas medidas e provas; a da “descrição”, que focava na descrição do processo e não somente na medição dos resultados; a do “julgamento”, na qual o papel de juiz cabia ao avaliador; e a geração da “negociação”, em que os parâmetros e decisões eram determinados e definidos por um processo interativo e de negociação entre todos os partícipes da avaliação (CALDERÓN; BORGES, 2013). Observe-se no Quadro (1).

Quadro 1 – As gerações da avaliação, características e ênfases

| GERAÇÕES | CARACTERÍSTICA PRINCIPAL | ÊNFASE |
|-----------------|---------------------------------|----------------------|
| 1 ^a | Mensuração | Medidas e provas |
| 2 ^a | Descrição | Resultados/objetivos |
| 3 ^a | Julgamento | Avaliador juiz |
| 4 ^a | Negociação | Atores partícipes |

Fonte: Adaptado de Guba e Lincoln (1989).

Considerando as classificações mencionadas anteriormente, segundo Calderón e Borges (2013), afirma-se que o conceito de avaliação foi e ainda é compreendido com esteio nos quatro seguintes significados.

- a) Avaliação e medida são sinônimos e se reduzem à aplicação de provas.
- b) A avaliação não se limita a medir, é muito mais do que isso, na medida em que descreve de maneira neutra até que ponto os estudantes alcançaram os objetivos definidos.
- c) A avaliação é vista como um processo no qual não apenas se descreve o desempenho alcançado, mas também se julga o desempenho do estudante com base nos objetivos educacionais que foram propostos;
- d) A avaliação implica um processo interativo e de negociação entre todos os partícipes do processo avaliativo.

Ex positis, percebe-se que a avaliação educacional, inicialmente preocupada pela avaliação da aprendizagem/rendimento escolar mediante a aplicação de provas padronizadas, confundida com medidas e insertada no campo da Psicologia, passou a se preocupar com os *curricula*, programas e, sobretudo, a ter como referência o cumprimento dos objetivos (CALDERÓN; BORGES, 2013). A avaliação deixou de estar muito restrita aos alunos e se ampliou para instituições e sistemas, e hoje está constituída, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 43), como uma “[...] indústria tentacular e solidamente profissionalizada.”

2.2 A trajetória da avaliação educacional no Brasil

Quando começaram os primeiros trabalhos no Brasil com relação à avaliação educacional, desde 1960, pensava-se em avaliação educacional como uma seleção de estudantes e, conseqüentemente, na mensuração de desempenho (DIAS SOBRINHO, 2003).

Essa cultura de mensuração, conforme Gatti (2002), desenvolvida no entorno dos processos avaliativos das atividades escolares cotidianas, levou muitas pessoas a se referirem à avaliação educacional como avaliação do desempenho dos estudantes.

Conforme Saul (2001), os anos de 1960 merecem destaque na trajetória da avaliação educacional no Brasil. Segundo a autora, a avaliação educacional recebeu influência da produção estadunidense, pelo fato de haver no Brasil profissionais que, por meio de acordos firmados, realizaram a capacitação de professores brasileiros e em razão dos estudos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) que professores brasileiros realizaram nos Estados Unidos (CALDERÓN; BORGES, 2013).

No Brasil, este período de intensa influência estrangeira foi tido como um momento de “transferência cultural”, já que teorias e práticas educacionais do “Tio Sam” foram incorporadas à realidade intelectual e educacional do País. Essa influência sinalizada por Saul (2001) também foi reconhecida por Vianna (1995), ao assinalar algumas experiências de programas avaliativos que ocorreram nos anos de 1960-70 e que se basearam em princípios metodológicos dos EUA (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Sabe-se que na esfera acadêmica brasileira as ideias de Tyler foram muito bem acolhidas e que sua obra intitulada *Princípios básicos do currículo e ensino* teve várias edições nos anos de 1970/80. Graças à tradução ao português de alguns trabalhos de seus seguidores, houve influência e difusão do pensamento de Tyler. As traduções foram muito bem acolhidas entre teóricos brasileiros que tinham estudado nos Estados Unidos e cujas obras refletiam a

influência dos ianques, que foram os primeiros a estudar o tema (CALDERÓN; BORGES, 2013; SAUL, 2001).

Embora a perspectiva tyleriana de avaliação tenha permitido o avanço na fundamentação teórica desse terreno de estudos, é importante salientar que teve e ainda tem uma concepção positivista da avaliação, já que considera que apenas seria feita a avaliação daquilo que fosse observado por meio de provas ou de algum outro tipo de instrumento de medição (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Segundo Sousa (1998), a teoria tyleriana de que a avaliação envolve a obtenção de evidências sobre as mudanças comportamentais nos estudantes não mais foi aceita por importantes segmentos da comunidade científica brasileira. Foi questionado o seu caráter comportamental e por isso preferiram procurar referenciais de avaliação em autores como Scriven, Stake, MacDonald, entre outros (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Ao final dos anos de 1970, percebeu-se a necessidade de se incrementar o enfoque teórico dado aos problemas da avaliação (VIANNA, 1992). Foi um período no qual a produção científica brasileira se voltou para a avaliação de programas educacionais e os trabalhos realizados por diversos pesquisadores, todos direcionados à inovação curricular e aos programas de ensino, passaram a ter grande relevância (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Todos os estudos teóricos sobre a análise política da avaliação, realizados no fim dos anos de 1970 e começo de 1980, foram retomados por grandes autores brasileiros da área da avaliação. Esses autores desenvolveram referenciais teóricos alternativos ao modelo até então oferecido de avaliação tecnicista e, deste modo, contribuíram para a aparição de uma avaliação emancipadora no âmbito da comunidade científica brasileira. Com origem na ideia de uma avaliação emancipadora, desenvolveram uma análise crítica sobre o papel da avaliação e, para isso, tomaram como base as teorias sociológicas que deixavam claro que toda escola era possuidora de um jeito de resistência capaz de se opor à ideologia dos discursos até então dominantes. Esse modelo de avaliação, chamado modelo de avaliação emancipadora, decorre, principalmente, dos trabalhos de pesquisa realizados e que culminaram com a publicação de uma tese doutoral (CALDERÓN; BORGES, 2013; SAUL, 2001).

O novo modelo de avaliação emancipadora surgiu como uma reação direta a todos os pressupostos teórico-metodológicos e como resistência a um autoritarismo imposto pelos modelos clássicos de avaliação educacional, de modo particular pelo padrão de currículo, conforme constavam na literatura e estavam vigentes na prática de avaliação brasileira à época. Exprime-se como uma proposta político-pedagógica, que abrange uma perspectiva crítica e

modificadora da realidade educacional, representando, assim, o fundamento de uma prática democrática (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Seguindo uma perspectiva crítica, Demo (1986) focou os seus trabalhos em uma avaliação qualitativa e buscou superar a avaliação meramente quantitativa, embora não quisesse eliminá-la. Nos anos de 1980, o autor defendia o argumento de que, no ambiente educacional, os processos têm mais relevância do que os produtos, de modo que o estudo da realidade não há de ser reduzido simplesmente a manifestações empiricamente mensuráveis (CALDERÓN; BORGES, 2013).

No que concerne à avaliação educacional como um mecanismo de ação governamental nos anos de 1990, diz-se que desempenhou um papel de relevância na formulação e na implementação das políticas educacionais de nível básico e superior. Nos anos de 1990 é que foram criados programas governamentais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 1990; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no ano de 1993; o Exame Nacional dos Cursos (ENC), no ano de 1995; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 1998 (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Vale a pena salientar o fato de que, nos anos de 1990, afloraram os primeiros trabalhos com a perspectiva metodológica dos estudos, chamada de estado da arte. Tais estudos tinham a preocupação com o mapeamento, análise e compreensão da produção científica na área da avaliação educacional no Brasil desde o início dos anos de 1970 até o final dos anos de 1990, com destaque em artigos que foram publicados em diversas revistas científicas, bem como desde a avaliação dos produtos científicos de cursos de pós-graduação na área de Educação (SOUSA, 1995). Já na primeira década do século XXI, foram encontrados estudos, realizados com o objetivo de sistematizar o conhecimento já produzido no País (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Com procedência na literatura científica, observa-se que, na senda educacional superior e nas políticas de avaliação desenvolvidas nos anos de 1980-90 e no início do século XXI, caracterizadas pela criação de instrumentos de avaliação em grande escala, ocorreu um embate permanente entre dois paradigmas no íntimo da avaliação e que são conhecidos como técnico-burocrático e crítico transformador (CALDERÓN; BORGES, 2013; SAUL, 1990).

Consoante alcança Viana (2000), a avaliação no âmbito educacional não se limita simplesmente à verificação do rendimento escolar, a uma atividade rotineira e burocrática, ou seja, a avaliação deve ter uma perspectiva integrada que vise à melhoria da qualidade educacional.

Dias Sobrinho (2004) compreende que a avaliação tem um papel não apenas técnico, e sim, uma função ética e política, que denota uma vital importância no processo de transformação e reformas, tanto da educação como da própria sociedade, considerando, pois, a existência de um paradigma objetivista e subjetivista (CALDERÓN; BORGES, 2013). Para o autor, a avaliação deve produzir mudanças curriculares, de metodologias de ensino, de conceitos e práticas formativas, da gestão e modelos institucionais, de sistemas e políticas educacionais, de modo que concorra para a melhoria da educação e reflita na transformação social.

Constata-se, pois, que a avaliação é um lugar permeado de contradições e com inúmeras referências, principalmente no que se refere ao processo acumulativo do conhecimento científico elaborado (APPLE, 2006).

2.3 A avaliação e suas modalidades

Segundo Luckesi (1995), qualquer fenômeno cultural se submete a uma avaliação e, deste modo, toda ação humana deve ser avaliada com o escopo de orientar os processos de tomada de decisão, na busca da correção de caminhos: objetivos, estratégias ou procedimentos.

É lamentável que a avaliação tenha se direcionado mais para a confirmação dos acertos, porque, assim, está mais a serviço da meritocracia, da discriminação e beirando a exclusão, funcionando deste modo como um julgamento arrimado em vereditos fatais sobre o desempenho daqueles que são mais frágeis, discriminados e excluídos. A avaliação educacional, em sua versão de julgamento ou classificação, demanda identificar os acertos e os erros para, assim premiar ou punir os seus respectivos sujeitos e confirmar sua teleologia excludente com relação aos sujeitos que erraram. Em síntese, a avaliação é utilizável como um diagnóstico ou teste; uma pesquisa ou como uma classificação; um instrumento de inclusão ou como um instrumento de exclusão; como um canal de ascensão social ou um critério discriminatório.

É nessas circunstâncias que nasce a necessidade de se pensar em avaliação dentro de uma perspectiva que seja democrática e capaz de desfazer todos esses paradigmas de uma lógica classificatória e de exclusão social, para que, só assim, não se continue reproduzindo a desigualdade social. A avaliação deve ser pensada para ajudar na edificação do conhecimento e contribuir para a transformação social. A avaliação deve, pois, ocorrer para incluir e não com vistas à exclusão da formação humana, e ser um elemento a mais de acompanhamento da ação pedagógica. Nesta mesma linha de pensamento, Libâneo (1994, p. 195) afirma que a avaliação

[...] é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Embora sejam comparados momentos diferentes da performance do mesmo sujeito, sem comparações com as distintas trajetórias de outros sujeitos, sempre haverá uma dimensão comparativa e classificatória. Além do mais, assere-se que toda avaliação comporta uma dimensão diagnóstica, uma vez que a constatação das debilidades do sujeito fomenta as possibilidades de correção. No que é pertinente à dimensão avaliativa diagnóstica Gil (2006, p. 247) acentua que

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

A predominância da dimensão diagnóstica ou da dimensão classificatória, contudo, vai depender do contexto. Como se vive em uma sociedade dominada pelo modo de produção, cuja tendência estrutural é a produção e a reprodução da meritocracia, da discriminação e da exclusão, afirma-se que a dimensão avaliativa predominante é a classificatória.

As concepções da dimensão diagnóstica e classificatória permeiam diversas modalidades de avaliação na educação brasileira e se percebe infelizmente a predominância da dimensão classificatória.

Entende-se por modalidades de avaliação os campos educacionais nos quais a avaliação é aplicada. Seja em sua dimensão diagnóstica, seja em sua dimensão classificatória, a avaliação educacional no Brasil é expressa em três eixos: da aprendizagem; do desempenho e institucional (ROMÃO, 2018).

No tocante à avaliação da aprendizagem, há evidências de que, nos últimos anos, foi escrito muito sobre esta modalidade avaliativa, mas é preciso focar na qualidade do material produzido, uma vez que, pelo simples fato de ser uma modalidade abordada também por pessoas não dedicadas à pesquisa ou fortemente familiarizadas com o tema, muitas vezes são publicadas obras que tratam a temática da avaliação da aprendizagem de maneira muito superficial.

Muitos profissionais da educação atribuem ao sistema as dificuldades no que concerne à realização da avaliação da aprendizagem, quando na verdade deveriam assumir as próprias dificuldades no tocante: à avaliação dialógica, no âmbito da qual a escola democrática

exige novos formatos de avaliação; à avaliação construtivista, cujo acompanhamento é contínuo; à avaliação emancipatória, que funciona como um dos pilares da reestruturação do currículo e um dos eixos do processo de aprendizagem; ou à avaliação diagnóstica, em que a constatação das debilidades do sujeito fomenta as possibilidades de correção (ROMÃO, 2011; SAUL, 2001).

No que diz respeito à avaliação dialógica, Hoffmann (2005, p.25) deixa claro o caminho a ser seguido:

Os alunos pedem socorro. Os professores também pedem socorro para resolver suas angústias em avaliação. O caminho é o diálogo. Não há educação sem diálogo, e o verdadeiro diálogo pressupõe retorno, interlocução, reconstrução conjunta das práticas avaliativas.

Entre os educadores, se ouve falar sobre o intento da realização de avaliações mais coerentes e mais justas, mas, do modo como o sistema educacional está organizado, exigindo a aprovação por níveis desde a educação básica à educação superior, condiciona o uso de métodos avaliativos meritocráticos, seletivos e discriminatórios, não havendo espaço para o diálogo.

A avaliação da aprendizagem com foco na verificação dos resultados dos estudantes é a mais tradicional no Brasil, praticamente desde a origem da implantação da educação formal à época dos jesuítas, que tinham a meritocracia como uma forte característica da pedagogia inacioniana. Segundo Aranha (2001), uma característica da formação jesuítica é a emulação, quer dizer, o estímulo à competição entre as pessoas e as turmas. Os alunos que mais se destacam são incentivados à emulação com prêmios concedidos em solenidades pomposas, para as quais são convidadas as famílias, as autoridades eclesiásticas e civis, para dar-lhes brilho especial.

A visão de que somente os estudantes são aprendizes dentro do processo de ensino e aprendizagem é diferente do que se vê sob a perspectiva de Paulo Freire. Para o autor, o ensino é simultâneo à aprendizagem e vice-versa, de modo que é necessário um aprofundamento do debate sobre a avaliação da aprendizagem. É nesse sentido que na verdade se afirma que a avaliação da aprendizagem se exprime como um gargalo da educação no Brasil. Segundo Freire (1981, p. 39), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Os sistemas educacionais necessitam dos diagnósticos sistemáticos e permanentes. Assegura-se que as avaliações sistemáticas e permanentes identificam os fatores que caracterizam ou são ou responsáveis pela qualidade educacional. A qualidade educacional que se pretende alcançar varia de instituição para instituição, pois cada uma delas será responsável pela delimitação dos seus objetivos de qualidade e dos indicadores que servirão como norteadores para a consecução dos objetivos.

Como alvitra Andriola (2003), a avaliação corresponde à sistemática de coleta de informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo assim sua valoração e a tomada de decisões, a fim de lograr a melhoria ou aperfeiçoamento da qualidade educacional.

As avaliações formativas ou somativas são geralmente utilizadas no final do processo educacional para medir o resultado do ensino e aprendizagem e contribuem para a melhoria educacional com a implantação da cultura da avaliação, na qual todos os envolvidos têm uma participação ativa, compreendem sua importância, conhecem o resultado e opinam sobre o processo de avaliação (meta-avaliação).

A avaliação formativa procura munir o estudante de informações relacionadas à sua aprendizagem, às dificuldades encontradas e aos avanços logrados. Isto se consegue por intermédio de um diálogo onde se informa sobre o caminho percorrido e a respeito do que deve ser superado. Na visão de Gil (2006, p. 247-248),

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

De modo que não há dúvidas que a avaliação formativa tem como função aprimorar a aprendizagem, independentemente de notas, por meio da melhoria do ensino e aprendizagem. As experiências devem ser compartilhadas entre professores e alunos, sejam dificuldades ou progressos, e assim cada um será capaz de rever o seu papel no âmbito da aprendizagem.

A avaliação somativa é utilizada para classificar o estudante de acordo com o seu aproveitamento, ou seja, uma nota é atribuída como verificação do seu aprendizado. Essa classificação se dá por meio da realização de provas, exercícios ou tarefas. Pressupõe-se aqui que o importante são as notas atribuídas, não havendo, pois, uma preocupação com as orientações que seriam dadas pelos educadores para que o próprio aluno melhorasse o seu aprendizado. Para Fernandes (2009, p. 92):

[...] a avaliação somativa é uma concepção que, conseqüentemente, tende a dar mais relevância às funções de classificação, de ordenação, de seleção ou de certificação e, por isso mesmo, não dá destaque à qualidade dos processos de aprendizagem nem aos contextos em que esta se desenvolve.

Percebe-se, pois, que neste tipo de avaliação não importa o instrumento ou o procedimento utilizado, uma vez que o aluno será sempre classificado com suporte nos acertos, ou seja, o que se sobressai é a nota alcançada e corrobora a ideia de que na educação brasileira predomina a dimensão classificatória.

Avaliar é fazer o diagnóstico das dificuldades dos estudantes. O diagnóstico possibilita pensar em modalidades para intervir de maneira adequada e eficiente no ensino-aprendizagem. Diferentemente do diagnóstico, a classificação das dificuldades só contribui para a atribuição de um veredito expressado por meio do ato de aprovar ou reprovar, ou seja, no sistema educacional brasileiro, em vez de se avaliar, realizam-se exames e, ao se realizar um exame, se opera obrigatoriamente com recursos de aprovação e reprovação que contribuem para a política do reprovar que, conseqüentemente, reflete no fracasso educacional (LUCKESI, 2005).

Nota-se claramente que, quando se fala em avaliação, é preciso entender que não deve haver julgamento nem classificação, mas um diagnóstico e uma intervenção em favor da melhoria dos resultados de desempenho dos estudantes e, como resultado, uma melhoria da qualidade educacional.

Do mesmo modo que a expressão avaliação da aprendizagem foi utilizada para a verificação do desempenho dos estudantes, usou-se a avaliação do desempenho na mensuração dos profissionais da educação e, de modo especial, dos docentes, cujo trabalho constitui o processo educacional de instrução e de formação humana que abarca a mediação e a interação das pessoas e que busca a qualidade educacional e a transformação social. Para Libâneo (2003, p.11), *in hoc sensu*,

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Verifica-se que, no tocante à avaliação do desempenho, há um permanente conflito decorrente da resistência dos docentes quando se trata de uma avaliação do próprio desempenho, uma vez que, na concepção de muitos docentes, um professor não há que ser avaliado por outro.

No âmbito da docência no ensino superior, são exigidos o domínio e o manejo de múltiplos saberes e habilidades, indispensáveis para a orientação e apoio nas experiências de aprendizagem dos estudantes, de modo que a prática docente deve estar baseada no conhecimento de natureza disciplinar e no saber pedagógico, ou seja, o seu conhecimento específico na área e o das dimensões metodológicas e técnicas, para que, assim, alcance a formação dos seus alunos dentro de realidade controlada de aprendizagem.

A sua prática docente deve, pois, interligar distintos conhecimentos e saberes desde a óptica um ensino interdisciplinar e multicultural, abordando, crítica e integralmente, a complexa realidade educacional.

Atualmente é um desafio extraordinário ser docente, educador. Os professores são uma peça-chave do compromisso educacional que uma instituição assume com a sociedade, de modo que é necessário serem reconhecidos: o valor de sua contribuição social; suas ações orientadas à produção e à transformação do conhecimento; o trabalho na promoção de valores entre os integrantes das novas gerações; o acompanhamento no crescimento, formação da personalidade e desenvolvimento da capacidade de seus alunos na tomada de decisões; por fim, a contribuição para a melhoria da sociedade, uma vez que o papel de educar comporta o valor e a força capazes de transformar a sociedade.

Ex positis, ao se pensar em uma política de formação docente, faz-se necessário ter a avaliação como um fator preponderante. A instituição comprometida com a qualidade educacional deve reconhecer o seu papel e suas responsabilidades no que diz respeito à priorização da qualificação do seu corpo docente, proporcionando-lhe um aperfeiçoamento sistemático e permanente. A avaliação, pois, deve contribuir para que haja um desenvolvimento qualitativo, tanto das Instituições de Ensino Superior, como também do seu corpo docente. Na compreensão de Lucena (1992), a avaliação de desempenho docente visa a reconhecer o desempenho humano como elemento de propulsão do sucesso institucional no mercado.

Toda avaliação de desempenho docente é complexa, porque exige o reconhecimento e a compreensão de vários fatores intervenientes na atuação do professor. Cada instituição deve se utilizar de critérios próprios para elaborar os instrumentos de avaliação que serão utilizados, visando, sempre, à melhoria dos profissionais envolvidos no procedimento avaliativo. Para realizar uma avaliação de desempenho docente, é indispensável que seja feita a delimitação do perfil do bom docente em um contexto institucional, ou seja, devem ser definidos os conhecimentos, habilidades e atitudes que, de modo ideal, hão de ser dominados por um professor. De outra parte, é necessário definir com clareza o propósito da avaliação; escolher um ou vários modelos de avaliação; oferecer um programa de desenvolvimento do processo avaliativo; elaborar, testar e aperfeiçoar os instrumentos que serão utilizados; determinar os métodos e técnicas de análise da informação; estabelecer os critérios e características dos relatórios que serão elaborados; decidir a maneira de propagar os resultados e quem destes fará uso dos mesmos para tomar as decisões relacionadas com o desempenho dos docentes.

São os principais objetivos deste tipo de avaliação proporcionar evidências que facilitem e ajudem a melhoria do ensino, contribuir para que os alunos recebam melhor educação e apoiar as instituições de ensino superior no cumprimento dos compromissos que têm com a sociedade de formar profissionais capazes de atender às demandas e solucionar os

problemas próprios de sua área. É preciso, pois, desvincular a avaliação de desempenho da sua antiga imagem de controle e fiscalização, e valorizar a ideia de melhoria profissional, seja ela individual, coletiva ou institucional. A avaliação do desempenho docente expressa três funções – diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica mensura o desempenho dos docentes para fundamentar as decisões de seleção de candidatos ou para identificar as áreas de atuação docente que requerem atenção ou reforços especiais.

Já a avaliação de desempenho docente com um propósito formativo, outrossim, é sustentada na necessidade de conhecer a prática dos professores nas realidades educacionais, como salas de aulas, oficinas e laboratórios, para decidir quais aspectos devem ser reforçados, melhorados ou modificados nas dimensões disciplinares, pedagógicas, tecnológicas, comunicativas ou éticas da prática docente.

Entretanto, as avaliações de natureza somativa valorizam o desempenho dos docentes nas perspectivas globais ou integrais ou ao final de ciclos definidos, com o propósito de apoiar decisões de natureza contratual, como a outorga da permanência acadêmica ou a promoção universitária, a entrega de prêmios ou reconhecimentos, bem como o estímulo compensatório nos salários.

A finalidade da avaliação do docente visa à melhoria do seu desempenho, sua responsabilização, a melhoria das práticas educacionais, a compreensão do ensino-aprendizagem, bem como o entendimento de experiências em uma prática social. Deste modo, pensando-se em uma educação de qualidade e no perfil de um bom professor, enumeram-se modelos de avaliação do desempenho docente com base numa autoavaliação, numa avaliação feita por meio da opinião dos alunos, de uma avaliação procedida pelos próprios pares e de uma avaliação que se utiliza da elaboração de portfólios pensados estrategicamente para atender a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem.

Reportar-se a avaliação de desempenho docente, entretanto, significa tratar de um tema bastante controverso, uma vez que há bastante divergência entre autores, tanto no que se refere à fundamentação teórica, quanto à metodologia a ser aplicada. Essas divergências vão mais além e questionam os prováveis benefícios em se utilizar a avaliação de desempenho. Parece haver uma preocupação não somente com a perspicácia do avaliador e com a excelência do instrumento avaliativo utilizado, mas também com o modo e a atitude do sujeito receptor do *feedback* acerca do seu desempenho.

Em virtude da busca pela capacidade formativa e produtora de conhecimento por parte das instituições educacionais, de modo particular, pelas Instituições de Ensino Superior

(IES), está muito difundido o conceito de avaliação institucional que fecha o ciclo da avaliação educacional no Brasil.

A avaliação institucional está relacionada diretamente com a melhoria da qualidade educacional, e a qualidade educacional que se busca muda de instituição para instituição, sendo cada uma delas responsável pela delimitação dos seus objetivos de qualidade e dos indicadores que norteiam a consecução dos objetivos planejados. Quando se trata de uma avaliação institucional, é preciso considerar a negociação e a implantação e ampliação da cultura da avaliação. A negociação entre os avaliadores e os avaliados deve se estabelecer ao largo do processo para evitar conflitos, omissões, preconceitos e falsas expectativas. A avaliação deve ser sentida como uma necessidade por parte dos que estão nela envolvidos, de modo que os planos de melhoria continuada sejam realizados e se efetive a eliminação das falhas. Não se há de associar a avaliação à sanção, uma vez que o sujeito nesta envolvido é independente e autônomo e a avaliação visa à melhoria de todos.

A implantação da cultura da avaliação em uma instituição de ensino significa uma mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos, desde que eles tenham conhecimento de informações como: objetivos da avaliação; componentes avaliados; natureza das informações coletadas, utilização dos resultados, possibilidade de *feedback* e meta-avaliação. Deste modo, estarão mais abertos a contribuir e conscientes da importância da avaliação como um fenômeno necessário para a existência das próprias instituições de ensino.

Conforme leciona Luckesi (1995), o termo **avaliar** significa poder determinar a valia ou o valor, ser capaz de apreciar ou estimar merecimento, caráter, esforço ou comportamento e, dentro dessa gama de significações que se expressa entre distintos contextos e interesses, se resume em ser capaz de atribuir um juízo de valor acerca da realidade.

No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), a avaliação institucional, além da melhoria da qualidade educacional, está relacionada, diretamente, à expansão das ofertas, da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social. Considerando a eficácia como um dos critérios da avaliação institucional, Masson *et al.* (2006, p. 92) ensinam:

O conceito de eficácia enfatiza as relações externas da instituição com o ambiente, a eleição e legitimação de objetivos e a formulação de programas. Em suma, enquanto que [sic] a eficiência é orientada para processos e equipamentos, a eficácia é orientada para objetivos e metas. O sucesso de qualquer objetivo que um grupo persiga (eficácia) dependerá sempre, em sua maior parte da eficiência dos procedimentos.

Com um aumento nas demandas educacionais do ensino superior, percebeu-se a necessidade de ampliação do rol de possibilidades de acesso e, de modo bem particular, pensou-se em possibilidades de acesso para a classe média. Haja vista essa condição, as Instituições de

Ensino Superior perceberam ser necessário que os processos de suas atividades sejam eficientes e que suas ações denotem maior eficácia e rendimento, uma vez que pensar em avaliação é admitir um instrumento de uso eficaz para corrigir deficiências dentro de um intento que procura como excelência a qualidade educacional.

A avaliação institucional é de grande importância na tomada de decisões. Na intelecção do autor Dias Sobrinho (2003, p. 98), “[...] a avaliação é um instrumento valioso de diagnóstico interno (autoavaliação) e externo, que vem adquirindo uma importância crescente [...]”.

A avaliação é um instrumento eficaz na busca da correção das deficiências encontradas pelas instituições de ensino, e se efetiva tanto interna como externamente.

A avaliação interna é feita por pessoas integradas à instituição. É aplicada pela Direção aos funcionários, professores e alunos. Os componentes que serão avaliados são decididos pela Direção. Essa avaliação possibilita um conhecimento aprofundado sobre a instituição e os componentes avaliados. No caso da participação de uma assessoria profissional, essa será apenas para executar avaliação. A subjetividade é, pois, característica de uma avaliação interna.

A avaliação externa é feita por pessoas não integradas à instituição e que têm um certo nível de autonomia. Estas pessoas é que escolhem os componentes mais importantes para a avaliação em foco, quais são as informações mais importantes para a avaliação, quais serão as fontes das informações, como serão analisadas as informações e como o resultado será discutido entre todos. A objetividade é característica da avaliação externa, já que os responsáveis pela coleta dos dados são alheios à instituição e não têm nenhuma implicação com os resultados.

Ambos os tipos de avaliação guardam uma função formativa, isto é, contribuem para a melhoria da instituição desde a implantação da cultura de avaliação na qual todos os envolvidos têm uma participação ativa, compreendem sua importância, conhecem o resultado e estão habilitados a opinar sobre ela, ou seja, é factível realizar-se uma meta-avaliação.

O processo avaliativo realizado pelos agentes internos ou externos à instituição de ensino contém fases hierárquicas: a) determinação da finalidade da avaliação (o que se pretende alcançar); b) adoção de um modelo teórico e, conseqüentemente, uma ideia de avaliação (formativa ou somativa, geralmente utilizada no final do processo educacional para avaliar o resultado do ensino-aprendizagem; global -holística - ou parcial, inicial, processual ou final); c) componentes e subcomponentes da instituição de ensino que serão avaliados (entorno, equipamentos, pessoal, estrutura organizacional e diretoria, experiência e inovações, relações

com a comunidade, resultados da aprendizagem etc.; d) os avaliadores e os destinatários; e) metodologia (quais as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados e as técnicas de análise dos dados); f) modelo de relatório sobre a ação realizada; g) meta-avaliação (avaliação do próprio processo avaliativo realizado), isto é, a avaliação das instituições de ensino só chega ao fim quando for possível se proceder a uma análise do modelo e da prática da própria avaliação (CASTRO; AZCUTIA, 1996).

Uma má avaliação ocasiona grandes perdas e danos a toda uma classe social. Com esta autoanálise, constatar-se-á se os métodos e técnicas empregados foram adequados; se os resultados encontrados responderam às metas e às finalidades propostas e, finalmente, se todo o processo avaliativo respeitou a ética com relação aos avaliados, uma vez que eles são independentes e autônomos (ANDRIOLA, 1999).

O Ministério da Educação do Brasil criou, legalmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), com vistas a garantir nacionalmente a avaliação das IES, promovendo uma melhoria na qualidade do ensino e estabelecendo o compromisso de cada dessas com a responsabilidade social, com suporte nos processos de avaliação interna, de avaliação externa das instituições e dos seus cursos de graduação, bem como da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes.

A primeira avaliação é feita pelas próprias instituições de ensino superior, por intermédio da autoavaliação, que busca, por meio de uma autoanálise, verificar se realmente estão fazendo o que se propuseram para a obtenção das metas propostas, além de descobrir o nível de satisfação da comunidade acadêmica e, assim, eliminar as possíveis deficiências e fazer um replanejamento de suas ações, de modo que melhorem a qualidade dos serviços prestados à sociedade. A compreensão dos problemas das instituições de ensino se dá com a participação da comunidade acadêmica e, assim, novos resultados são estabelecidos como fruto das visões dos corpos discente e docente, dos funcionários, dos gestores, bem como da sociedade. Como a subjetividade é uma característica da avaliação interna, essa aproximação dos sujeitos envolvidos é susceptível de conduzir a avaliação institucional a uma autojustificação.

A segunda avaliação, ou avaliação externa, está baseada nos modelos de qualidade estabelecidos para a educação superior e que constam nos instrumentos de avaliação e nos relatórios realizados durante a avaliação interna. A de cariz externo deve ter uma visão multidimensional que permita a integração das naturezas formativa e de regulação sob uma perspectiva global.

A terceira avaliação é a dos alunos e se sucede por meio da verificação do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação.

Nesse contexto de avaliação institucional, os métodos que visam a valorar o mérito e a excelência das IES e formam o tripé do SINAES são: a Avaliação Institucional (AVALIES), a Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação (ACCG) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como o responsável para realizar a recolha dos indicadores e, assim, promover as avaliações.

Para Dias Sobrinho (2000), no concerto da educação superior, é necessário que sejam compreendidas todas as funções essenciais de uma instituição de ensino. Deste modo, sobra evidente a noção de que, com uma avaliação institucional, se busca fazer o balanço da situação e reais necessidades da instituição, bem como das possíveis falhas e insuficiências. A avaliação institucional é uma contribuição para que cada IES repense suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas de uma maneira comprometida e reflita acerca do papel que desempenha na sociedade como um organismo provedor de saber.

Dez são as dimensões propostas pelo SINAES para que se efetive a avaliação institucional. A nona dimensão, que é de interesse para o ensaio sob relação, é abordada no próximo item e corresponde à avaliação com egressos. Faz referência à política de atendimento a estudantes e egressos, à inserção profissional dos egressos e à participação dos egressos na vida da instituição. A avaliação com egressos é, pois, uma ferramenta de base de dados utilizada para controlar a legitimidade e a credibilidade institucional, bem como um parâmetro da qualidade da formação ofertada pela instituição de ensino.

Entende-se, pois, que a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, permite que a própria instituição de ensino verifique a sua qualidade e a sua responsabilidade social.

2.4 A avaliação com egressos no âmbito da avaliação educacional

As Instituições de Ensino Superior têm um papel de relevância perante a sociedade, exibindo-se notória a crescente necessidade da incorporação de linhas de pesquisas que permitam uma análise rigorosa sobre os aspectos da vida institucional, de modo que sejam tomadas decisões e estabelecidos programas bem estruturados, tanto na área curricular quanto no âmbito orçamentário, uma vez que sem esses elementos as instituições educacionais estariam em desvantagem ante os desafios e demandas de uma sociedade cada vez mais participativa e

exigente com relação aos resultados e benefícios oferecidos pelas IES, que devem zelar por sua qualidade e pela constituição de sua responsabilidade social. Nesta linha de pensamento, a avaliação institucional permitirá que as IES repensem, tanto suas práticas pedagógicas quanto administrativas e, com isso, reflitam sobre o papel por si assumido perante toda a sociedade como instituições provedoras do saber transformador.

A qualidade na educação superior é representativa de uma meta na busca por excelência, abrangendo diversas dimensões, conforme seja o interesse de avaliar uma instituição, um programa, uma prática social, um profissional ou um conjunto de egressos. A temática da qualidade educacional superior vai mais além dos espaços universitários e se converte na preocupação de empregadores que procuram não por um simples profissional, mas por um egresso de alto nível que seja capaz de realizar grandes transformações em conhecimentos e tecnologia, para dar conta do ritmo do crescente desenvolvimento econômico. Essa educação de qualidade visa a atender as necessidades do mercado e formar cidadãos mais críticos e atuantes com o compromisso de transformar a realidade social, de modo que melhorar a qualidade da educação é melhorar a sociedade. Para Freire (2000, p. 67), “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Sabe-se que entre as diversas modalidades de avaliação institucional ordenadas pelo SINAES por meio de dez dimensões, destaca-se a avaliação com os egressos como um instrumento habilitado a mensurar a qualidade da formação ofertada pela instituição de ensino e, por consequência, a inserção do egresso no âmbito profissional, bem como a sua participação na vida institucional. Nesse sentido, na perspectiva de Lousada e Martins (2005, p. 76),

O estudo de acompanhamento de egressos pode ser inserido nesse contexto da avaliação institucional, como um componente que irá auxiliar no apontamento da realidade qualitativa da IES, como uma das formas de avaliação de produtos ou resultados, ou seja, vai conferir significado à avaliação dos cursos, quanto a sua respeitabilidade, desempenho, qualidade e, até mesmo, quanto ao seu prestígio externo.

O acompanhamento de egressos retroalimenta a pertinência curricular dos cursos ofertados pelas IES e suas possíveis adequações. Não somente proporciona uma reformulação curricular, mas também propicia uma relevante articulação relativamente à inserção dos egressos no meio profissional. Com assento nessa perspectiva, o estudo do acompanhamento acadêmico dos egressos deve ser contextualizado dentro da complexidade estrutural das IES que visam a uma educação superior de qualidade e procuram, portanto, fortalecer a capacidade de entendimento e superação dos seus problemas, para contribuir com o progresso do conhecimento, sendo, pois, capazes de oferecer opções úteis e realistas em prol da

transformação social. É interessante que as IES mantenham uma comunicação constante com os seus egressos para desenvolverem atividades que concorram para melhoria da instituição e benefício do sistema educacional.

O estudo do acompanhamento de egressos constitui um caminho para se conhecer o alcance e limites do plano de curso que supostamente deve responder às necessidades sociais no tocante à formação profissional. Deste modo, é necessário que haja uma vinculação entre as IES e o setor produtivo, de maneira que o aprendido, com esteio nas propostas dos planos de cursos durante a formação acadêmica, seja avaliado por meio do desempenho dos egressos em suas áreas de atuação profissional. No alcance reflexivo de Schwartzman e Castro (1991, p. 13),

O estudo de egressos recupera, de fato, várias questões do estudo de alunos, particularmente as ligadas: à qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional; à origem dos projetos profissionais e a sua consistência em relação à situação profissional de fato.

A análise e a avaliação curriculares se transformaram em atos absolutamente necessários e dinâmicos para as instituições educacionais no que se refere às políticas da educação superior. De efeito, o acompanhamento de egressos propicia a informação necessária para a avaliação curricular. A opinião e o desempenho dos egressos são de grande importância, pois ajudam a corrigir as possíveis falhas e realizar as modificações necessárias, de modo a assegurar a continuidade e qualidade dos cursos ofertados. Para Andriola (2014), o acompanhamento de egressos constitui estratégia utilizada pelas IES para a obtenção das informações necessárias sobre a qualidade da formação do seu quadro discente, bem como a respeito da adequação desses egressos às atuais exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Como entendem Rocha *et al.* (2005, p. 49),

A pesquisa de acompanhamento de egressos é fundamental para uma instituição de ensino avaliar a eficácia da sua atuação e poder revê-la no que considerar necessário, podendo implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino, de modo a atender às necessidades da sociedade. Em particular, temos a necessidade de estarmos bem-preparados para formarmos bons profissionais e ao mesmo tempo sintonizar esta formação profissional com as necessidades do mundo do trabalho.

Entendendo-se, pois, de maneira conceitual o acompanhamento dos egressos como um procedimento mediante o qual uma Instituição de Ensino Superior procura conhecer a atividade profissional que estes desenvolvem, seu campo de atuação, sua situação salarial e os possíveis desvios profissionais por que tenham transitado na sua formação acadêmica ou no mercado de trabalho, resta perguntar: - quem é o egresso?

Lousada e Martins (2005, p.74) entendem que, sob esse

[...] aspecto, a integração Universidade/mercado de trabalho é fundamental. Nessa interação, destaca-se o egresso – aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho – como fator de destaque e fonte de informação à Instituição de Ensino Superior (IES) que o formou.

Segundo Dicio, Dicionário *on line* de português, os significados de egresso são: Que se ausentou, que se distanciou; Que já não faz parte de um grupo; Aquele que deixou de fazer parte do convento; Ação ou efeito de se afastar; afastamento, saída; Pessoa que, após cumprir pena, adquire liberdade, deixando o estabelecimento prisional, a clausura etc. Segundo o mesmo dicionário a origem da palavra egresso é do latim *egressus.a.um* (DICIO, 2020).

Apoiando-se no objetivo desta pesquisa, que trata da avaliação da eficácia da formação discente em um curso de extensão na perspectiva dos egressos, e uma vez que a extensão é um dos três eixos ou pilares das IES, entende-se, segundo Ferreira (1999), que egresso é aquela pessoa que concluiu em sua totalidade a grade curricular de curso de graduação ou pós-graduação necessária para a obtenção de um título. No caso específico do curso de extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC, o egresso é aquele que concluiu em totalidade o estabelecido no projeto de curso e obteve um diploma B2, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, de utilizador independente do espanhol como língua estrangeira (ELE). Segundo Lousada e Martins (2005, p. 84),

Estabelecer um canal de comunicação com os egressos implica em ouvir aqueles que pela Instituição passaram, cujas percepções, pareceres e críticas possam fundamentar projetos institucionais. É uma ferramenta gerencial que, aliada a outros indicadores, como ENC, Exame de Suficiência e processos internos de avaliação institucional, pode se constituir em um importante diferencial para que a IES atinja seus principais objetivos.

Percebe-se a importância do acompanhamento do egresso do curso de extensão Casa de Cultura Hispânica da UFC, pois, com arrimo numa visão crítica e construtiva, de quem passou pela instituição de ensino, será possível reconhecer as fragilidades e deficiências do curso e buscar os meios de saná-las para que prospere oferecendo à sociedade e ao mercado de trabalho egressos da mais alta qualificação.

3 A EFICÁCIA DA FORMAÇÃO NOS CURSOS DE EXTENSÃO

Neste capítulo, a teoria tem esteio na eficácia da formação em cursos de extensão por meio da abordagem de conceitos diversos de eficiência e eficácia. Também cuida (o capítulo agora sob preleção) da eficácia na formação discente e da natureza do curso de extensão.

3.1 Avaliação da formação e natureza do curso

Como já mencionado, de acordo com a literatura acadêmica, a prática das primeiras avaliações formais da qualidade da formação, no âmbito da educação, foi uma preocupação da humanidade desde tempos muito remotos, quando o desempenho de pessoas era avaliado, à época, por autoridades chinesas que buscavam o homem certo para desenvolver a função adequada, conforme sucedeu, também, com helenos e romanos, que se utilizavam de exames para avaliar e selecionar os melhores operadores para os trabalhos determinados. Percebe-se, claramente, ao largo da evolução humana, o interesse em avaliar os resultados do processo de formação que foram alcançados com suporte nas suas ações educacionais.

Verifica-se uma mudança na ideia da avaliação da qualidade educacional desde a segunda geração da avaliação, com os trabalhos de Tyler e Taba, quando foi identificada a necessidade de uma avaliação mais objetiva e com base de sustentação científica que servisse para aperfeiçoar a qualidade educacional. Foi nesse momento que surgiram posicionamentos diversos de estudiosos que contribuem para um importante crescimento teórico e dos procedimentos avaliativos da qualidade educacional.

É importante pois, ressaltar, o argumento de que a avaliação da qualidade educacional, antes de ser externa, deve ser interna, ou seja, a própria IES realiza a avaliação com o objetivo de verificar os pontos positivos, os acertos, bem como verificar suas falhas ou inadequações, com vistas a mensurar o seu papel de alcance da qualidade educacional e ser capaz de tomar as decisões necessárias para manter-se firme no seu propósito de instituição provedora do saber.

Nessa circunstância, as IES procedem à avaliação da eficácia da formação alcançada em seus cursos. Aqui, de modo particular, nos seus cursos de extensão, já que, considerando o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Lei 5.540/1968) (BRASIL, 1968), é sabido que os projetos de extensão de uma IES são aqueles que estabelecem uma ponte entre o saber acadêmico que é gerado no ensino e na pesquisa e o saber popular, realizando uma integração com a comunidade.

Ao serem avaliados os resultados obtidos em determinado período de utilização de um plano de curso, identifica-se se os objetivos de formação propostos foram alcançados e indicam-se as medidas necessárias para a melhoria continuada da preparação dos estudantes.

A eficácia é expressa como um importante indicador da qualidade educacional de uma IES e seu estudo se faz necessário para autoavaliação de produtos. Corresponde aos resultados ou objetivos alcançados e, com amparo na sua valoração, efetua-se a prestação de contas, *accountability*, sobre o sucesso da gestão da IES. Conforme o modelo de Stufflebeam, sabe-se que a avaliação deve ser realizada para fins de melhoria e não com finalidade de prova. A eficácia está diretamente relacionada aos objetivos que se pretendem alcançar e aos que foram alcançados. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 66-67) diz:

O modelo de Gestão por Resultados é uma das principais recomendações do receituário da Nova Gestão Pública. Isso decorre do argumento de ser este modelo apropriado a, simultaneamente, focar na efetividade ou no que de fato interessa ao cidadão e à sociedade, flexibilizar a condução dos processos e assim remediar a disfunção relacionada ao apego exacerbado às normas e procedimentos, e propiciar mais eficiência e *accountability*.

Assere-se, pois, que o estudo da eficácia é uma exigência das IES para aprofundar o sucesso alcançado e dar um *feedback* positivo para a tomada de decisões, no modo a conduzir da melhor maneira possível a formação dos seus estudantes.

Conforme o excerto da ata da 69ª sessão ordinária do Conselho Universitário da, então, Universidade do Ceará, realizada no dia 13 de outubro de 1961, submeteu-se ao exame do Colegiado a exposição de motivos do então Magnífico Reitor, Prof. Antônio Martins Filho, sobre a proposta de criação do Centro de Cultura Hispânica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade, acompanhando minuta de resolução a ser baixada. No momento foi esclarecido pelo Magnífico Reitor que a proposta era feita em cumprimento a item previsto no planejamento, à época, para seis anos, resultante do II Seminário de Professores e aprovado pelo Conselho Universitário. Também aproveitou o ensejo para informar que o Centro de Cultura Hispânica, além da tarefa de superintender as cátedras de Língua Espanhola e de Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, teria a missão de difundir a cultura hispânica em meio à comunidade.

O processo foi relatado pelo então presidente da Comissão de Ensino e Legislação, Prof. Renato Braga, posto em votação e aprovado por unanimidade. O Magnífico Reitor informou, ainda, que o Diretor do Centro de Cultura Hispânica seria o professor Antonio Cuadrado Muniz, segundo indicação do Instituto de Cultura Hispânica de Madri, e ficou

decidido que a instalação oficial do Centro ocorreria às 17h do dia 15 do mês de outubro de 1961.

Em virtude de um convite para ocupar funções de consultor da UNESCO, o professor Antonio Cuadrado permaneceu como Diretor por um curto espaço de tempo. O Centro de Cultura Hispânica deu origem à atual Casa de Cultura Hispânica, primeira das Casas de Cultura Estrangeira que hoje fazem parte do grande projeto de extensão da UFC e considerado o cartão de visitas do Centro de Humanidades (CH).

O atual Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará (UFC) está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão (PREX) conforme Resolução nº 04/CEPE/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014). O curso tem como perfil de egresso um utilizador independente do (ELE) em suas quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar em espanhol no âmbito das atividades apresentadas e descritas para o nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

Atualmente tem uma carga horária total de 448 h/a, correspondentes aos quatro níveis ofertados: A1 – 2 semestres – 128 h/a; A2 – 1 semestre – 64 h/a; B1 – 2 semestres 128 h/a e B2 – 2 semestres – 128 h/a. O egresso do nível B2 deve ser capaz de compreender ideias principais de textos complexos que tratem de temas, tanto concretos como abstratos; comunicar-se com nativos de qualquer país de língua espanhola com bastante fluência e naturalidade, de modo que a comunicação entre os interlocutores se dê de forma espontânea, além de produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos e defender pontos de vista.

O Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica (CCH) tem, pois, como missão, formar alunos nas habilidades comunicativas de compreensão oral e escrita do nível B2, de utilizador independente do ELE, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas.

A casa de Cultura Hispânica da UFC é um dos mais importantes centros de ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) do Estado do Ceará e há quase 60 anos assegura uma formação nas atividades de comunicação oral e escrita. Além do ensino da língua espanhola, por meio das quatro competências comunicativas, a CCH é o atual Centro de aplicação das provas do Diploma de Espanhol Língua Estrangeira (DELE), da Universidade de Salamanca, Espanha, no Estado do Ceará, que propicia ao aluno aprovado uma certificação de proficiência linguística de valor internacional.

A CCH também é responsável pela elaboração, aplicação e correção do Exame de Proficiência Leitora em Língua Espanhola (EPLLE), que busca suprir a necessidade de certificação de alunos que precisam comprovar proficiência em língua estrangeira perante os

programas de pós-graduação da UFC e das demais universidades brasileiras. Essa prova de proficiência, diferentemente do DELE, atesta exclusivamente a competência leitora do candidato em língua espanhola.

Por conseguinte, o curso de extensão de língua espanhola da CCH contribui positivamente para o processo de internacionalização da UFC.

3.2 Eficiência e eficácia na avaliação educacional

No decorrer deste texto dissertativo, reportou-se muito a qualidade educacional e se viu que a qualidade educacional é um conceito complexo e assume vários significados, alguns até contraditórios – admite – dependendo de quem o define. Essa complexidade nasce porque se trata de um conceito multidimensional, uma vez que os processos educacionais se desenvolvem em vários núcleos, como o sistema educacional, instituições de ensino, salas de aula, família, entre outros, todos eles afetados por uma pluralidade de fatores, internos ou externos às instituições de ensino.

Um sistema educacional eficiente e de qualidade depende de uma gestão pública moderna e eficaz, que, por sua vez resulta da otimização dos recursos públicos em todos os seus âmbitos de atuação. Segundo o Art. 37 da Constituição Federal, “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.” (BRASIL, 1988).

Segundo Dicio (2020), Dicionário *on line* de português, os significados de eficiência são: Capacidade de realizar tarefas ou trabalhos de modo eficaz e com o mínimo de desperdício; produtividade. Tendência ou aptidão para ser efetivo; capacidade de realizar ou desenvolver alguma coisa demonstrando eficácia; efetividade. Particularidade demonstrada por pessoas que conseguem produzir um ótimo rendimento, quando realizam alguma coisa; característica do que é eficaz. Segundo o mesmo dicionário, a origem da palavra eficiência é do latim *efficiencia.ae*.

Entre os princípios que constam no *caput* da Carta Magna patrial, o da eficiência está intrinsecamente relacionado à necessidade de uma célere efetivação das finalidades públicas que são elencadas no ordenamento jurídico, de modo que o serviço prestado seja de qualidade e zele pelo que se conhece como “boa administração”, ou seja, uma administração que vislumbra atender as necessidades da sociedade e alcançar resultados positivos e satisfatórios. O princípio da eficiência tem como objetivo o aumento da produtividade e da

economia, por meio de um serviço rápido e eficiente, sem gerar *onera* e consequentes prejuízos (*damna*) aos cofres públicos.

Em verdade, os critérios de eficiência e economia aparecem como princípios do ordenamento do gasto público que se articulam sobre a base da equidade na destinação dos recursos públicos em cima da base da eficiência e da economia na tramitação e execução. A eficiência está relacionada com os recursos empregados na consecução dos objetivos propostos, ou seja, haverá maior eficiência sempre e quando menos recursos forem empregados para que um objetivo seja alcançado ou sempre e quando mais objetivos forem alcançados por meio do mesmo número de recursos. Para Castro (2006), ao se falar de eficiência, remansa evidente a preocupação com os meios e não com os fins, uma vez que está direcionada para os aspectos internos de uma organização. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Pereira, Peixe e Staron (2008, p. 20) dizem:

A eficiência não se preocupa com os fins, mas com os meios. Como medida de alcance dos objetivos, visando à eficiência, faz-se necessária a análise e avaliação das políticas públicas relacionadas ao planejamento e gestão dos meios necessários à eficiência organizacional na escola.

Percebe-se, pois, que o instrumento mostrado como mais adequado para o cumprimento do estabelecido na Carta Magna é a avaliação das políticas públicas e, consequentemente, das políticas educacionais, de modo a se mensurar o nível de cumprimento do critério da eficiência e descobrir se os recursos empregados foram suficientes para a consecução dos objetivos.

Já a eficácia, que interessa a esta investigação, corresponde à capacidade de alcançar os resultados ou objetivos propostos e é definida como o nível de consecução das metas e objetivos.

Segundo Dicio, Dicionário *on line* de português, os significados de eficácia são: Qualidade daquilo que alcança os resultados planejados; característica do que produz os efeitos esperados, do que é eficaz. Capacidade de desenvolver tarefas ou objetivos de modo competente; produtividade. Segundo o mesmo dicionário a origem da palavra eficácia é do latim *efficacia*.ae.

A eficácia corresponde à capacidade de alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos pela organização, é fazer a coisa certa, enquanto a eficiência corresponde ao ato de fazer certo as coisas. Na lição de Chiavenato (1994, p.70),

À medida que o administrador se preocupa em fazer corretamente as coisas, ele está se voltando para a eficiência (melhor utilização dos recursos disponíveis). Porém, quando ele utiliza estes instrumentos fornecidos por aqueles que executam para avaliar o alcance dos resultados, isto é, para verificar se as coisas bem-feitas são as

que realmente deveriam ser feitas, então ele está se voltando para a eficácia (alcance dos objetivos através dos recursos disponíveis).

Ainda segundo Chiavenato, nem sempre é possível ser eficiente e eficaz simultaneamente. É, pois, contraditória, uma organização que é eficiente e não é eficaz ou é eficaz sem ser eficiente.

Em se tratando da área educacional, o ideal é tentar ser igualmente eficiente e eficaz, ou seja, combinar eficácia e eficiência, de modo que coexistam para a consecução dos objetivos propostos no estabelecimento de uma educação de qualidade como resultado de um processo avaliativo sistemático.

O estudo da eficácia no âmbito das IES permite conhecer, entre outros pontos: a) os resultados alcançados pela formação acadêmica dos estudantes perante o que foi proposto no projeto de curso, aqui especificamente, o projeto do curso de extensão da CCH; b) os componentes curriculares e os influxos no desempenho dos estudantes com base no como foram ministrados; c) os possíveis fatores relacionados aos elevados ou baixos resultados dos estudantes; d) a necessidade de uma reorientação na contextura de formação dos profissionais envolvidos; e) a necessidade da tomada de decisão referente a possíveis mudanças do currículo e suas repercussões no ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, no tocante à formação do corpo discente no período de 2017 a 2019, entende-se por eficácia o nível em que o Curso de Extensão da CCH alcançou as metas estabelecidas ou objetivos propostos no seu projeto.

3.3 A eficácia da formação discente

Atualmente, o ensino superior vive um momento singular e enfrenta grandes desafios no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, no que concerne à qualidade dos cursos ofertados pela IES ante as necessidades e exigências do mundo e de uma sociedade globalizados.

Sabe-se que falar de qualidade não é fácil, pois configura um conceito muito amplo, ambicioso e transversal, que requer a menção de temas, como autonomia universitária, empregabilidade, inovação, transparência, financiamento e prestação de contas (*accountability*).

Há anos, os vocábulos **eficácia** e **eficiência** passaram a fazer parte da linguagem das IES e sabe-se da importância desses princípios no tocante aos aspectos econômicos das instituições e da qualidade educacional. Já é sabido que a eficácia se refere à capacidade de alcançar as metas propostas e que a eficiência é concebida como o uso racional dos meios disponíveis para alcançar um objetivo predeterminado, ou seja, enquanto a eficácia está

centrada na capacidade de alcançar um objetivo e no seu nível de consecução, a eficiência, por sua vez, está centrada na utilização mais adequada dos recursos.

Os objetivos das IES estão vinculados às missões das próprias IES, que são: a formação de qualidade; a pesquisa e a transferência tecnológica; o impacto cultural, social e econômico de sua atividade que devem ser medidos com apoio no nível de eficácia e eficiência alcançado. Segundo Peixe e Staron (2008, p. 20),

Na área educacional a eficácia é alcançada quando atinge seus objetivos, há liderança e inovação na instituição educacional, obtém resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem e quando atende às necessidades da sociedade em geral e do aluno em particular.

A eficácia é um importante indicador da qualidade educacional e sua avaliação é capaz de propiciar elementos de grande valia para a condução acadêmica das IES, ao revelar as conquistas e as deficiências na aprendizagem dos estudantes, aqui e em particular, do curso de extensão da CCH, possibilitando a reestruturação das disciplinas que compõem o projeto do curso, visando a uma melhoria na qualidade da formação do curso ofertado.

É com arrimo na análise desses fatores que as instituições verificam os baixos ou altos rendimentos dos estudantes e, protegida por uma autoavaliação, elas são passíveis de controlar sua legitimidade e credibilidade.

Nesse sentido, relaciona-se o conceito de eficácia com a formação dos discentes, em particular dos egressos. Com procedência no pressuposto teórico, esta demanda universitária *stricto sensu* retrata qual a eficácia da formação discente no curso de extensão da CCH, com amparo no exame de alcance dos objetivos e metas estabelecidos no projeto de curso, no que concerne à aprendizagem dos conteúdos referentes às quatro habilidades comunicativas no nível de utilizador independente de ELE e sua possível inserção no mundo do trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

São expressos neste capítulo os procedimentos metodológicos, onde se especificam a natureza e a tipificação da pesquisa, seu universo e amostra, o instrumento de coleta de dados, o *locus* de realização e como foram examinados os indicadores

4.1 Natureza e tipologia da pesquisa

Em se tratando de pesquisa, impõe-se ir mais além da ideia de procurar uma resposta a questionamentos ou resolução de problemas, porquanto é preciso saber a diferença entre o senso comum ou *communis opinio* e o conhecimento científico (*Constituto scientiam*). O senso comum é a maneira de pensar de muitas pessoas, um conhecimento adquirido, formado por sentimentos e desejos assente em experiências, vivências e observações do mundo. Entrementes, o conhecimento científico é aquele formado com esteio na razão e de um método rigoroso. Segundo Andrade (1999), pesquisa é na verdade um conjunto de procedimentos sistemáticos que, baseados em um raciocínio lógico, tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos.

No campo da ciência, o método não se reduz a uma mostra dos passos de uma pesquisa, não conforma, por conseqüente, apenas a descrição de procedimentos e caminhos estabelecidos pelo pesquisador com o propósito de alcançar resultados. Ao se falar em método, o que se procura é informar os motivos pelos quais o investigador escolheu um caminho e não outro. Para a validação de uma pesquisa e dos seus resultados, o uso de um método científico é imprescindível, de modo que toda demanda para ser havida como científica tem que ser submetida a um procedimento formal. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

No ensinamento de Gil (2008), uma pesquisa se define num processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, de modo a se descobrirem respostas para problemas, recorrendo-se a procedimentos científicos, com arrimo no saber parcialmente ordenado. Relativamente à sua natureza, esta é uma demanda aplicada com o fito de colher subsídios que se prestem a análises e reformulação da prática docente. No referente à tipificação, conforme lecionam Lakatos e Marconi (2017), é também uma pesquisa exploratório-descritiva, por traduzir, em números e em situação de fala, conteúdos de análise para o objeto estudado. Exploratória se constitui pelo fato de ainda configurar uma senda alvo de poucas investigações no objeto e no *locus* pesquisado, ao tempo em que dá ensejo a hipóteses para novas pesquisas,

colaborando para a formulação de conhecimentos. Percebe-se que a pesquisa corresponde a uma ideia de procedimento racional que se utiliza de métodos científicos. Desse modo, são descritos e expressos os subsídios utilizados à extensão do experimento com o fim, evidentemente, de alcançar os objetivos propostos.

Realizou-se um estudo aplicado para ensinar outros dados e utilizá-los com a finalidade de resolver problemas concretos e promover uma mudança, por via de uma aplicação prática e de soluções mais imediatas. De acordo com Gil (2008, p. 43), “[...] a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento.”

Com esta experiência, buscou-se avaliar a formação discente no curso de extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC, *Campus* Benfica, no período de 2017 a 2019, da perspectiva dos seus egressos. Com a finalidade de lograr esse objetivo, a pesquisa é do tipo descritiva. De acordo com Andrade (1999, p. 104), nesta circunstância, os fatos devem ser observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a interferência do pesquisador, buscando-se a padronização da coleta dos dados que é realizada mediante questionário e observação sistemática. Consoante opina Martins (1994, p. 28), a pesquisa descritiva “[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos.” O levantamento de dados e informações é feito desde fontes primárias, em questionários ou instrumentos outros aplicados diretamente aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como procedimento de coleta de dados primários foi feito um estudo nos documentos oficiais da UFC, especialmente no Projeto do Curso de Extensão da CCH, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFC como ação de extensão, e do Plano Curricular do Instituto Cervantes, que desenvolve e fixa os níveis de referência para o espanhol, conforme as recomendações propostas no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. De acordo com Santos (2000, p. 29), são consideradas fontes documentais “[...] tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos, fotografias, epitáfios, obras originais de qualquer natureza ou correspondência pessoal ou comercial”.

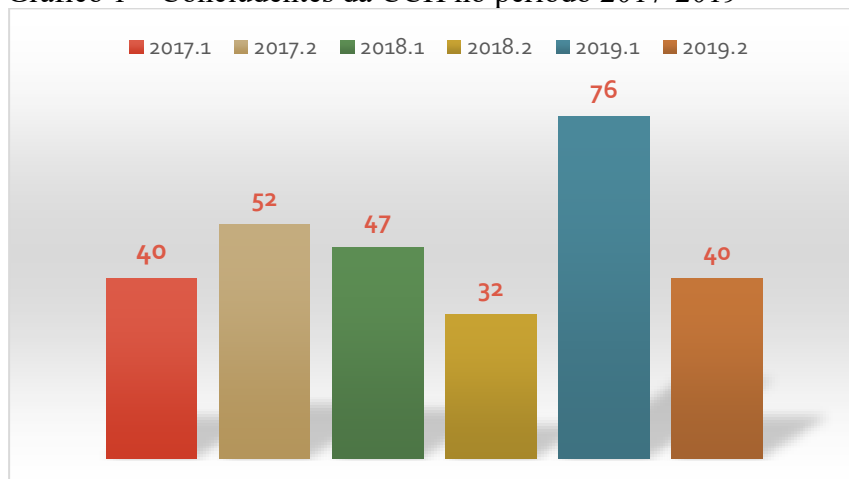
Realizou-se coleta, junto aos egressos do curso, com o fim de buscar diretamente as informações necessárias no próprio local onde acontecem os fenômenos. Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa de campo (ou rural) visa a obter informações para solucionar problemas, procurar respostas ou descobrir fenômenos. Para a realização de uma investigação científica, faz-se necessária uma boa revisão da literatura.

Com referência à abordagem do problema, a pesquisa é quanti-qualitativa, pois visa a investigar fatos observados no período de 2017 a 2019, recorrendo a dados estatísticos e não estatísticos e tendo como objetivo a avaliação da eficácia da formação discente no Curso de Extensão da CCH. Na expressão de Fonseca (2002, p. 20), “[...] os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.” Na contextura da procura quanti-qualitativa, o uso combinado de questões abertas e fechadas garante, segundo Farra e Lopes (2013), uma multiplicidade de dados que privilegiam todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e exames textuais.

4.2 Universo e amostra da pesquisa

O universo da pesquisa engloba os egressos do curso de extensão da Casa de Cultura Hispânica, concludentes do período de 2017 a 2019, perfazendo 287, contabilizados com base nos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Concludentes da CCH no período 2017-2019



Fonte: elaboração própria, com base no relatório de concludentes da CCH (2017-2019).

A Casa de Cultura Hispânica possui um público total de 287 (duzentos e oitenta e sete) egressos do período de 2017 a 2019, de modo que a pesquisa obteve como universo populacional 287 (duzentos e oitenta e sete) egressos. Fez-se uso de uma amostragem não probabilística, uma vez que o universo populacional é composto somente por pessoas que têm contatos de *e-mails* registrados no sistema acadêmico e qualquer uma delas é susceptível de pertencer a uma amostra do tipo intencional e determinada, já que se refere aos egressos do

curso de espanhol da Casa de Cultura Hispânica. A amostra compreendeu somente a taxa de retorno em resposta ao questionário enviado, que, ao final da coleta, foi de 109 (cento e nove) instrumentos respondidos pelos egressos participantes (38% da população de 287 egressos), quantitativo considerado representativo (LEVIN, 1987; SAMARA; BARROS, 2002).

4.3 Sujeitos pesquisados e *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os egressos do curso de extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC, *Campus* Benfica, em Fortaleza – Ceará – Brasil.

A CCH foi fundada com suporte na assinatura de um convênio celebrado entre a então Universidade do Ceará, hoje Universidade Federal do Ceará (UFC), na pessoa do seu então reitor e fundador, o professor Antônio Martins Filho, e o então Instituto de Cultura Hispânica de Madrid, hoje Instituto de Cooperação Ibero-americana.

As atividades começaram aos 15 dias do mês de outubro do ano de 1961, sob a direção do então professor Antonio Cuadrado Muniz, enviado pela Espanha, que permaneceu no cargo como Diretor por um curto espaço de tempo, pois teve de se afastar de Fortaleza para ocupar funções de consultor da UNESCO.

A casa de Cultura Hispânica da UFC é um importante centro de ensino de espanhol língua estrangeira (ELE), assegurando a formação de alunos diversos em atividades de comunicação oral e escrita. Há quase 60 anos forma alunos proficientes em língua espanhola e há vários anos é Centro de aplicação das provas do Diploma de Espanhol Língua Estrangeira (DELE), da Universidade de Salamanca, Espanha, que concede ao aluno aprovado uma certificação de proficiência de valor internacional, permitindo, desse modo, que os alunos postulem bolsas em programas de pós-graduação em universidades espanholas, contribuindo para a internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A CCH tem no ano em curso (2021) cerca de 650 alunos e conta com uma equipe de sete professores efetivos e um servidor técnico-administrativo em educação, além de contar com estagiários da disciplina Prática de Ensino, bolsistas da PREX, bolsistas da PRAE e bolsista PROPLAD, cujo número varia a cada ano letivo.

O Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará (UFC) está cadastrado na PREX, conforme Resolução nº 04/CEPE/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014), e foi pensado inicialmente como um curso básico de língua espanhola com uma duração de três anos e meio. Atualmente, visa a trabalhar as quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar em espanhol como língua

estrangeira (ELE) no âmbito das atividades descritas para os níveis A1, A2, B1 e B2 pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

4.4 Instrumento de coleta de dados

Para analisar se o perfil dos egressos do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica está condizente com a feição proposta no Projeto de Extensão, considerando as limitações de tempo e as dificuldades de contato com a população investigada, foi aplicado um questionário por meio da Plataforma do *Google Drive*, através do *Google forms*, onde foram avaliadas as quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, escutar e falar – conforme o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas – Nível B2 e onde foi constatado se o egresso é capaz de: 1) compreender discursos e conferências extensas, seguindo linhas argumentativas complexas sempre que o tema for relacionado a algo conhecido; compreender notícias de televisão e programas sobre temas da atualidade; compreender a maioria dos filmes em um nível de língua-padrão; 2) ler artigos e relatórios sobre problemas contemporâneos em que os autores adotam posições ou pontos de vistas concretos; compreender a prosa literária contemporânea; 3) participar de uma conversação com certa fluência e espontaneidade, possibilitando uma comunicação normal com falantes nativos; 4) apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas relacionados à sua especialidade, explicando seu ponto de vista e expondo as vantagens e desvantagens; 5) escrever textos claros e detalhados sobre uma ampla série de temas relacionados aos seus interesses, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (Nível B2), como utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE):

O Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação é parte essencial do projeto geral de política linguística do Conselho Europeu, que desenvolveu um considerável e bem fundamentado esforço pela unificação das diretrizes para a aprendizagem e o ensino de línguas dentro do contexto europeu. Este esforço está aprovado por projetos que marcaram de forma significativa nas últimas décadas as linhas de trabalho dos profissionais de ensino de línguas na Europa, como são o desenvolvimento das escalas descritivas de níveis linguísticos descritas no Nível Básico, Nível Independente e Nível Proficiente, ou relatórios e trabalhos de orientação como transparência e coerência na aprendizagem de línguas na Europa, objetivos para a aprendizagem de línguas estrangeiras etc. (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 9).¹

¹ “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Este esfuerzo queda suficientemente avalado por proyectos que han marcado de

Analisou-se, por meio de um questionário, em formato eletrônico do tipo múltipla-escolha, com uma pergunta aberta, se o egresso alcançou o nível avançado de espanhol que lhe permite expressar-se e interagir com desenvoltura, tanto de forma oral como escrita. Foram examinados, também, fatores, como infraestrutura, corpo docente, projeto de curso, qualidade do ensino, entre outros; e ainda se os objetivos norteadores da formação estão sendo alcançados segundo a perspectiva do egresso e os fatores que interferiram na eficácia da formação dos egressos estudados foram identificados. As perguntas fechadas do instrumento foram expressas de acordo com um modelo de Escala Likert de 4 itens: 1) concordo totalmente, 2) concordo, 3) discordo e 4) discordo totalmente.

O instrumento foi elaborado com base no modelo utilizado por Barros (2016) e no Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (INSTITUTO CERVANTES, 2002). As perguntas envolveram informações pessoais, profissionais, acadêmicas e relacionadas ao Curso de Extensão da CCH. As perguntas concernentes ao curso de extensão foram focadas nos objetivos geral e específicos do Projeto de Extensão cadastrado na PREX. As indagações sobre o perfil do egresso e a eficácia da formação, também foram baseadas no modelo de Barros (2016) e no Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002) e foram feitas as devidas adaptações para a investigação ora exposta.

4.5 Análise dos dados

A análise e a interpretação dos dados quantitativos obtidos por meio dos instrumentos aplicados foram realizadas por via do cruzamento de informações constantes nos questionários disponibilizados via *Google forms* e todas as representações gráficas foram elaboradas em planilhas eletrônicas. Ensinam Lakatos e Marconi (2017) que, apesar de serem distintas, a análise e a interpretação constituem atividades intrinsecamente relacionadas, a primeira das quais consiste na tentativa de evidenciar as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores; e a outra, por sua vez, refere-se à atividade intelectual do pesquisador que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.

forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado, o informes y trabajos de orientación como Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa, Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.” (Marco común europeo de referencia para las lenguas. Centro Virtual Cervantes).

Demostrou-se a visão do egresso sobre o curso, com arrimo em parâmetros como infraestrutura, corpo docente, projeto de curso, qualidade do ensino, havendo-se demonstrado a análise interpretativa das respostas discursivas com relação aos fatores que interferiram na eficácia da formação dos egressos estudados. Para a análise dos dados qualitativos, recorreu-se a um *software* de análises qualitativas.

O questionário constou de 31 perguntas objetivas, com uma escala variando de 1 a 4. A estrutura do instrumento foi do tipo ordinal, de modo que foram atribuídos valores numéricos crescentes, como se divisa na Tabela 1.

Tabela 1 – Escala ordinal do instrumento associada a valores numéricos

| Escala nominal | Concordo totalmente | Concordo | Discordo | Discordo totalmente |
|-----------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|
| Valores numéricos | 1 | 2 | 3 | 4 |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Para o cálculo do Coeficiente α de Cronbach, que mede a correlação entre as respostas em um questionário, por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos participantes (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010), os dados foram tabulados numa planilha, utilizando-se o *Microsoft Excel®*, componente do pacote *Office Windows 10*, onde foram especificadas a quantidade de egressos avaliadores e total de perguntas com as suas respectivas respostas. O Coeficiente α de Cronbach foi calculado com base no somatório da variância dos itens individuais e da soma da variância de cada egresso avaliador, pela equação:

$$\alpha = \left(\frac{k}{k-1} \right) \times \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right)$$

onde

k corresponde ao número de itens (perguntas) do questionário;

S_i^2 é igual à variância de cada item;

S_t^2 é idêntico à variância total do questionário (soma das variâncias dos egressos avaliadores).

Para todo o questionário, o Coeficiente α de Cronbach foi de 0,8975, ou seja, percebe-se que esse instrumento denota uma consistência interna, uma vez que o Coeficiente α varia de 0 a 1,0 e, quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade entre os indicadores. Deste modo, maior utilização e mais aceitação do Coeficiente α de Cronbach no meio acadêmico e técnico é fator determinante para sua adoção como expediente para estimação da confiabilidade (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

Nesta pesquisa não foi feita a purificação de escala que, segundo Hora, Monteiro e Arica, (2010), consiste no simulado da eliminação de itens do questionário com a finalidade de verificar o comportamento do α , e determinar quais questões estão prejudicando a confiabilidade do questionário. Em virtude do coeficiente encontrado, infere-se que o instrumento utilizado tem elevada confiabilidade e não carece de purificação de escala.

Além das 31 perguntas objetivas, o instrumento contou com uma questão subjetiva, cujas respostas discursivas foram tabuladas em uma planilha do Excel e, com base nas referidas respostas, foram feitas as respectivas análises.

4.6 Aspectos éticos da pesquisa

O instrumento foi elaborado com base no modelo utilizado por Barros (2016) e no Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação com as devidas adaptações para a investigação ora exposta.

Foi submetido à Plataforma Brasil, pois toda investigação com/ ou relacionada com o ser humano poderá trazer riscos, sobretudo a perda do sigilo das informações dos participantes envolvidos, bem como os benefícios da referida pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Exprimem-se, desde agora, os dados obtidos dos questionários aplicados por meio da plataforma do *Google Drive*, através do *Google forms*, como também as concernentes discussões sobre os objetivos desta investigação. Todas as análises e mostra dos dados foram feitas obedecendo à ordem de disposição no instrumento. No primeiro momento, é expresso o perfil dos participantes, arrimado na relação entre as informações coletadas referentes a idade, gênero, ano de conclusão e nível de escolaridade. No segundo momento, demonstra-se a opinião do egresso do Curso de Extensão da CCH, com apoio na análise dos parâmetros de formação do discente, o perfil do egresso, o Curso de Extensão da CCH e a eficácia da formação. A modo de remate, procede-se a uma análise interpretativa das respostas à indagação acerca dos fatores que interferem na eficácia, ou seja, alcance das metas e objetivos, da formação no Curso de Extensão da CCH.

5.1 Perfil dos participantes

Pelas respostas obtidas no instrumento enviado aos egressos, expressa-se que os participantes têm uma idade média de 26,52 anos e que o desvio- padrão é de 7,11 anos. Deste modo, divisa-se que o grau da dispersão entre os dados mostra que o conjunto de indicadores não é tão uniforme, uma vez que a faixa etária dos egressos do Curso de Extensão da CCH partícipes do empreendimento narrado é bem heterogênea, compreendendo o intervalo etário dos 18 aos 59 anos.

O desvio-padrão (DP) foi calculado usando-se a seguinte fórmula:

$$DP = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M_A)^2}{n}},$$

sendo, \sum : símbolo de somatório. Indica que temos que somar todos os termos, desde a primeira posição ($i=1$) até a posição n .

x_i : valor na posição i no conjunto de dados;

M_A : média aritmética dos dados;

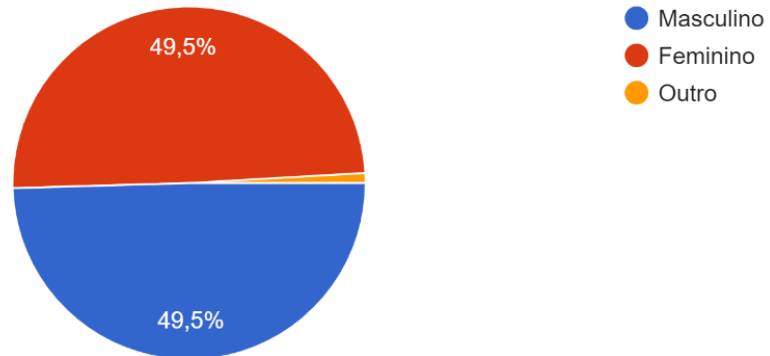
n : quantidade de dados

As informações acerca do gênero dos egressos participantes constam no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de participantes, por gênero

Qual o seu Gênero?

109 respostas



Fonte: Pesquisa direta (2021).

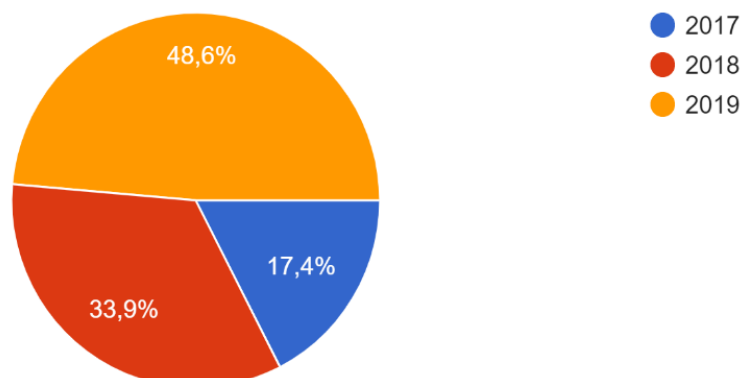
Com supedâneo nas respostas obtidas, é notório que, dos 109 participantes, 54 se identificam como pertencentes ao gênero feminino, ou seja, 49,55% da amostra; 54 se identificam como componentes masculinos, ou seja, 49,55% da amostra, e um participante se identifica como não pertencente a qualquer dos dois gêneros, ou seja, 1% da amostra. Diferentemente da faixa etária dos participantes, divisa-se que, com relação ao gênero dos participantes, há homogeneidade entre os egressos do Curso de Extensão da CCH do período de 2017-2019.

No que é pertinente ao período de conclusão do curso, são observáveis no Gráfico 3 as seguintes informações:

Gráfico 3 – Distribuição dos participantes, por ano de conclusão

Em que ano concluiu o seu curso de extensão?

109 respostas



Fonte: Pesquisa direta (2021).

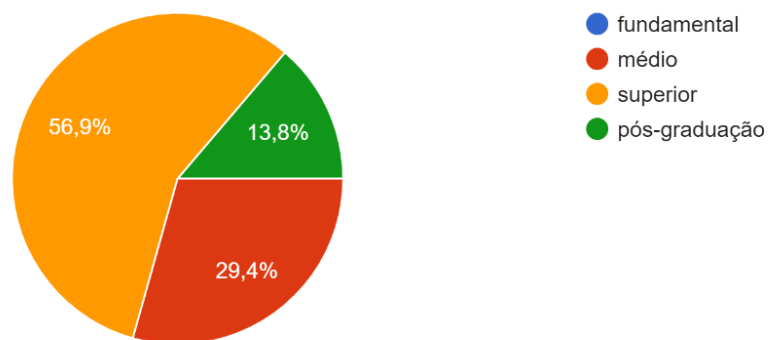
Conforme o Gráfico 3, nota-se, com relação ao recorte temporal feito e compreendido pelos anos 2017, 2018 e 2019, que, do total de 109 participantes, foi identificado o quantitativo de 19 participantes, ou seja, 17,4% da amostra dos egressos do ano de 2017; o total de 37 participantes, ou seja, 33,9% da amostra dos egressos do ano de 2018; e o número de 53 participantes, ou seja, 48,6% da amostra dos egressos do ano de 2019. Com escora nos resultados mencionados anteriormente, exprime-se que o maior quantitativo de participantes corresponde ao ano letivo mais recente, ou seja, 2019, que, além da maior aproximação com o marco temporal deste experimento, foi o ano letivo com o maior número de concludentes, conforme consta no Gráfico 1 do item 4.2, que trata do Universo e amostra da pesquisa.

Já no tocante ao nível de escolaridade dos participantes egressos do Curso de Extensão da CCH, estão disponíveis as informações ilustradas no gráfico de número 4.

Gráfico 4 – Distribuição dos participantes, por nível de escolaridade

Qual o seu nível de escolaridade?

109 respostas



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Do Gráfico 4, extrai-se a informação de que o maior número de participantes com relação ao nível de escolaridade é do nível superior. O total de 62 participantes, ou seja, 56,9% da amostra, corresponde ao nível superior, seguido pelo quantitativo de 32 participantes, ou seja, 29,4% da amostra e pelo total de 15 participantes, ou seja, 13,8% da amostra correspondentes aos níveis médio e de pós-graduação, respectivamente.

É importante salientar que, embora a exigência mínima para admissão ao Curso de Extensão da CCH é a conclusão do ensino fundamental, nesta pesquisa, respeitado o recorte temporal de 2017 a 2019, não houve nenhum participante que tivesse somente o grau de escolaridade fundamental. Pelo resultado da pesquisa, deduz-se haver grande procura pelo curso de extensão por parte de alunos universitários, o que corrobora a importância do

conhecimento de uma língua estrangeira no decurso de formação acadêmica dentro de uma IES, contribuindo, sobremaneira, para a internacionalização da UFC.

5.2 Opinião do egresso do Curso de Extensão da CCH

Exprimem-se, desde agora, as opiniões dos egressos com arrimo na análise dos parâmetros de formação do discente, o perfil do egresso, o Curso de Extensão da CCH e a eficácia da formação.

5.2.1 A formação do discente

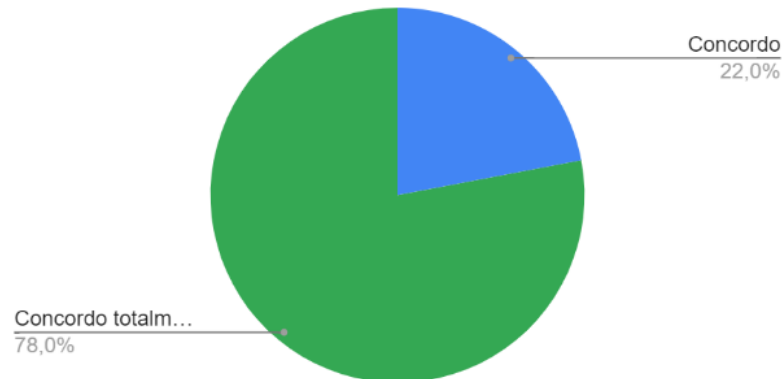
A princípio, foram analisadas as afirmações feitas pelos participantes a respeito da formação do discente à luz do Projeto do Curso de Extensão da CCH, detalhamento da ação de extensão e do Plano Curricular do Instituto Cervantes, que desenvolve e estabelece cada um dos níveis de referência para o ensino do espanhol conforme as recomendações propostas no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

No que se refere ao detalhamento da ação de extensão e ao plano pedagógico do curso (PPC), afirma-se que, segundo Masson *et al.* (2006), o PPC deve estar em constante aperfeiçoamento, de modo a aproximar a IES ao padrão de eficiência que é exigido pela sociedade na qual está inserida, desde a observância e cumprimento dos princípios relacionados ao resgate da qualidade do ensino, às ações que visam à valorização da área educacional, ao eixo articulador denominado currículo, bem como aos dirigidos à prática de avaliação, que são os princípios relacionados intrinsecamente com a formação discente.

No tocante à afirmação de que o currículo do curso se demonstrou integrado e promoveu a formação de um utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE), nível B2, nas quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, escutar e falar – a pesquisa mostrou que os participantes concordaram totalmente ou somente concordaram, como se vê no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Integração do currículo

Acredito que o currículo do curso se demonstrou integrado e promoveu a formação de um utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE), nas quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar.



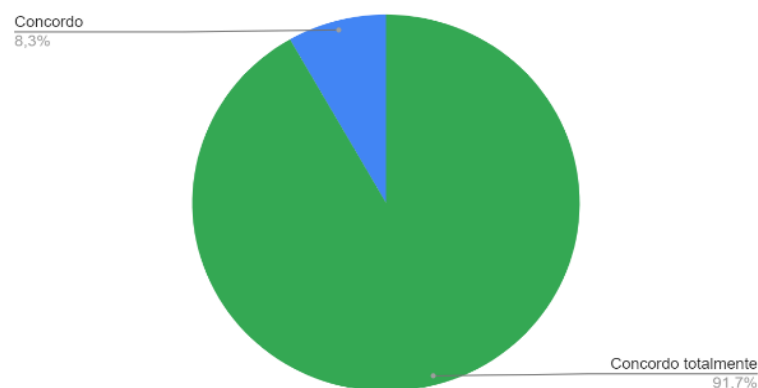
Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 85 participantes, ou seja, 78% da amostra, concordou plenamente com a integração do currículo, enquanto o quantitativo de 24 participantes, ou seja, 22% da amostra, apenas concordou. Percebe-se que, dos 109 participantes, nenhum respondeu que discordava ou discordava totalmente, de modo que se nota haver integração entre as disciplinas do curso, no tocante ao uso das quatro habilidades comunicativas, conforme o Projeto do Curso de Extensão e as especificações do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002), ou seja, conclui-se que o currículo do curso se mostra eficaz no ensino e aprendizagem do espanhol e na formação de um utilizador independente da língua.

Com relação à carga horária do curso e sua adequação às aulas teórico-práticas, também se observa um alto nível de concordância por parte dos participantes, como se divisa no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Carga horária de aulas teórico-práticas

Houve uma carga horária suficiente para aulas teórico-práticas no âmbito das quatro habilidades comunicativas.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

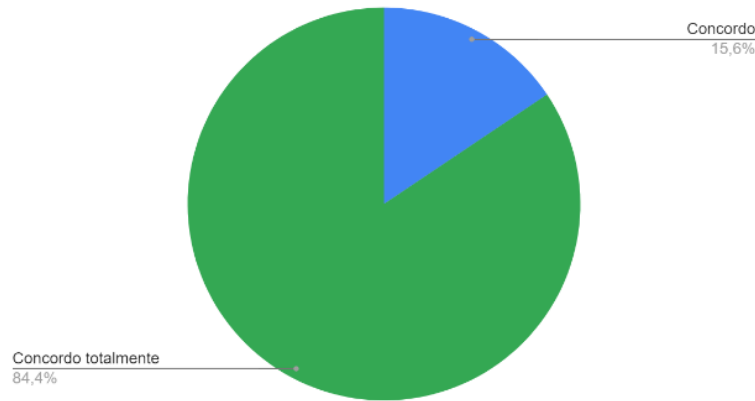
Considerando a abordagem comunicativa do Curso de Extensão da CCH, observa-se pelo Gráfico 6 que há um destaque entre o quantitativo dos participantes que concordam totalmente em relação aos que apenas concordam. O quantitativo de 100 participantes, ou seja, 91,7% da amostra, concordou totalmente com a carga horária das aulas teórico-práticas, enquanto o total de nove participantes, ou seja, 8,3% da amostra, apenas concordou, o que confirma, segundo os participantes, que o tempo destinado à imersão no mundo do conhecimento linguístico e às práticas das habilidades comunicativas contribuiu para o desenvolvimento global da capacidade comunicacional dos egressos.

No que se refere à compreensão leitora, ou seja, à habilidade comunicativa de ler, os participantes afirmam, conforme se verifica nos Gráficos 7 e 8, que, ao final do curso, se sentem aptos para a compreensão de pontos de vista concretos de autores em textos contemporâneos, bem como da prosa literária de hoje.

Primeira habilidade comunicativa avaliada desde a visão do egresso: LER.

Gráfico 7 – Compreensão de pontos de vista em textos contemporâneos

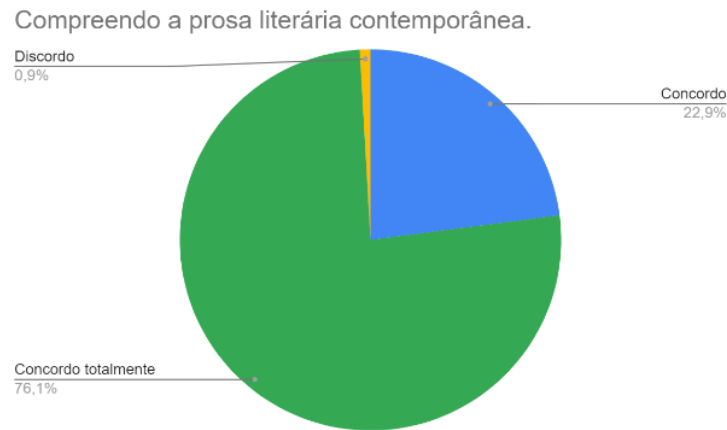
Compreendo artigos e relatórios referentes a problemas contemporâneos em que os autores apresentam posturas ou pontos de vista concretos.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O número de 92 participantes, ou seja, 84,4% da amostra, assentiu totalmente com a ideia de que é capaz de compreender pontos de vista em textos contemporâneos, enquanto o contingente de 17 participantes, ou seja, 15,6% da amostra apenas concordou.

Gráfico 8 – Compreensão da prosa literária



Fonte: Pesquisa direta (2021).

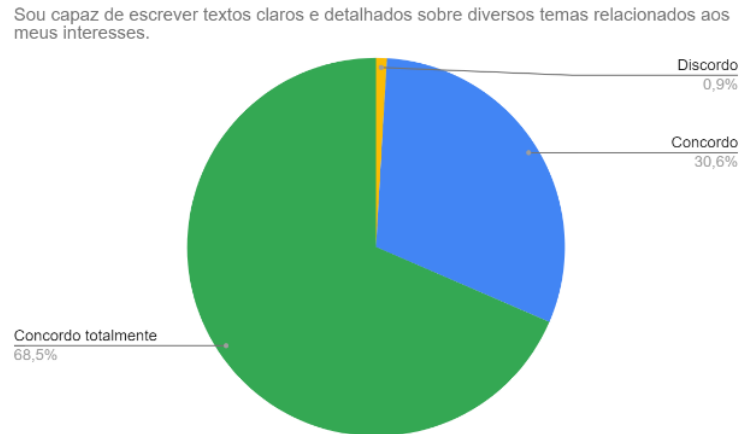
O total de 83 participantes, ou seja, 76,1% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de compreender a prosa literária; o quantitativo de 25 participantes, ou seja, 22,9% da amostra, concordou e apenas o contingente de um participante, ou seja, 0,9% da amostra, discordou.

Na leitura dos Gráficos 7 e 8, afirma-se que o egresso, do período 2017-2019, do Curso de Extensão da CCH, consegue ler artigos e relatórios sobre problemas contemporâneos, em que os autores adotam posições ou pontos de vistas concretos, bem como compreender a prosa literária contemporânea, adequando-se, pois, à habilidade comunicativa de ler, ao proposto no Projeto do Curso de Extensão e ao estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002). O alto índice de concordância relativo à compreensão leitora, também está, decerto, relacionado ao fato da transparência linguística, uma vez que um bom conhecimento da língua materna contribui positivamente na compreensão leitora em língua espanhola.

Em se tratando da expressão escrita, ou seja, da habilidade comunicativa de escrever, os participantes afirmam, conforme se verifica nos Gráficos 9, 10 e 11, que, ao concluir o curso, se sentem aptos para a produção escrita de textos diversos relacionados a temas de seus interesses, produção de textos informativos, apoiando ou rebatendo um ponto de vista, bem como a produção de cartas.

Segunda habilidade comunicativa avaliada desde a visão do egresso: ESCREVER.

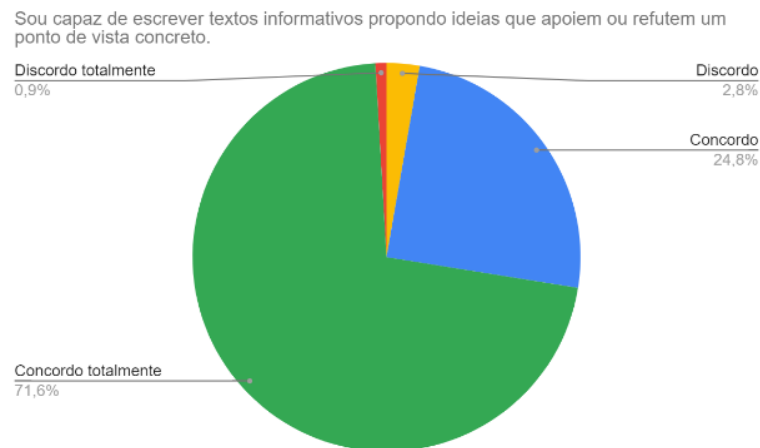
Gráfico 9 – Produção escrita de textos diversos



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de 74 participantes, ou seja, 68,5% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de produzir textos diversos relacionados a temas de seus interesses; o total de 33 participantes, ou seja, 30,6% da amostra, concordou e apenas um participante, ou seja, 0,9% da amostra, discordou.

Gráfico 10 – Textos informativos apoiando ou rebatendo um ponto de vista



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Um grupo de 78 participantes, ou seja, 71,6% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de produzir textos informativos, apoiando ou rebatendo um ponto de vista; o quantitativo de 27 participantes, ou seja, 24,8% da amostra, concordou; o quantitativo de participantes, ou seja, 2,8% da amostra discordou, e apenas um, ou seja, 0,9% da amostra, discordou totalmente.

Gráfico 11 – Produção de cartas



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de 74 participantes, ou seja, 67,9% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de produzir cartas; o total de 33 participantes, ou seja, 30,3% da amostra, concordou e apenas o quantitativo de dois participantes, ou seja, 1,8% da amostra, discordou.

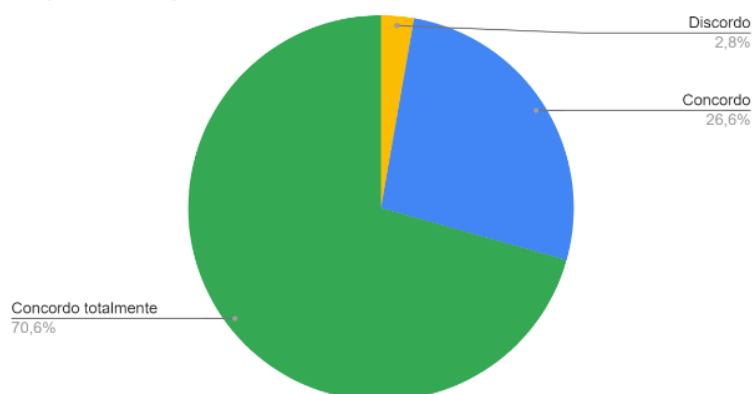
Dos Gráficos 9, 10 e 11, ressaltamos o fato de que os participantes conseguem, em um alto percentual do número total de egressos participantes, produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla série de temas relacionados aos seus interesses. Pela pesquisa sob relação, é dado observar que, do mesmo modo que a habilidade comunicativa de ler, conforme os participantes, a habilidade comunicativa de escrever se harmoniza ao que se estabelece no Projeto do Curso de Extensão, em consonância com o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002), uma vez que o número total de participantes que discordam ou discordam totalmente é mínimo se comparado ao total de egressos participantes que concordam ou concordam totalmente. É interessante salientar que o pequeno índice de discordância é capaz de estar relacionado ao fator da correção, coerência e coesão textual que, para alguns participantes, é muito mais difícil na produção de um texto escrito do que de um texto oral.

No que concerne à compreensão auditiva, ou seja, à habilidade comunicativa de escutar, os participantes mostram, conforme está nos Gráficos 12, 13 e 14, que, ao concluir o curso de espanhol, Nível B2, sentem-se capazes de entender as ideias argumentativas complexas expressas em palestras e longas conferências, as notícias televisivas e os programas de atualidade, bem como a maioria de filmes nos quais utilizam um nível padrão da língua espanhola.

Terceira habilidade comunicativa avaliada desde a visão do egresso: ESCUTAR.

Gráfico 12 – Compreensão de ideias argumentativas complexas

Compreendo palestras e conferências extensas e acompanho as ideias argumentativas complexas, desde que se trate de um tema relativamente conhecido.

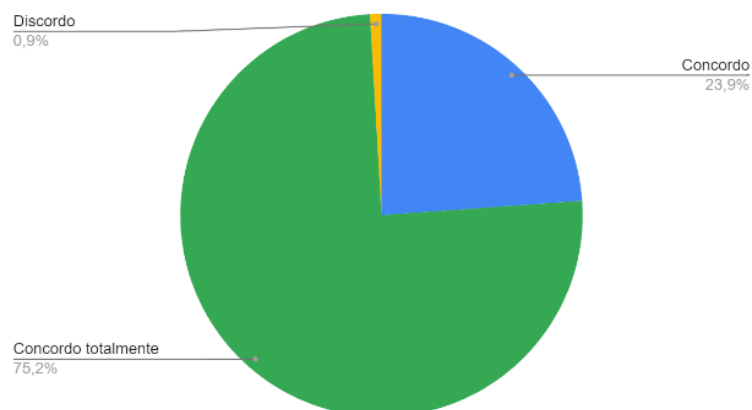


Fonte: Pesquisa direta (2021).

Setenta e sete participantes, ou seja, 70,6% da amostra, concordaram totalmente com que são capazes de entender as ideias argumentativas complexas em longas exposições; o quantitativo de 29 participantes, ou seja, 26,6% da amostra, concordou, e apenas três participantes, ou seja, 2,8%, da amostra discordaram.

Gráfico 13 – Compreensão de notícias televisivas

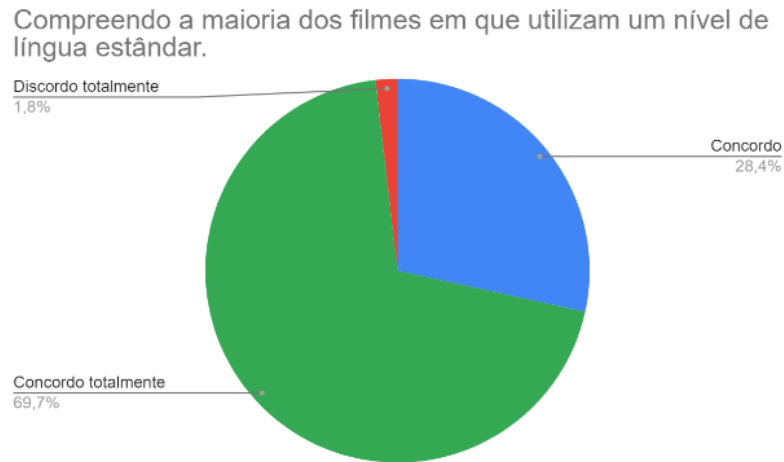
Compreendo quase todas as notícias televisivas e os programas sobre temas atuais.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O número representativo de 82 participantes, ou seja, 75,2% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de entender as notícias televisivas e os programas de atualidade; o quantitativo de 26 participantes, ou seja, 23,9% da amostra, concordou e apenas um participante, ou seja, 0,9% da amostra, discordou.

Gráfico 14 – Compreensão de filmes nível estandar de língua



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 76 participantes, ou seja, 69,7% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de entender a maioria de filmes nos quais utilizam um nível estandar do espanhol; o quantitativo de 31 participantes, ou seja, 28,4% da amostra, concordou e apenas o total de dois participantes, ou seja, 1,8% da amostra, discordou totalmente.

Dos Gráficos 12, 13 e 14 se infere que os pesquisados se acham capazes de entender as ideias principais de textos longos e complexos dentro de seu campo de especialização, bem como entender as notícias televisivas e os programas de atualidade e maioria de filmes, desde que seja em um nível estandar da língua espanhola.

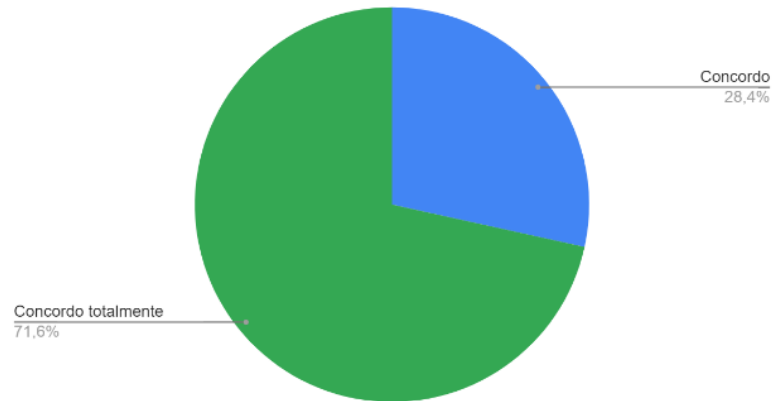
Pela via desta pesquisa, observa-se que, desde o alto índice de concordância verificado nas respostas, o nível de compreensão auditiva alcançado é o proposto no Projeto do Curso de Extensão e o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002). Sobra evidente o fato de que o quantitativo total dos participantes que discordam ou discordam totalmente é mínimo, se comparado ao quantitativo dos participantes que concordam ou concordam totalmente. O pequeno nível de discordância relativamente à compreensão auditiva, segundo os participantes, relaciona-se às variedades linguísticas do espanhol, uma vez que o idioma é falado em vários países.

No que se refere à expressão oral, ou seja, à habilidade comunicativa de falar, os participantes mostram, conforme se vê nos Gráficos 15, 16, 17 e 18, que, havendo concluído o Nível B2, do Curso de Extensão da CCH, sentem-se capazes de participar em conversas de forma ativa com fluência e espontaneidade, em debates defendendo seus pontos de vista e fazendo descrições detalhadas sobre temas de sua especialidade e explicando o seu ponto de vista.

Quarta habilidade comunicativa avaliada desde a visão do egresso: FALAR.

Gráfico 15 – Participação em conversas com fluência e espontaneidade

Posso participar de conversas com certa fluência e espontaneidade, possibilitando assim uma comunicação natural com falantes nativos.

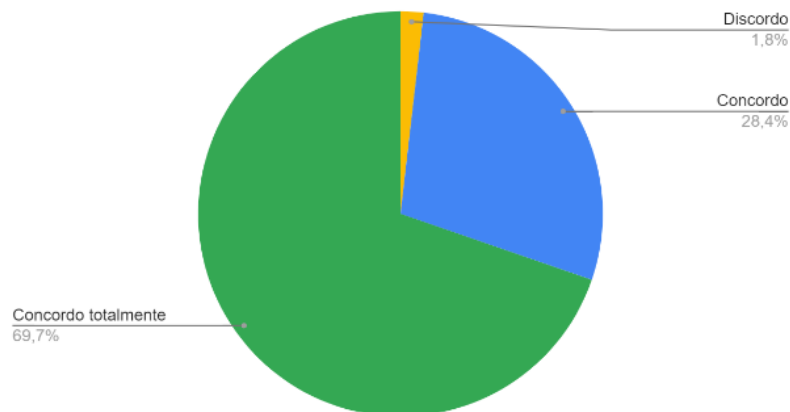


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 78 egressos, ou seja, 71,6% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de participar em conversas com fluência e espontaneidade, e o total de 31 egressos, ou seja, 28,4% da amostra, concordou, não havendo, pois, nenhuma discordância.

Gráfico 16 – Participação em debates com defesa de pontos de vista

Posso participar ativamente de debates desenvolvidos em situações cotidianas apresentando, explicando e defendendo meus pontos de vista.

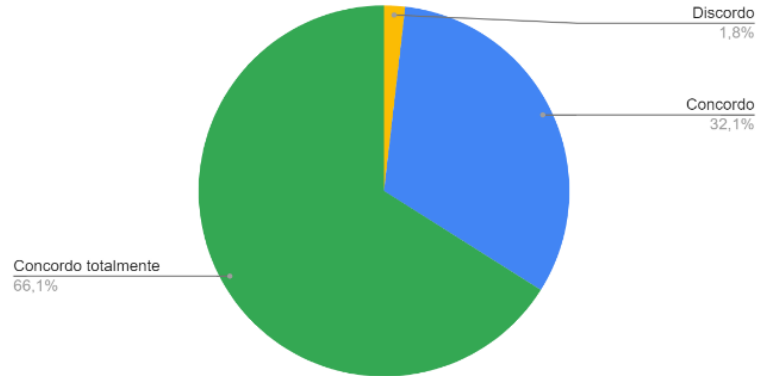


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 76 participantes, ou seja, 69,7% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de participar em debates com defesa de pontos de vista; o quantitativo de 31 egressos participantes, ou seja, 28,4% da amostra, concordou e apenas dois egressos, ou seja, 1,8% da amostra, discordaram.

Gráfico 17 – Descrições detalhadas sobre temas de sua especialidade

Posso fazer descrições claras e detalhadas sobre temas relacionados à minha especialidade.

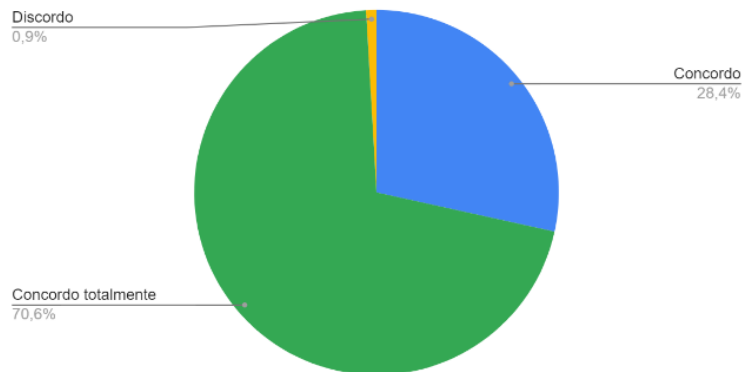


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de 72 egressos, ou seja, 66,1% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de fazer descrições detalhadas sobre temas de sua especialidade; o total de 35 participantes, ou seja, 32,1% da amostra, concordou, e apenas dois egressos participantes, ou seja, 1,8% da amostra, discordaram.

Gráfico 18 – Explicação de um ponto de vista

Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um tema específico e apresentar suas vantagens e desvantagens.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

Conforme o Gráfico 18, dessume-se que o número de 77 participantes, ou seja, 70,6% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de explicar um ponto de vista salientando suas vantagens e desvantagens; que o quantitativo de 31 egressos participantes, ou seja, 28,4% da amostra, concordou e que apenas um participante, ou seja, 0,9% da amostra, discordou.

Dos Gráficos 15, 16, 17 e 18, depreende-se que os egressos participantes se consideram aptos para participar em conversas com fluência e espontaneidade, participar em debates defendendo seus pontos de vista, descrever detalhadamente temas de sua especialidade, além de serem capazes de explicar um ponto de vista estabelecendo o paralelo entre as suas vantagens e desvantagens.

Esta investigação demonstra um alto índice de concordância dos egressos participantes no que concerne ao seu nível de expressão oral. Segundo a pesquisa, conclui-se que os egressos se sentem aptos a participar de uma conversação com certa fluência e espontaneidade, possibilitando desta maneira uma comunicação normal com falantes nativos, o que é totalmente condizente com o Nível B2 de utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE), conforme o proposto no Projeto do Curso de Extensão e o estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002). Percebe-se, claramente, da análise dos Gráficos 15, 16, 17 e 18, que o quantitativo total dos egressos participantes que discordam é mínimo se comparado ao número dos participantes que concordam ou concordam totalmente. No tocante à expressão oral, nenhum dos 109 participantes discordou totalmente do seu nível de utilizador independente do ELE.

A julgar pelos resultados, conforme demonstram os egressos, há um equilíbrio entre os dois grupos de habilidades comunicativas: a) escritas: ler e escrever; b) orais: escutar e falar. Deste modo, é verdadeiro se falar de uma formação discente que se amolda ao Projeto do Curso de Extensão.

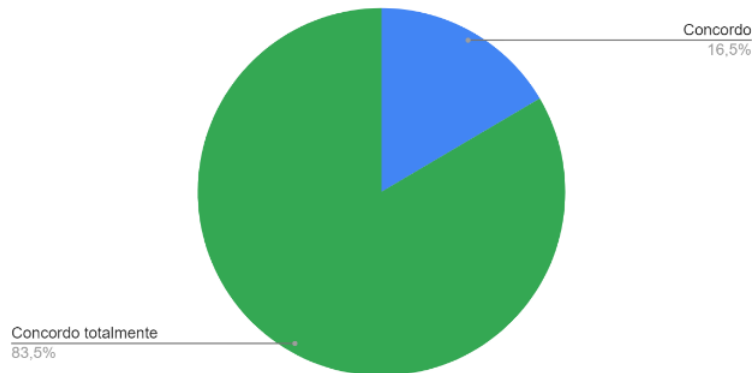
5.2.2 O perfil do egresso

Os dados a seguir se referem ao perfil do egresso e foram analisados à luz do disposto no Projeto do Curso de Extensão da CCH e no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002) que denotam o nível comum de referência para o nível B2 de utilizador independente do espanhol como língua estrangeira no tocante ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Segundo Michelan *et al.* (2009), as IES necessitam formar cidadãos portadores de conhecimentos, habilidades e competências exigidos pelo mercado de trabalho e pela sociedade de maneira geral, o que justifica a importância de um acompanhamento de egressos, pois, desde o seu *feedback*, as IES não somente vislumbram a pertinência dos *curricula* dos cursos ofertados, como também são capazes de realizar as adequações necessárias, contribuindo para uma melhor formação e para que haja uma melhoria na articulação relativa à inserção dos egressos no meio profissional.

Quanto aos pontos comuns de referência para o nível B2 de utilizador independente do espanhol como língua estrangeira, é lobrigado nos Gráficos 19, 20, 21 e 22 o fato que os egressos alcançaram o nível esperado nas respectivas habilidades comunicativas.

Gráfico 19 – Compreensão de ideias principais

Capaz de entender as ideias principais de textos complexos que tratam de temas tanto concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico, sempre que estejam dentro do seu campo de especialização.



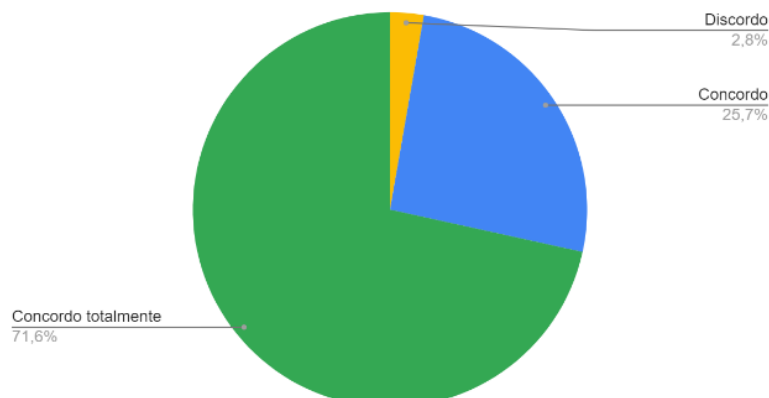
Fonte: Pesquisa direta (2021).

Noventa e um participantes, ou seja, 83,5% da amostra, concordaram totalmente com que são capazes de compreender as ideias principais de textos que abordam temas concretos e abstratos, bem como textos técnicos relacionados à sua área de conhecimento, enquanto 18 participantes, ou seja, 16,5% da amostra, apenas concordaram.

Pelo alto índice de concordância por parte dos participantes, deduz-se do Gráfico 19 que o bom nível de compreensão das ideias principais de um texto explicita o domínio das habilidades comunicativas relacionadas à compreensão de textos escritos ou orais, ou seja, o egresso é capaz de ler e escutar em língua espanhola como utilizador independente do espanhol.

Gráfico 20 – Comunicação oral

Relaciona-se com falantes nativos com grau de suficiente fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realiza sem esforço por parte dos interlocutores.

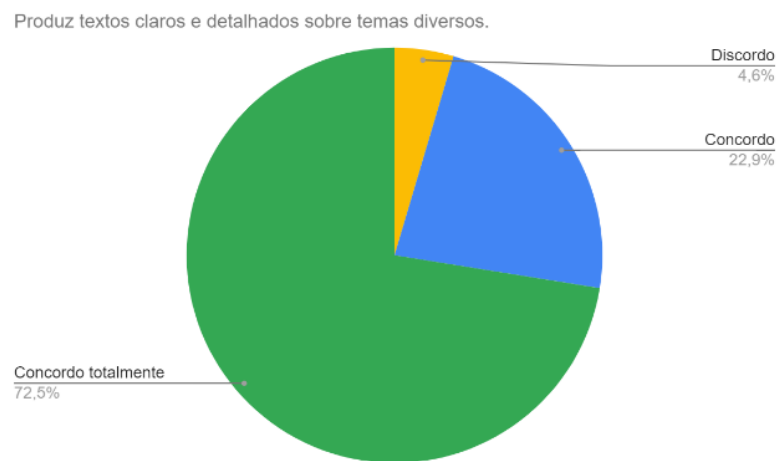


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de 78 participantes, ou seja, 71,6% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de se relacionar com nativos da língua espanhola com bastante fluência e naturalidade, de modo que a comunicação oral se estabelece sem esforço por parte dos interlocutores; o quantitativo de 28 participantes, ou seja, 25,7% da amostra, concordou e apenas três participantes, ou seja, 2,8% da amostra, foram discordantes.

O percentual de concordância superior a 97% corrobora a abordagem comunicativa do Curso de Extensão da CCH e mostra que o egresso tem o nível esperado de utilizador independente do ELE proposto pelo Projeto de Extensão do Curso.

Gráfico 21 – Expressão escrita



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 79 egressos, ou seja, 72,5% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de produzir textos claros e detalhados sobre diversos temas; o total de 25 participantes, ou seja, 22,9% da amostra, concordou e apenas o contingente de cinco participantes, ou seja, 4,6% da amostra, discordou. O índice mínimo de discordância, segundo os egressos, como mencionado em passagem anterior, refere-se ao fato de que a produção escrita representa maior dificuldade no que concerne a correção, coerência e coesão textual.

Gráfico 22 – Ponto de vista: prós e contras



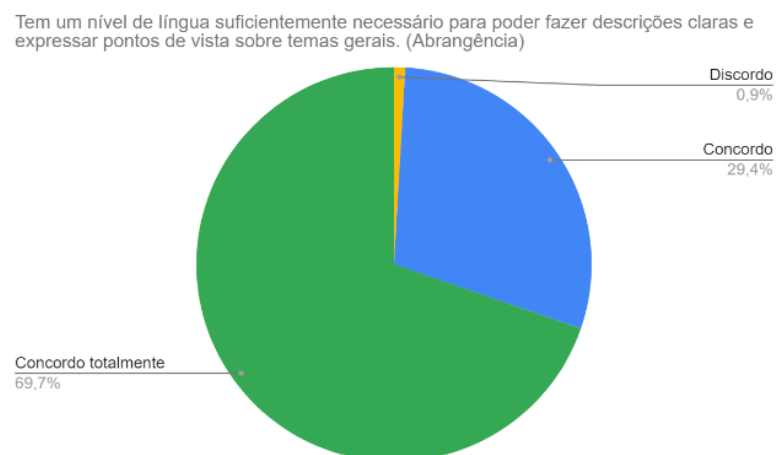
Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 73 participantes, ou seja, 67,0% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de defender pontos de vista apresentando os seus prós e contras; o quantitativo de 35 participantes, 32,1% da amostra, concordou e apenas um participante, ou seja, 0,9% da amostra, discordou.

Nos Gráficos 19, 20, 21 e 22, enxerga-se haver um equilíbrio no tocante às quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar - e um domínio das referidas habilidades por parte dos egressos participantes.

Em virtude da abordagem comunicativa do curso, sob amparo do que consta no Projeto do Curso de Extensão da CCH e no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002), foram avaliados os aspectos qualitativos do uso da língua falada, como abrangência, correção, fluência, interação e coerência, conforme está expresso nos Gráficos 23, 24, 25, 26 e 27.

Gráfico 23 – Abrangência

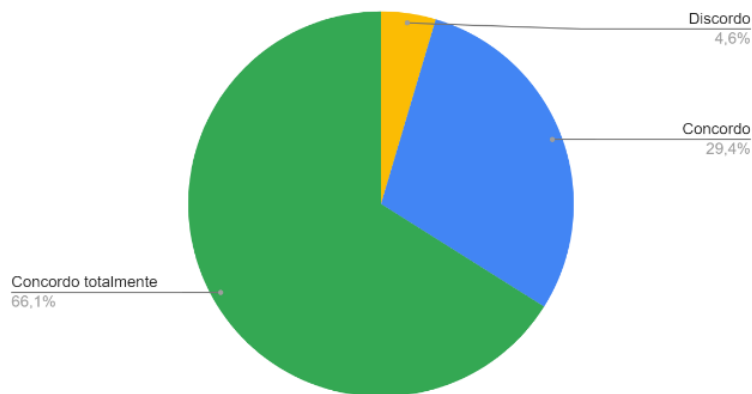


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 76 participantes, ou seja, 69,7% da amostra, concordou totalmente com que tem nível de língua necessário para fazer descrições claras e expressar pontos de vista sobre temas gerais; o total de 32 participantes, 29,4% da amostra, concordou, enquanto apenas um participante, 0,9% da amostra, discordou. Isso decorre do fato de que o egresso é possuidor de um alto conhecimento lexical e utilizador de estruturas complexas do idioma.

Gráfico 24 – Correção

Apresenta um nível gramatical relativamente alto. Não comete erros que interfiram na comunicação e é capaz de corrigir quase todas suas falhas. (Correção)

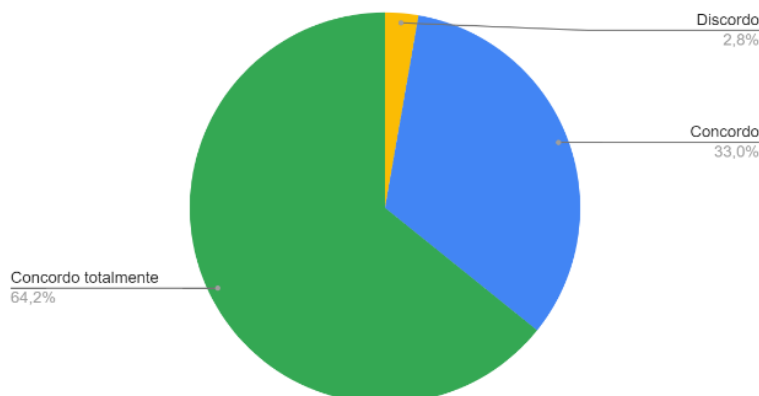


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 72 participantes, 66,1% da amostra, concordou totalmente com que apresenta alto nível gramatical, não cometendo, pois, erros que interferem na comunicação e que ainda são capazes de corrigir praticamente todas suas falhas; o quantitativo de 32 participantes, 29,4% da amostra, concordou e somente cinco participantes, 4,6% da amostra, discordaram. Esse controle das estruturas gramaticais é, pois, próprio ao utilizador independente do espanhol.

Gráfico 25 – Fluência

É capaz de produzir fragmentos de discurso em um ritmo bastante uniforme e não se utiliza de pausas longas para buscar estruturas ou expressões. (Fluência)

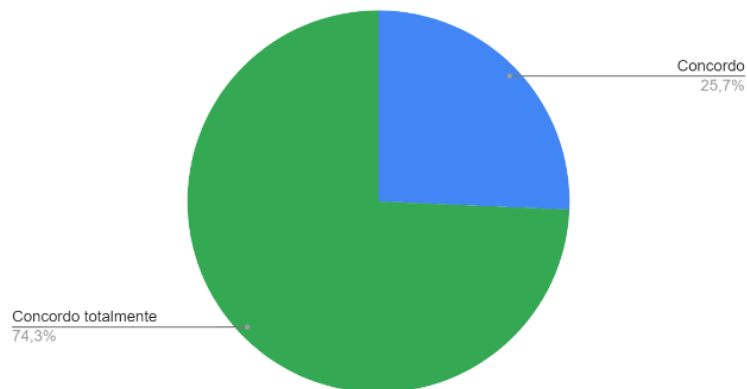


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de 70 participantes, ou seja, 64,2% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de falar em um ritmo uniforme e que não se utiliza de longas pausas na busca de palavras ou estruturas; o total de 36 participantes, 33,0% da amostra concordou e apenas três participantes, 2,8% da amostra, discordaram. Infere-se, com escora nos resultados, que o egresso do curso alcançou o nível de utilizador independente do espanhol, uma vez que fala e estabelece uma conversação de forma natural com qualquer interlocutor que utilize um espanhol estândar.

Gráfico 26 – Interação

Inicia discursos, toma a palavra no momento adequado e finaliza uma conversa quando o deve fazer. (Interação)

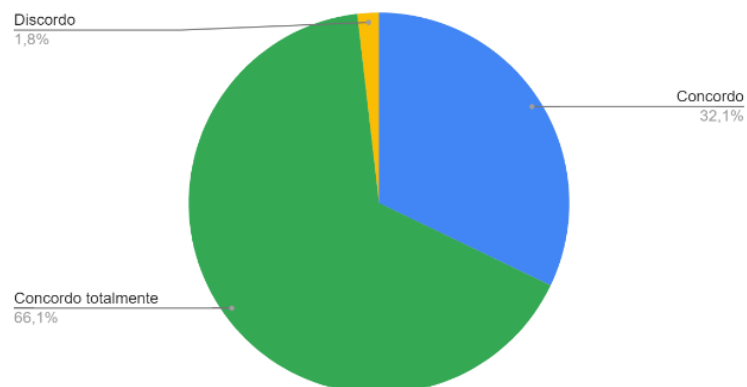


Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 81 participantes, 74,3% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de iniciar um discurso, tomar a palavra no momento adequado e finalizar uma conversa quando for necessário, enquanto o quantitativo de 28 participantes, 25,7% da amostra, concordou. No caso da interação linguística, nenhum egresso participante discordou nem discordou totalmente. Deste modo, percebe-se que o controle da conversação se dá em decorrência do nível de utilizador independente do espanhol alcançado no processo de formação discente.

Gráfico 27 – Coerência

Utiliza um número limitado de mecanismos de coesão de modo que seu discurso seja claro e coerente. (Coerência)



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 72 participantes, ou seja, 66,1% da amostra, concordou totalmente com que é capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão, de modo que o seu discurso é claro e coerente; o contingente de 35 participantes, ou seja, 32,1% da amostra, concordou e somente discordaram dois participantes, ou seja, 1,8% da amostra. É importante salientar que o resultado no tocante à coerência linguística não impede que o utilizador independente do espanhol demonstre certo nervosismo quando realiza longas intervenções.

Com amparo da observação analítica dos Gráficos 19-27, dessume-se que o egresso participante se considera um usuário independente do ELE capaz de compreender a ideia principal de textos complexos escritos e orais que tratam de temas abstratos ou técnicos, essencialmente aqueles relacionados à sua área de conhecimento; capaz de interagir com os diversos tipos de nativos de língua espanhola com um suficiente nível de fluência e naturalidade, de modo que sua comunicação oral se estabelece sem esforço entre os interlocutores e, por fim, sente-se habilitado a produzir textos claros sobre temas diversos, além de defender seu ponto de vista.

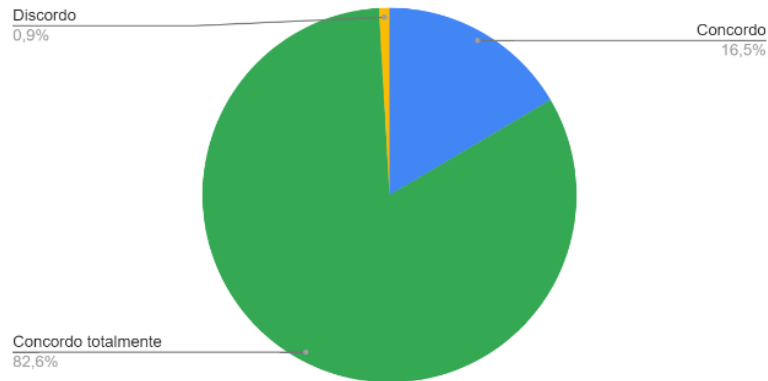
Compreende-se, pois, que o perfil proposto no Projeto do Curso de Extensão da CCH e no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002) está condizente com o perfil do egresso do Curso de Extensão da CCH no tocante às quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar.

5.2.3 Sobre o Curso de Extensão da CCH

No que diz respeito ao ofício de formação cometido às IES, sabe-se que a referida missão deve ser compreendida com suporte na indissociabilidade do que se considera como os três pilares das universidades, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. No contexto da avaliação dos cursos das IES, três são as dimensões nas quais radica o processo avaliativo (INEP, 2015). Deste modo, mostram-se os dados referentes a estas três dimensões: organização didático-pedagógica do curso, corpo docente e infraestrutura, conforme expendido nos Gráficos 28, 29, 30 e 31:

Gráfico 28 – Organização didático-pedagógica

Com relação à organização didático-pedagógica é possível afirmar que há uma relevância no projeto de curso da CCH para a formação de um utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE).



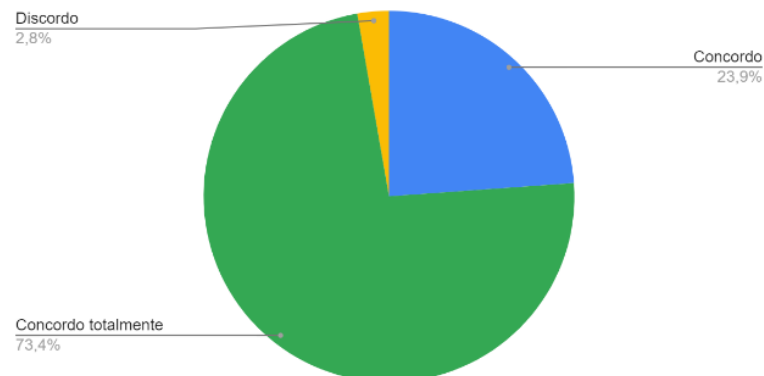
Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 90 participantes, 82,6% da amostra, concordou totalmente com que em relação à organização didático-pedagógica se afirma que existe relevância no projeto de curso da CCH no que se refere à formação de um utilizador independente do ELE; o total de 18 participantes, ou seja, 16,5% da amostra, concordou, e somente um participante discordou - 0,9% da amostra.

Com apoio nesses resultados, deduz-se que o processo pedagógico do curso está garantido, uma vez que o percentual de aprovação da organização didático-pedagógica é igual a 99,1%, assinalando-se, então, o alcance do que se propõe no Projeto do Curso de Extensão da CCH em consonância com o disposto no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

Gráfico 29 – Formação do corpo docente

O corpo docente está formado por profissionais capacitados que proporcionam os mecanismos necessários para a formação dos alunos no âmbito das quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 80 participantes, ou seja, 73,4% da amostra, concordou totalmente com que o corpo docente está formado por profissionais capacitados e que proporcionam os

mecanismos adequados para a aquisição da língua espanhola a partir do domínio das quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar; o quantitativo de 26 participantes, ou seja, 23,9% da amostra, concordou e o contingente de três participantes, ou seja, 2,8% da amostra, discordou.

Deste modo, a partir das respostas dos egressos, do período 2017-2019, afirma-se que o corpo docente da CCH está qualificado e apto a dar uma formação de qualidade e preparar utilizadores independentes do ELE.

Gráfico 30 – Biblioteca e atualização do acervo bibliográfico



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de três participantes, ou seja, 2,8% da amostra, concordou totalmente com que o curso conta com uma biblioteca e é promovida a devida atualização do acervo; o total de 45 participantes, ou seja, 39,4% da amostra, concordou; o contingente de 61 participantes, ou seja, 56,0 % da amostra, discordou e o quantitativo de dois participantes, ou seja, 1,8% da amostra, discordou totalmente.

Na leitura do Gráfico 30, infere-se que a questão da biblioteca e da atualização do acervo bibliográfico merecem ponderação por parte da gestão, uma vez que a pesquisa revela insatisfação por parte dos egressos, com um percentual de discordância igual a 57,8%.

Na verdade, esse resultado também é reflexo apenas da falta de costume de frequentar a biblioteca em virtude de o espaço físico não ficar no mesmo prédio correspondente à Casa de Cultura Hispânica, pois, durante décadas, cada casa de cultura mantinha a própria biblioteca. No ano de 1996, todos os acervos bibliográficos das Casas de Cultura Alemã, Britânica, Francesa, Hispânica, Italiana, Portuguesa e do Curso de Esperanto foram levados para a Biblioteca das Casas de Cultura Estrangeira (BCCE) que faz parte do Sistema de

Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC). A Biblioteca se encontra no térreo do prédio da Biblioteca de Ciências Humanas (BCH), no *Campus* do Benfica.

Gráfico 31 – Espaço físico para atividades práticas



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O contingente de cinco participantes, 4,6% da amostra, concordou com que o curso dispõe de espaço para as atividades práticas; o total de 90 participantes, 82,6% da amostra, discordou, e o quantitativo de 14 participantes, ou seja, 12,8% da amostra, discordou totalmente.

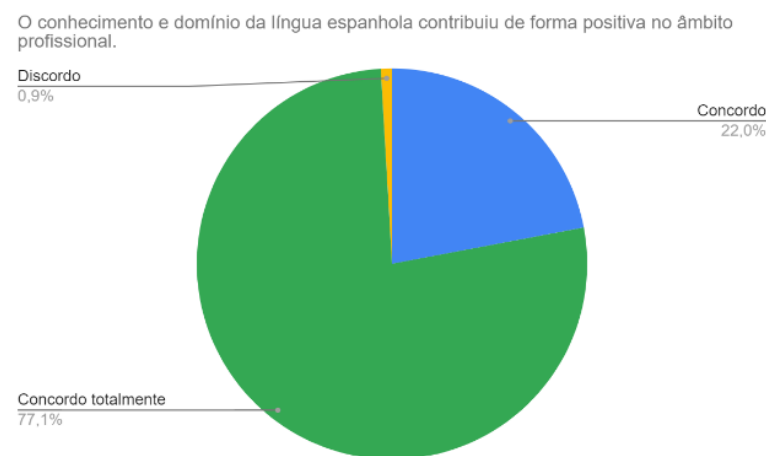
Apesar da natureza teórico-prática das aulas do Curso de Extensão da CCH, em virtude do trabalho com as quatro habilidades comunicativas, o alto índice de discordância com relação à falta de espaço para a realização de atividades práticas revela a necessidade urgente da criação de um laboratório de línguas exclusivo para as casas de cultura, pois, apesar do aparelhamento dos Cursos de Extensão para a utilização de equipamentos de multimídia, que vem acontecendo ao longo dos anos, ainda não é o suficiente para aprimorar o ensino e a prática das habilidades comunicativas, especialmente as habilidades comunicativas orais: compreensão auditiva e expressão oral.

O Centro de Humanidades conta com laboratórios de informática e com um laboratório do Núcleo de Línguas do Programa Idioma sem Fronteiras (NuLi -ISF), mas não pertencem às Casas de Cultura, embora os laboratórios de informática sejam utilizados pelas Casas de Cultura, mediante agendamento.

5.2.4 Sobre a eficácia da formação

Agora são mostrados os indicadores referentes à eficácia da formação dos egressos do Curso de Extensão da CCH, por meio das respostas obtidas com a aplicação do questionário. Procurou-se analisar o alcance dos objetivos e metas estabelecidos no projeto de curso quanto ao uso das quatro habilidades comunicativas próprias de um utilizador independente do ELE e à possível inserção do egresso no mundo laboral, como se verifica nos gráficos 32, 33, 34 e 35.

Gráfico 32 – ELE no âmbito profissional



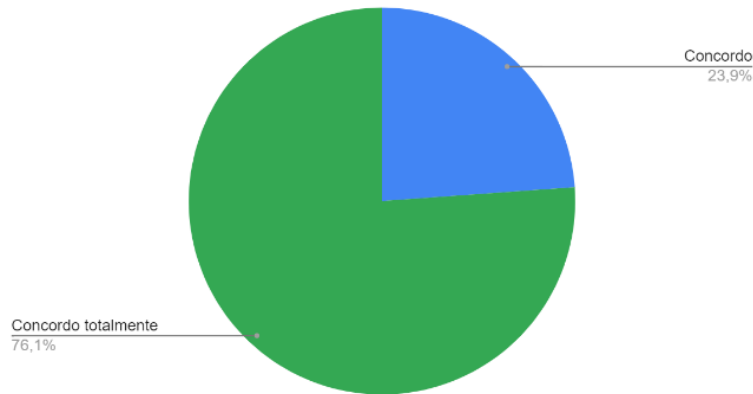
Fonte: Pesquisa direta (2021).

O total de 84 participantes, ou seja, 77,1% da amostra, concordou totalmente com que o conhecimento da língua contribuiu de forma positiva na área profissional; o quantitativo de 24 participantes, ou seja, 22,0% da amostra, concordou, e um participante discordou, ou seja, 0,9% da amostra.

Pelo gráfico, conclui-se que o alto índice de concordância mostra que de alguma forma os conhecimentos da língua espanhola adquiridos no curso de extensão foram úteis na sua área de atuação profissional, confirmando o valor do conhecimento de uma língua estrangeira no âmbito laboral.

Gráfico 33 – ELE no âmbito pessoal

O conhecimento e domínio da língua espanhola contribuiu de forma positiva no âmbito pessoal.



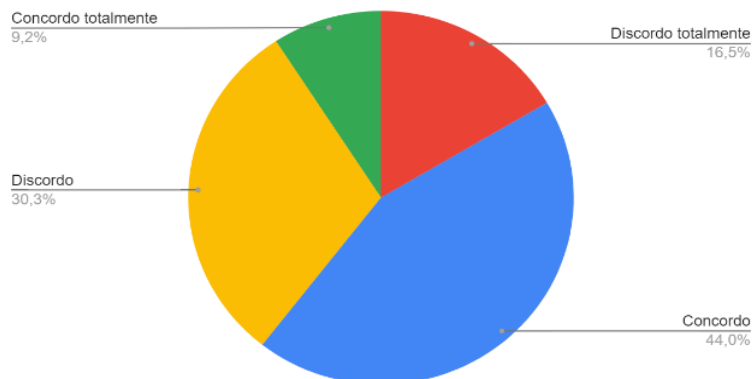
Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 83 participantes, ou seja, 76,1% da amostra, concordou totalmente com que o conhecimento da língua contribuiu de forma positiva na área pessoal; e o total de 26 participantes, ou seja, 23,9% da amostra, concordou. Não houve, pois, nenhuma discordância no que se refere à importância da língua na vida pessoal do egresso.

Pelos Gráficos 32 e 33, exprime-se que o alto índice de concordância mostra que de alguma forma os conhecimentos de língua espanhola adquiridos no curso de extensão foram úteis, tanto na sua área de atuação profissional como na vida pessoal, o que mostra a importância do conhecimento de uma língua estrangeira como parte da formação humana e acadêmica.

Gráfico 34 – ELE e proficiência linguística

Os conhecimentos adquiridos abriram portas para a realização de exames nacionais e internacionais de proficiência em língua espanhola.



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de dez participantes, ou seja, 9,2% da amostra, concordou totalmente com que o conhecimento da língua foi útil em exames de proficiência; o total de 48 participantes,

ou seja, 44,0% da amostra, concordou; o quantitativo de 33 participantes, ou seja, 30,3% da amostra, discordou e 18 participantes, ou seja, 16,5% da amostra, discordaram totalmente.

No Gráfico 34, vê-se que o percentual de 53,2%, pouco mais da metade dos egressos participantes, que utilizou o conhecimento da língua em exames de proficiência, está completamente alinhado com o grau de escolaridade dos participantes, o que corresponde a mais de 70% entre o nível superior e o de pós-graduação, fato confirmado pela leitura do Gráfico 4.

Gráfico 35 – ELE Nível B2 - utilizador independente



Fonte: Pesquisa direta (2021).

O quantitativo de 70 participantes, ou seja, 64,2% da amostra, concordou totalmente com que se reconhece ao final do curso como utilizador independente do ELE; o total de 27 participantes, ou seja, 24,8% da amostra, concordou; o contingente de oito participantes, ou seja, 7,3% da amostra, discordou; quatro participantes, ou seja, 3,7% da amostra, discordaram totalmente.

Inferre-se, pois, que os egressos participantes se sentem capazes de compreender textos complexos, sejam escritos ou orais, de se comunicar de maneira natural e com bastante fluência, além de se sentirem capazes de produzir textos e defender seus pontos de vista, ou seja, o egresso considera ter domínio das quatro habilidades comunicativas conforme o previsto no projeto de curso e estabelecido no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas – Nível B2 (INSTITUTO CERVANTES, 2002).

5.3 Sobre os fatores que interferem na eficácia da formação

Tomando como base as palavras de Ganga (2012), afirma-se que, em se tratando de pesquisa qualitativa, o pesquisador deve coletar informações acerca do fenômeno pesquisado na busca de evidências que o auxiliem na análise e interpretação do ambiente e das circunstâncias nas quais o fenômeno acontece. Buscou-se, com base nas respostas dadas, realizar e demonstrar a análise interpretativa das respostas discursivas com relação aos fatores que interferiram na eficácia da formação dos egressos estudados. Após a identificação dos referidos fatores, teve-se um melhor entendimento dos dados e, assim, atentando-se ao objetivo traçado para esta pesquisa, procurou-se averiguar a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da CCH desde o ponto de vista do egresso. Para a análise dos dados qualitativos foi utilizado um *software* de análises qualitativas.

Com arrimo na análise das respostas, foram identificados os termos preponderantes nas respostas dos egressos, conforme estão relacionados na Tabela 2.

Tabela 2 – Palavras que se destacaram nas respostas discursivas dos egressos participantes

| PALAVRAS | * FREQUÊNCIA (%) |
|---------------------------|-------------------------|
| Professores | 62 (56,9%) |
| Ensino | 10 (9,2%) |
| Curso | 09 (8,3%) |
| Habilidades comunicativas | 08 (7,3%) |
| Formação | 07 (6,4%) |
| Dinâmicas | 04 (3,7%) |
| Relevância | 03 (2,8%) |
| Ferramentas | 02 (1,8%) |
| Investimento | 02 (1,8%) |
| Espaço físico | 02 (1,8%) |
| | 109 (100%) |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2021).

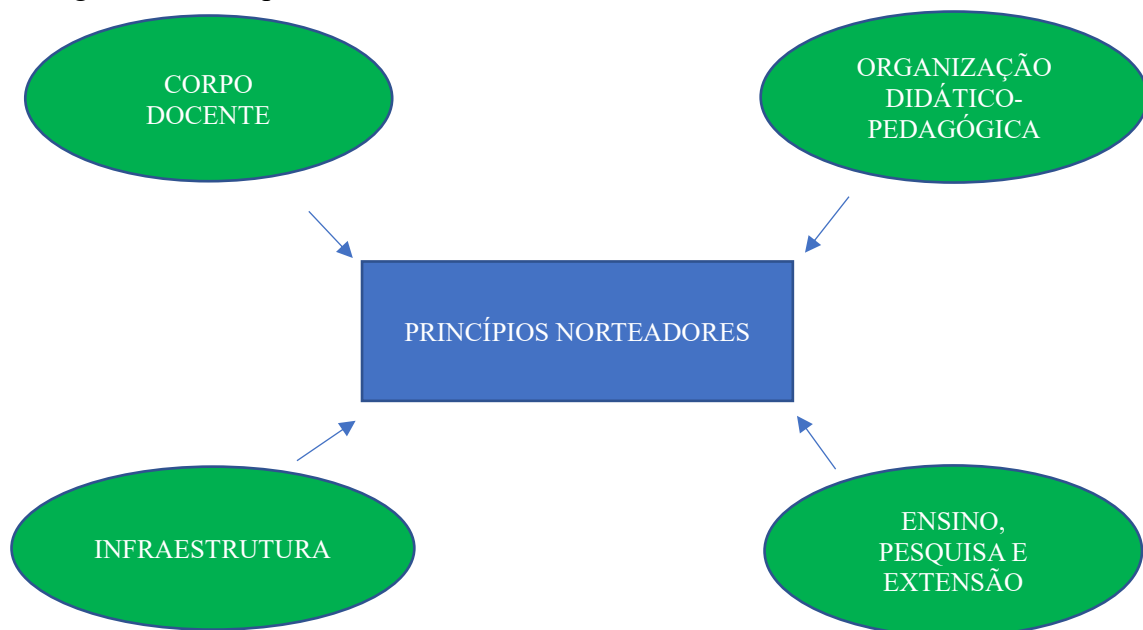
* A frequência foi medida com auxílio de um software de análise qualitativa.

Assim, com suporte nas respostas discursivas dos egressos participantes, infere-se que os fatores interferentes na eficácia da formação se relacionam aos recursos humanos, e de maneira especial ao corpo docente, uma vez que a palavra mais recorrente foi professores, com um quantitativo de 62 participantes, fato significativo de que 56,9% da amostra, classificaram

os fatores relacionados com o corpo docente como sendo os que mais interferem na eficácia da formação. Percebe-se, pois, que tais afirmações vêm reforçar a importância de a Instituição promover constante capacitação do seu quadro de servidores, por meio de práticas que propiciem sempre um aperfeiçoamento para seus profissionais da educação, pois, comprovadamente, o resultado dessas ações é corroborado pela qualidade da formação acadêmica do corpo discente.

Com arrimo na análise documental do Projeto de Extensão do Curso (2016), identificaram-se os princípios norteadores do funcionamento do Curso de Extensão da CCH, conforme se vê na Figura 1.

Figura 1 – Princípios norteadores do Curso de Extensão da CCH



Fonte: Elaboração própria, conforme o Projeto de Extensão do Curso (2016).

No Projeto de Extensão do Curso, estão todas as informações inerentes aos princípios norteadores do funcionamento do Curso de Extensão da CCH que versam sobre o corpo docente, a organização didático-pedagógica, infraestrutura e ensino, pesquisa e extensão. Reconhecendo o princípio da indissociabilidade desses três eixos, é sabido que o Curso de Extensão da CCH também é um espaço onde os alunos da graduação em Letras/Espanhol noturno e diurno realizam seus respectivos estágios de prática de ensino: observação e regência. Após a análise das respostas discursivas dos egressos participantes, foi possível categorizá-las e classificá-las de acordo com os referidos princípios constantes no Projeto de Extensão do Curso, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização das respostas conforme os princípios norteadores do curso

| PRINCÍPIOS NORTEADORES | CATEGORIAS |
|--|--|
| CORPO DOCENTE | - Corpo docente capacitado; - Domínio do idioma; - O engessamento de alguns docentes; - Falta de compromisso de alguns docentes. |
| ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA | - Carga horária adequada; - Desconhecimento do uso de ferramentas multimídia; - Falta de aulas práticas em laboratório; - Uso de dinâmicas em sala de aula. |
| INFRAESTRUTURA | - Falta de espaço físico e de equipamentos; - Falta de investimento. |
| ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO | - Qualidade do ensino; - Formação complementar. |

Fonte: Elaboração própria, conforme o Projeto de Extensão do Curso (2016) e respostas dos egressos (2021)

De acordo com Minayo (1998), afirma-se que qualquer pesquisa científica compreende três fases: i) exploratória, quando se busca amadurecer o objeto de estudo e é delimitado o problema da pesquisa; ii) da coleta de dados, na qual são recolhidas informações com o fim de responder o problema; e iii) de análise dos dados em que, por meio de inferências e interpretações, busca-se fazer o tratamento dos indicadores.

No caso dos fatores que interferem na eficácia da formação, louvou-se em um recurso técnico para analisar os dados obtidos a partir das respostas discursivas dadas pelos egressos participantes, por meio de uma análise categorial como está no Quadro 2.

Em se tratando de uma análise categorial, mencionam-se dois grupos de categorias, conhecidas por analíticas e empíricas. Segundo Minayo (1998, p. 94):

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Neste sentido, nesta pesquisa, com suporte nas respostas dos egressos sobre os fatores que interferem na eficácia da formação do Curso de Extensão da CCH, foram classificadas como categorias empíricas: Corpo docente capacitado; Domínio do idioma; O engessamento de alguns docentes; Falta de compromisso de alguns docentes; Carga horária adequada; Desconhecimento do uso de ferramentas multimídia; Falta de aulas práticas em

Contabilizou-se nesta pesquisa o total de 12 categorias empíricas, sendo, pois, seis da categoria analítica classificada como fator positivo e seis da categoria analítica classificada como fator negativo, ou seja, pelos resultados das respostas dos egressos, percebe-se um equilíbrio em relação aos fatores que interferem na eficácia da formação, seja positiva ou negativamente, correspondendo, pois, a um percentual de 50%, respectivamente.

Deste modo, afirma-se que a frequência da aparição de determinadas categorias aponta a relevância do fator de interferência na eficácia da formação, seja com fator positivo, seja como fator negativo, segundo a visão dos egressos. Na Tabela 3 está o quantitativo dos fatores que, segundo os egressos, interferem na eficácia da formação, mostrados dentro das categorias empíricas.

Tabela 3 – Categorias empíricas e frequência de aparição

| CATEGORIAS EMPÍRICAS | * FREQUÊNCIA (%) |
|--|-------------------------|
| Corpo docente capacitado | 30 (27,5%) |
| Domínio do idioma | 21 (19,3%) |
| Qualidade do ensino | 14 (12,8%) |
| Carga horária adequada | 10 (9,2%) |
| Uso de dinâmicas em sala de aula | 8 (7,3%) |
| Formação complementar | 6 (5,5%) |
| Falta de aulas práticas em laboratório | 5 (4,6%) |
| Falta de espaço físico e de equipamentos | 5 (4,6%) |
| Falta de investimento | 3 (2,8%) |
| Desconhecimento do uso de ferramentas multimídia | 3 (2,8%) |
| O engessamento de alguns docentes | 2 (1,8%) |
| Falta de compromisso de alguns docentes | 2 (1,8%) |
| | 109 (100%) |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2021).

* A frequência foi medida com auxílio de um *software* de análise qualitativa.

Haja vista os resultados, os dados revelaram que, dentre as categorias mencionadas na Tabela 3, o destaque se deu à categoria referente ao corpo docente capacitado, ou seja, para os egressos participantes, o nível de conhecimentos dos docentes do curso de extensão é um fator positivo que interfere na eficácia da formação, uma vez que, segundo os participantes, são professores capacitados e com alto nível de conhecimento, principalmente no que se refere às variantes linguísticas, como se observa nos discursos a seguir:

[...] o corpo docente é bastante competente e preparado. (PARTICIPANTE 02).
 [...] o conhecimento, por parte dos professores, da variedade de uso do espanhol no mundo. (PARTICIPANTE 80).

No tocante à categoria de domínio do idioma, os egressos consideram que os professores do Curso de Extensão da CCH expressam um alto domínio da língua no que concerne ao uso das quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar.

[...] o domínio e uso da língua por parte dos professores. (PARTICIPANTE 23).
 [...] o conhecimento do idioma e a forma como os professores trabalham as competências comunicativas. (PARTICIPANTE 43).
 [...] o desempenho do professor e o domínio da língua. (PARTICIPANTE 77).

Assinala-se que os resultados referentes às categorias corpo docente capacitado e domínio do idioma corroboram o resultado expresso no Gráfico 29, no qual se vê que o corpo docente do Curso de Extensão da CCH formado por profissionais capacitados e com um conhecimento linguístico que a eles permite proporcionar aos alunos os mecanismos adequados para a aquisição do ELE, com esteio no domínio das quatro habilidades comunicativas.

No que concerne à categoria qualidade do ensino, ficou demonstrado que os egressos participantes consideram que, com relação ao ensino, o Curso de Extensão da CCH é um curso que tem qualidade, como se percebe nas respostas dos egressos:

[...] um curso de bastante qualidade para minha formação acadêmica. (PARTICIPANTE 06).
 [...] a qualidade do conteúdo repassado referente ao uso real do idioma. (PARTICIPANTE 26).
 [...] o material adotado propicia conhecimentos atuais e de qualidade. (PARTICIPANTE 35).

Neste contexto de qualidade de ensino, é importante salientar que, segundo Vidal e Farias (2008), a tendência é a responsabilização da melhoria da qualidade do ensino como uma tarefa quase exclusiva da instituição e, especialmente, do professor, quando, na verdade, professores e alunos devem ser partícipes do ensino-aprendizagem.

Quanto à categoria de carga horária adequada para as aulas teórico-práticas, exprime-se que, no âmbito do uso das quatro habilidades comunicativas, contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se como usuários independentes do ELE, refletindo, pois, para o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos egressos participantes.

[...] quantidade de encontros semanais que permitem o desenvolvimento e práticas das habilidades comunicativas. (PARTICIPANTE 83).
 [...] a carga horária do curso propicia a prática comunicativa do espanhol e o conhecimento aprofundado da língua. (PARTICIPANTE 90).

No que se relaciona à categoria empírica do uso de dinâmicas em sala de aula, também considerando a abordagem comunicativa do Curso de Extensão da CCH, observa-se, com substrato nas respostas dos egressos, que é um fator interferente, positivamente, na eficácia da formação.

[...] aulas dinâmicas e criativas que contribuem para um uso vivo da língua e imitando contextos reais. (PARTICIPANTE 13).

[...] dinâmicas usadas pelos professores facilitam a prática necessária para aquisição do idioma. (PARTICIPANTE 87).

Enquanto isso, à categoria empírica de formação complementar é interessante salientar que os egressos a reconhecem como um fator positivo na eficácia da formação, uma vez que a aquisição de um novo idioma, por meio de um ensino de qualidade em nível de extensão, representa um diferencial em sua formação acadêmica. Além do mais, o contato com os alunos do curso de Letras/Espanhol noturno e diurno, que realizam seus respectivos estágios de prática de ensino na CCH, representa um acréscimo à eficácia da formação, já que os estagiários, em sua maioria, contribuem com seus conhecimentos e grande interesse pelo idioma. Neste aspecto, se refere a uma maioria, pois, nas respostas dos egressos, também consta que alguns estagiários estariam mais bem preparados.

[...] bastante eficaz para minha formação acadêmica, grade curricular e vida profissional. (PARTICIPANTE 06).

[...] boas aulas ministradas por estagiários sob a supervisão de professores da CCH. (PARTICIPANTE 23).

[...] alguns estagiários não preparados assumem turmas de semestres mais avançados que o primeiro semestre. (PARTICIPANTE 82).

No tocante à prática dos estagiários na CCH, sobeja clara a necessidade de o corpo docente rever a relocação dos referidos estagiários nos respectivos níveis do curso. Embora esta pesquisa se refira aos egressos do Nível B2, vale ressaltar que a maioria cursou anteriormente os níveis A1.1 e A1.2, A2 e B1 na própria Casa de Cultura. A referência na resposta do egresso ao “primeiro semestre” do curso é ao atual nível A1.1

A categoria empírica da falta de aulas práticas em laboratório, apresenta-se, segundo os participantes, como um fator negativo para a eficácia da formação. O ensino de língua, baseado no seu enfoque comunicativo, está associado também à prática das habilidades comunicativas em um laboratório de línguas, o que na realidade do Curso de Extensão da CCH é algo praticamente inviável, pela mingua de um laboratório destinado especificamente ao curso, ou, pelo menos, aos cursos de língua ofertados pelas Casas de Cultura Estrangeira.

[...] aulas em laboratório seriam muito mais eficazes que simplesmente aulas em sala. (PARTICIPANTE 13).

[...] necessidade de um laboratório de línguas para as práticas comunicativas. (PARTICIPANTE 93).

A categoria falta de espaço físico e de equipamentos também é expressa como um fator que interfere negativamente na eficácia da formação. Para os participantes, o espaço físico no prédio da CCH conta com salas muito pequenas e sem muito conforto, de modo que muitas aulas são ministradas em salas do Bloco Tupi, que está ao lado do prédio da CCH. Os egressos também relatam que o curso deveria contar com melhores equipamentos multimídia em todas as salas.

[...] a falta de espaço físico e de equipamentos. (PARTICIPANTE 25).

[...] salas muito pequenas na Casa de Cultura Hispânica obrigando o aluno a se deslocar para outros blocos. (PARTICIPANTE 31).

[...] a falta de equipamentos ou manutenção em algumas salas. (PARTICIPANTE 68).

A falta de investimento também é apontada no âmbito da categoria empírica, como sendo um fator de interferência negativa na eficácia da formação no Curso de Extensão da CCH. Para os participantes, falta investimento para a ampliação do espaço físico, melhoria e renovação do aparelhamento de multimídia, bem como para a renovação e consequente atualização do acervo bibliográfico disponibilizado para os alunos.

[...] a falta de investimento da UFC em cursos de extensão como o da CCH. (PARTICIPANTE 10).

[...] mais investimento por parte do Governo Federal. (PARTICIPANTE 66).

[...] falta de investimento na compra dos métodos adotados pela CCH para disponibilização na biblioteca para os alunos que não podem adquiri-los. (PARTICIPANTE 71).

Neste quesito, percebe-se que, apesar das melhorias ao largo dos quase 60 anos de existência, a falta de investimento continua sendo uma dificuldade enfrentada e que a busca por sanar este problema significa contribuir positivamente para a consecução do objetivo proposto no projeto de curso, ofertando uma formação eficaz dentro do processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

Outro fator negativo na eficácia da formação demonstrado pela pesquisa é o desconhecimento do uso de ferramentas multimídias, por parte de alguns professores. Os participantes reconhecem que, embora o corpo docente seja formado por profissionais jovens, há caso de professor que, por falta de conhecimento ou até mesmo por comodismo, não utiliza tais recursos para promover uma melhor eficácia na formação do corpo discente.

[...] o desconhecimento, falta de interesse ou até mesmo a procrastinação no uso de recursos de multimídia disponíveis. (PARTICIPANTE 29).

Seguindo a linha dos fatores que contribuem negativamente para eficácia da formação, segundo os egressos participantes, está o engessamento de alguns docentes, no sentido de que, embora o corpo docente seja altamente capacitado, contando com professores doutores, mestres e especialistas, lamentavelmente, alguns se detêm somente à leitura dos manuais em sala de aula, sem um aprofundamento e uma prática real das habilidades comunicativas.

[...] a falta de dedicação e o engessamento de alguns professores ao simplesmente lerem os manuais em sala de aula impedindo a transmissão do verdadeiro conhecimento. (PARTICIPANTE 11).

Fechando as categorias empíricas, percebe-se, pelos resultados desta investigação, que a falta de compromisso de alguns docentes exerce uma interferência negativa na eficácia da formação. Entenda-se aqui a ideia de que, embora o grupo docente esteja formado por profissionais capacitados, alguns docentes não participam ativamente das atividades culturais extraclasse. Isso muitas vezes se dá porque os professores se utilizam da teoria do esforço mínimo, onde se dedicam a planejar e executar atividades que exijam pouco esforço laboral e intelectual, cumprindo, desta maneira, sua jornada laboral e, conseqüentemente, logrando o cumprimento, pelo menos, de suas aulas diárias (VIDAL; FARIAS, 2008).

[...] o corpo docente é competente, mas alguns professores, por falta de compromisso, não incentivam a participação em atividades extraclasse. (PARTICIPANTE 05).
 [...] a falta de compromisso de alguns professores sobrecarregando os outros colegas. (PARTICIPANTE 67).

A expectativa inicial quanto à obtenção e captura dos dados era de que seria possível trabalhar com o público total de 287 (duzentos e oitenta e sete) egressos do período de 2017 a 2019 da CCH, mas a dificuldade na obtenção de respostas por parte dos egressos surgiu como o elemento-surpresa durante o percurso, que só permitiu trabalhar com 109 respostas, mas que evidenciaram, com substrato na análise do instrumento aplicado, que a formação discente do Curso de Extensão da CCH é eficaz, visto que as ações propostas no Projeto de Extensão do Curso (2016) alcançaram os resultados esperados, permitindo, pois, aos egressos, a formação de um utilizador independente do espanhol.

O instrumento, além das comprovações descritas, contribuiu com a efetividade da nona dimensão do SINAES, que corresponde à avaliação com egressos, referindo-se à política

de atendimento a estudantes e egressos, à inserção profissional dos egressos e à participação dos egressos na vida institucional.

6 CONCLUSÃO

Por intermédio da presente pesquisa acadêmica *stricto sensu*, sobrou evidente o fato de que, no tocante ao processo de avaliação, um dos parâmetros utilizados é a qualidade da educação. Buscou-se saber se a formação do curso foi eficaz e se o egresso é possuidor dos conhecimentos necessários ao utilizador independente do ELE, Nível B2. Para tal avaliação, foram considerados os princípios norteadores do funcionamento do Curso de Extensão da CCH que compõem o Projeto de Extensão do Curso e que tratam do corpo docente, da organização didático-pedagógica, da infraestrutura e do ensino, pesquisa e extensão. A principal barreira, entretanto, para a realização da pesquisa foi a dificuldade em conseguir um número representativo de questionários respondidos pelos egressos participantes, que aqui foi de 109 participantes, e correspondeu a um percentual de 38% da população de 287 egressos.

Os egressos participantes demonstraram ter o domínio das quatro habilidades comunicativas - ler, escrever, escutar e falar - e se mostraram capazes de fazer a leitura de textos que tratam de problemas contemporâneos, bem como a prosa literária; escrever textos claros e detalhados sobre temas dos seus interesses; compreender discursos longos, seguindo as linhas argumentativas complexas de temas relacionados à sua área, compreender notícias televisas, bem como a maior parte dos filmes que utilizam um nível estandar do idioma; conversar com certo grau de fluência, de modo que estabeleça uma comunicação natural com nativos da língua, apresentar descrições e explicar seu ponto de vista, como utilizador independente do espanhol língua estrangeira, mostrando que o seu perfil o capacita para se comunicar bem com os falantes de espanhol, apesar das distintas variedades linguísticas, bem como o auxilia no mundo laboral e pessoal.

Identificaram-se os fatores que interferem na eficácia da formação do Curso de Extensão da CCH, com amparo nas respostas discursivas dos egressos. Arrimada na taxinomia em categorias empíricas e analíticas, os fatores foram classificados como positivos e negativos: Corpo docente capacitado; Domínio do idioma; Qualidade do ensino; Carga horária adequada; Uso de dinâmicas em sala de aula; Formação complementar; Falta de aulas práticas em laboratório; Falta de espaço físico e de equipamentos; Falta de investimento; Desconhecimento do uso de ferramentas multimídia; O engessamento de alguns docentes e Falta de compromisso de alguns docentes.

Haja vista os dados obtidos, mensurou-se o nível de satisfação do egresso com relação aos aspectos organizacionais e estruturais do Curso de Extensão, intrinsecamente relacionados ao ensino-aprendizagem.

A pesquisa cujo relatório ora se encerra, demandou responder ao seguinte questionamento: - Qual a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC quanto às metas estabelecidas e os resultados propostos pelo Projeto de Extensão? Os resultados mostraram que a eficácia da formação discente está no fato de o curso formatar um projeto de extensão integrado e promover a formação de um utilizador independente do espanhol como língua estrangeira no âmbito das quatro habilidades comunicativas. Apesar de algumas deficiências constatadas, principalmente com relação à falta de aulas práticas em laboratório e à mingua de espaço físico e de equipamentos, como fatores negativos na eficácia da formação, dos resultados, deduz-se que a formação do Curso de Extensão da CCH se exhibe eficaz no tocante aos objetivos propostos no seu Projeto de Extensão, uma vez que tais objetivos se refletem na formação do discente do Curso de Extensão.

A pesquisa valorizou a visão do egresso, corroborando a importância da sua opinião para os processos de avaliação de uma IES, porquanto suas informações hão de ser usadas para corrigir as possíveis falhas, no caso desta demanda, no projeto de extensão do curso, em prol da adequação do seu currículo e dos programas pedagógicos, visando à melhoria da qualidade educacional em conformidade com as necessidades e demandas da sociedade, e que, a cada dia, exige profissionais mas bem capacitados para a inserção no mercado laboral, de modo que o conhecimento de uma língua estrangeira é um diferencial a mais na formação acadêmica desse egresso.

A pesquisa mostrou sua relevância ao trazer à luz o perfil de um utilizador independente do espanhol como língua estrangeira, amparada na experiência de formação do egresso do Curso de Extensão da CCH, a todos brindando com o controle da legitimidade e credibilidade da Instituição UFC, que oferece à comunidade um curso cuja eficácia de formação serve, sem dúvida, como um parâmetro de qualidade de ensino.

Ante o exposto, constatou-se que o objetivo da pesquisa-dissertação foi alcançado, porquanto restou comprovado o fato de que os objetivos do Projeto do Curso de Extensão foram atendidos, mostrando, pois, a sua eficácia.

Como se trata de uma senda alvo de poucos investimentos em pesquisa, tanto no objeto como no *locus* pesquisado, novas investigações, na forma de censo, poderiam descortinar a percepção do total de egressos, completando assim o objeto estudado nesta pesquisa. Também poderiam ser feitas comparações com os demais cursos de extensão ofertados pelas Casas de Cultura Estrangeira, com o objetivo de encontrar possíveis divergências relacionadas às percepções analisadas, no tocante à eficácia da formação discente, na perspectiva dos egressos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Cuidado na avaliação da aprendizagem algumas reflexões. *In:* ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MCDONAL, Brendan C. (org.). **Esboço de avaliação educacional.** Fortaleza, UFC, 2003. p. 157-168.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-2019, 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, out./dez. 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria L. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BARROS, J. M. L. **Avaliação da eficácia da formação discente em curso de graduação nas perspectivas dos egressos.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20846?locale=es>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal de 1988. Artigo nº 207.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.861/2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 5.540/1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1968.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. **La evaluación educacional en el Brasil:** de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, Lima, v. 22, n. 42, p. 77-95, mar. 2013. ISSN 1019-9403.

CASTRO, Luján; AZCUTIA, Puente. **Evaluación de centros docentes:** el plan EVA. Madrid: Ministério da Educação e Ciência, 1996.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 30., 2006, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: ANPAD, 2006. p. 1-11. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/10/enanpad2006-apsa-1840.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CRONBACH, L. J. Course Improvement through Evaluation. **Teachers College Record**, New York, v. 64, p. 672-83, 1963.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 36, p. 5-22, 1986.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEPRESBITERES, Lea; TAVARES, Marivalda Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In: FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DÍAZ, Maria José Fernández; GALÁN, Arturo Gonzales. Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Valencia, v. 3, n. 1-3, p. 45-60, 1997. ISSN 1134-4032//D.L. SE-1138-94. Disponível em: https://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm. Acesso em: 17 nov. 2019

DICIO, dicionário on line de português. Matosinhos: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/egresso/>. Acesso em: 4 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FARRA, R. A. D.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/m1ndmL>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque Hollanda de. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <https://goo.gl/UuogT2>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GANGA, Gilberto M. D. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) na engenharia de produção: um guia prático de conteúdo e forma**. São Paulo: Atlas, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Gestão por resultados e eficiência na administração pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais**. 2009. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4652/72050100745.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2020.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Fourth generation evaluation**. Londres: Sage, 1989.

HOFFMANN, Jussara. Registro em avaliação mediadora. *In*: HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 85-103, 2010.

INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. 1. ed. Madri: Instituto Cervantes, jun. 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 12 maio. 2020.

JUIF, P.; DOVERO, F. **Guia do estudante de ciências pedagógicas**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS; Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação: à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **R. Cont. Fin. – USP**, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LUCENA, M. D. da S. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995

MACDONALD, Barry. **Uma classificação política dos estudos avaliativos**. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (org.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982, p. 16-17.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; CASTANHEIRA, A. M. P.; MENDES, M. Eficiência e Eficácia no Ensino de Engenharia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO ENSINO DE ENGENHARIA, 2006, Passo Fundo. **Anais [...]**. Passo Fundo: COBENGE, 2006. p. 21-26. Disponível em: http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/13/artigos/2_17_553.pdf Acesso em: 6 jun. 2020

MICHELAN, Luciano Sergio *et al.* Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 9., 2009. **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n.], 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/36720>. Acesso em: 5 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcia Garcia. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 377-399, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00377.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PARLLET, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. *In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (org.). Avaliação de programas educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 38-45.

PEREIRA, Bernadete Terezinha; PEIXE, Blênio César Severo; STARON, Lúcia; **Avaliar a eficiência e eficácia da gestão escolar integral no processo ensino aprendizagem**: estudos de casos nas escolas estaduais da região de Campo Largo. [S. n.: s. n.], 2008. p. 17-31. Disponível em: https://www.academia.edu/11859148/AVALIAR_A_EFICI%C3%80ANCIA_E_EFIC%C3%80CIA_DA_GEST%C3%80O_ESCOLAR_INTEGRAL_NO_PROCESSO_ENSINO-APRENDIZAGEM_ESTUDOS_DE_CASOS_NAS_ESCOLAS_ESTADUAIS_DA_REGI%C3%80O_DE_CAMPO_LARGO. Acesso em: 9 jun. 2020.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

ROCHA, Belchior de Oliveira *et al.* Egressos do CEFET/RN: avaliação da formação, inserção no mundo do trabalho e perspectiva de requalificação. **Holos**, Natal, ano 21, p. 47-53, dez. 2005. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/80/85>. Acesso em: 4 maio 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Evaluación de la educación ¿Por qué está de moda? *In: MONARCA, Héctor (org.). Calidad de la Educación en Iberoamérica*: discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial Dykinson, 2018. p. 66-90. Disponível em: file:///C:/Users/fheli/Downloads/ebooks_978-84-9148-720-3.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing**: conceitos e metodologia. 3. ed. São Paulo: MAKRON Books, 2002.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação da universidade**: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, p. 17-19, 1990.

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

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Maria Helena de Magalhães. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o ensino superior da Universidade de São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho 2/91). Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9102.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**: Perspectives of curriculum evaluation. AERA. Chicago: McNally and Co., 1967. (Monograph 1).

SOUSA, Clarilza Prado. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Ideias**, São Paulo, v. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas do Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 94, 43-49, 1995.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução de nº 04/CEPE, de 27 de fevereiro de 2014**. Fortaleza: UFC, 2014.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 80, p. 100-105, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 12, p. 7-24, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Questões de avaliação educacional. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

VIDAL, Eloísa Maia; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Avaliação da aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1438/1438.pdf/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

INSTRUMENTO DE PESQUISA* “AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE EXTENSÃO DA CASA DE CULTURA HISPÂNICA NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS”

O presente questionário faz parte da pesquisa realizada em nível de Mestrado/POLEDUC/UFC. A pesquisa está intitulada “AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA FORMAÇÃO DISCENTE NO CURSO DE EXTENSÃO DA CASA DE CULTURA HISPÂNICA NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS” e tem como objetivo geral averiguar a eficácia da formação discente do Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica da UFC. Por gentileza solicitamos que o responda. Não há necessidade de identificar-se. A participação deverá ser voluntária, de modo que não haverá nenhum bônus ou ônus para o Participante.

PARTE I – PERFIL DO PARTICIPANTE:

1. Qual a sua idade? ____ anos completos.
2. Qual o seu Gênero? a) Masculino b) Feminino
3. Em que ano concluiu o seu curso de extensão? a) 2017 b) 2018 c) 2019
4. Qual o seu nível de escolaridade? a) fundamental b) médio c) superior d) pós-graduação

PARTE II – OPINIÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE EXTENSÃO DA CCH- UFC

Obs: Para as próximas afirmações considerar a legenda abaixo:

| LEGENDA | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1. Concordo totalmente | 2. Concordo | 3. Discordo | 4. Discordo totalmente |

| 5. Formação do discente | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 1.1 Acredito que o currículo do curso se demonstrou integrado e promoveu a formação de um utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE), nas quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar. | () | () | () | () |
| 1.2 Houve uma carga horária suficiente para aulas teórico-práticas no âmbito das quatro habilidades comunicativas. | () | () | () | () |
| 1.3 Compreendo artigos e relatórios referentes a problemas contemporâneos em que os autores apresentam posturas ou pontos de vista concretos. | () | () | () | () |
| 1.4 Compreendo a prosa literária contemporânea. | () | () | () | () |
| 1.5 Sou capaz de escrever textos claros e detalhados sobre diversos temas relacionados aos meus interesses. | () | () | () | () |

| | |
|--|-----------------|
| 1.6 Sou capaz de escrever textos informativos propondo ideias que apoiem ou refutem um ponto de vista concreto. | () () () () |
| 1.7 Sou capaz de escrever cartas destacando a importância que dou a determinados fatos e experiências. | () () () () |
| 1.8 Compreendo palestras e conferências extensas e acompanho as ideias argumentativas complexas, desde que se trate de um tema relativamente conhecido. | () () () () |
| 1.9 Compreendo quase todas as notícias televisivas e os programas sobre temas atuais. | () () () () |
| 1.10 Compreendo a maioria dos filmes em que utilizam um nível de língua estandar. | () () () () |
| 1.11 Posso participar de conversas com certa fluência e espontaneidade, possibilitando assim uma comunicação natural com falantes nativos. | () () () () |
| 1.12 Posso participar ativamente de debates desenvolvidos em situações cotidianas apresentando, explicando e defendendo meus pontos de vista. | () () () () |
| 1.13 Posso fazer descrições claras e detalhadas sobre temas relacionados à minha especialidade. | () () () () |
| 1.14 Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um tema específico e apresentar suas vantagens e desvantagens. | () () () () |
| 6. Perfil do egresso | 1 2 3 4 |
| 2.1 Capaz de entender as ideias principais de textos complexos que tratam de temas tanto concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico, sempre que estejam dentro do seu campo de especialização. | () () () () |
| 2.2 Relaciona-se com falantes nativos com grau de suficiente fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realiza sem esforço por parte dos interlocutores. | () () () () |
| 2.3 Produz textos claros e detalhados sobre temas diversos. | () () () () |
| 2.4 Defende um ponto de vista sobre temas gerais, indicando os prós e contras das distintas posições. | () () () () |

| | |
|--|-------------------------|
| 2.5 Tem um nível de língua suficientemente necessário para poder fazer descrições claras e expressar pontos de vista sobre temas gerais. (Abrangência) | () () () () |
| 2.6 Apresenta um nível gramatical relativamente alto. Não comete erros que interfiram na comunicação e é capaz de corrigir quase todas suas falhas. (Correção) | () () () () |
| 2.7 É capaz de produzir fragmentos de discurso em um ritmo bastante uniforme e não se utiliza de pausas longas para buscar estruturas ou expressões. (Fluência) | () () () () |
| 2.8 Inicia discursos, toma a palavra no momento adequado e finaliza uma conversa quando o deve fazer. (Interação) | () () () () |
| 2.9 Utiliza um número limitado de mecanismos de coesão de modo que seu discurso seja claro e coerente. (Coerência) | () () () () |
| 7. Sobre o Curso de Extensão da CCH | 1 2 3 4 |
| 3.1 Com relação à organização didático-pedagógica é possível afirmar que há uma relevância no projeto de curso da CCH para a formação de um utilizador independente do espanhol língua estrangeira (ELE). | () () () () |
| 3.2 O corpo docente está formado por profissionais capacitados que proporcionam os mecanismos necessários para a formação dos alunos no âmbito das quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar. | () () () () |
| 3.3 O curso conta com uma biblioteca disponível para todos os seus alunos e é promovida a devida atualização do acervo bibliográfico. | () () () () |
| 3.4 O curso dispõe de espaço para atividades práticas. | () () () () |
| 8. Sobre a eficácia da formação | 1 2 3 4 |
| 4.1 O conhecimento e domínio da língua espanhola contribuiu de forma positiva no âmbito profissional. | () () () () |
| 4.2 O conhecimento e domínio da língua espanhola contribuiu de forma positiva no âmbito pessoal. | () () () () |

| | |
|---|-----------------|
| 4.3 Os conhecimentos adquiridos abriram portas para a realização de exames nacionais e internacionais de proficiência em língua espanhola. | () () () () |
| 4.4 Após a conclusão do curso de extensão me sinto capaz de compreender textos complexos, comunicar-me com bastante fluência, produzir textos e defender pontos de vista. | () () () () |

9. Na sua opinião, quais são os fatores que interferem na eficácia (alcance das metas e objetivos), da formação no Curso de Extensão da Casa de Cultura Hispânica?

*Instrumento baseado no modelo de Barros (2016) e no Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002), feitas as devidas adaptações para a presente pesquisa.

ANEXO A – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO DA CCH

FORMULÁRIO DE CADASTRO DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Novo: [X]
Continuidade: []

CÓDIGO

_____ . _____ . _____ . _____

Título: CURSO LÍNGUA ESPANHOLA (B2)

Informe o título completo da Ação de Extensão.

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO DE EXTENSÃO

1. Modalidade da Ação de Extensão

Modalidade da Ação de Extensão: [C]

Informe a letra correspondente à modalidade (*opção única*). Observe a conceituação do Plano Nacional de Extensão transcrita abaixo e escolha a que mais se encaixe à ação de extensão proposta.

a. Programa: Conjunto de atividades integradas, de médio e longo prazo, orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras atividades de extensão, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade, integrem-se às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas na UFC, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional:

b. Projeto: Atividade de caráter educativo, social, cultural, científico, tecnológico ou de inovação tecnológica, com objetivo específico e prazo determinado, vinculada ou não a um Programa. Se um projeto se caracteriza por uma relação contratual de prestação de serviços, deverá ser registrada como “Prestação de serviços”. Entretanto, se essa prestação é parte de um conjunto de ações processuais contínuas, a ação deve ser registrada como projeto. Cursos não devem ser registrados como projetos, embora sua elaboração envolva a existência de projeto operacional.

c. Curso*: Conjunto articulado de atividades pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, nas modalidades presencial ou a distância, seja para a formação continuada, aperfeiçoamento ou disseminação de conhecimento, planejada, organizada e avaliada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 (oito) horas. As prestações de serviços oferecidas sob a forma de curso devem ser registradas somente como “Curso”.

d. Evento*: Atividade de curta duração, sem caráter continuado, que implica a apresentação do conhecimento ou produto cultural, científico, tecnológico ou de inovação tecnológica desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade: i. Congresso - evento de âmbito regional, nacional ou internacional, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional. Abrange um conjunto de atividades como: mesas-redondas, palestras, sessões técnicas, sessões dirigidas, conferências, oficinas, comunicações, workshops e minicursos; ii. Seminário - evento científico com campos de conhecimento especializados. Incluem-se nessa classificação: encontro, simpósio, jornada, colóquio, fórum e reunião; iii. Ciclo de Debates - encontros sequenciais que visam à discussão de um tema específico; iv. Exposição - exibição pública de obras de arte, produtos, serviços, etc.; v. Espetáculo - apresentação artística de eventos cênicos e musicais de caráter público; vi. Evento Esportivo - campeonato, torneio, olimpíada, apresentação esportiva; vii. Festival - série de atividades/eventos ou espetáculos artísticos, culturais ou esportivos, realizados concomitantemente; viii. Outros eventos acadêmicos - ação pontual de mobilização que visa a um objetivo definido.

e. Prestação de Serviço: refere-se ao estudo e solução de problemas dos meios profissional ou social e ao desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa, bem como à transferência de conhecimentos e tecnologia à sociedade. São classificados nos seguintes grupos: i. Serviço eventual - consultoria, assessoria e curadoria; ii. Assistência à saúde humana - consultas ambulatoriais, consultas de emergência, internações clínicas, exames laboratoriais, outros exames complementares, cirurgias e outros atendimentos; iii. Assistência à saúde animal - consultas ambulatoriais, internações clínicas e cirurgias; iv. Laudos - laudos técnicos, revisão, tradução e exame de proficiência; v. Assistência jurídica e judicial - consultoria e orientação judicial à população de baixa renda e organizações não governamentais; defensoria pública de pessoas de baixa renda; atividades judiciais em convênio com o poder público; vi. Atendimento ao público em espaços de cultura, desportos, ciência e tecnologia - museus, espaços culturais e desportivos, espaços de ciência e tecnologia e cines-clubes. Quando a prestação de serviço for oferecida como curso ou projeto de extensão, deve ser registrada como tal (curso ou projeto).

* Curso ou Evento deverá ser obrigatoriamente preenchido também o Anexo I.

2. Vínculo da Ação de Extensão

Informe se a Ação de Extensão possui vínculo com algum Programa de Extensão: NÃO

Qual? _____
Código: _____

3. Área do Conhecimento, Área Temática e Linha de Extensão – Todas as ações de extensão devem ser classificadas segundo uma área do conhecimento (tomando-se por base as definidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq), uma área temática e uma linha de extensão. Quando relacionadas a mais de uma área temática e de uma linha de extensão, propõe-se que sejam classificadas em uma área temática principal e secundária e em uma linha de extensão principal e secundária. Mesmo que não se encontre no conjunto das áreas temáticas uma correspondência absoluta entre o objeto da ação e o conteúdo descrito nas áreas, a mais aproximada, tematicamente, deverá ser escolhida.

| 3.1. Área do Conhecimento | |
|------------------------------------|-----|
| 3.1.1. Ciências Exatas e da Terra | [] |
| 3.1.2. Ciências Biológicas | [] |
| 3.1.3. Engenharias | [] |
| 3.1.4. Ciências da Saúde | [] |
| 3.1.5. Ciências Agrárias | [] |
| 3.1.6. Ciências Sociais Aplicadas | [] |
| 3.1.7. Ciências Humanas | [] |
| 3.1.8. Linguística, Letras e Artes | [X] |
| 3.1.9. Outros | [] |

| 3.2. Área Temática Principal (Selecione apenas uma opção) | | 3.3. Área Temática Secundária | |
|--|-----|-----------------------------------|-----|
| 3.2.1. Comunicação | [] | 3.3.1. Comunicação | [] |
| 3.2.2. Cultura | [] | 3.3.2. Cultura | [X] |
| 3.2.3. Direitos Humanos e Justiça | [] | 3.3.3. Direitos Humanos e Justiça | [] |
| 3.2.4. Educação | [X] | 3.3.4. Educação | [] |
| 3.2.5. Meio Ambiente | [] | 3.3.5. Meio Ambiente | [] |
| 3.2.6. Saúde | [] | 3.3.6. Saúde | [] |
| 3.2.7. Tecnologia e Produção | [] | 3.3.7. Tecnologia e Produção | [] |
| 3.2.8. Trabalho | [] | 3.3.8. Trabalho | [] |

| 3.4. Linha de Extensão Principal (Consultar anexo I da Resolução nº 04/CEPE/2014) | 3.5. Linha de Extensão Secundária |
|---|-----------------------------------|
| | |

4. Setor de Origem (Departamento e/ou Unidade Acadêmica/Outras Unidades)

4.1. Departamento/Outros Setores: CENTRO DE HUMANIDADES 4.2. Fone:3366-7601
4.3. Unidade Acadêmica/Unidade Administrativa/Outras Unidades: CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA
4.4. Fone: 3366-7606

5. Data de Início e Data de Término da Ação de Extensão

5.1. Início: Março/2016 5.2. Término:Dezembro/2016 5.3. Prorrogável: Não [] Sim [x]

6. Município(s) onde será desenvolvida a Ação de Extensão:

| |
|-----------|
| FORTALEZA |
| |
| |

7. Identificação do(s) local(is) de Realização da Ação de Extensão

| |
|---|
| 7.1. Instituição: Universidade Federal do Ceará |
| 7.2. Endereço: Avenida da Universidade, 2683 – Benfica – Fortaleza-CE – CEP 60020-181 |
| Identifique o(s) local(is) de realização da ação de extensão. |

8. Identificação de Parceria Externa

| | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 8.1. Nome da Instituição | |
| | |
| 8.2. Tipo de Instituição | 8.3. Forma de Inserção |
| Pública [] Privada [] ONG [] | GD [] DA [] IE [] FI [] OF [] |

Informe a razão social por extenso no campo "nome da instituição". Marque somente uma opção para o tipo de instituição e para a forma de Inserção especifique se: GD = gera demanda; DA = participa na definição de ações; IE = fornece instalações e/ou equipamentos; FI = participa do financiamento; e OF= outras formas.

9. Público Alvo

| |
|---|
| 9.1. Caracterização (Tipo/Descrição do público alvo): COMUNIDADE EM GERAL COM ESCOLARIDADE MÍNIMA COMPROVADA, EQUIVALENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL II |
| 9.2. Número previsto de pessoas que serão beneficiadas pela ação de extensão: [] |

BLOCO II – IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR(A) DA AÇÃO DE EXTENSÃO

10. Dados do(a) Coordenador(a) da Ação de Extensão

| | | |
|---|---------------------------------------|------------------------|
| 10.1. Nome: Mila Bastos Morais Pinho | | |
| 10.2. CPF: 844.044.183-53 | 10.3. RG:20085724089 | 10.4. Nº SIAPE:1166139 |
| 10.5. Endereço: Rua Coronel Linhares, 1111. Apto 1901 | | |
| 10.6. Bairro: Meirelles | 10.7. Cidade: Fortaleza | 10.8. UF:CE |
| 10.9. CEP: 60170-075 | 10.10. Telefone: 3262-3431 | 10.11. Fax: |
| 10.12. Celular: (85) 986737096 | 10.13. E-mail: moraismila@outlook.com | |
| 10.14. Regime de trabalho: (X) 40h - Dedicção Exclusiva () 40h () 20h | | |
| 10.15. Carga horária SEMANAL* reservada pelo(a) Coordenador(a) NESTA AÇÃO: 12 horas | | |

*Carga horária do(a) Coordenador(a) da Ação: as horas dedicadas à graduação, pesquisa e extensão não podem ultrapassar a carga horária total do regime de trabalho na UFC.

BLOCO III – DETALHAMENTO DA AÇÃO DE EXTENSÃO

11. Apresentação – Explícite a proposta da ação de extensão, como se articulam, a sua integração com os planos de trabalho da(s) Unidade(s) envolvida(s), destacando sua relevância na perspectiva acadêmica e social, o público que se destina e o resultado esperado. Em caso de proposta de continuidade explicitar o estágio em que se encontra o programa/projeto e as ações já executadas.

O Curso de Língua Espanhola – B2 é um projeto de extensão ofertado pela Casa de Cultura Hispânica e coordenado por um de seus professores, com aulas ministradas por membros do seu corpo docente. Este curso visa trabalhar as quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, escutar e falar em espanhol como língua estrangeira (ELE) no âmbito das atividades descritas para o nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas. Constituído-se de 120 h/a, distribuídas em dois semestres letivos, o presente curso permitirá que os alunos entendam as ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico, sempre que estejam dentro do seu campo de especialização; possam relacionar-se com falantes nativos com grau suficiente fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realize sem esforço por parte dos interlocutores e que possam produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, além de defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando os prós e contras das distintas posições.

12. Justificativa e Contextualização – Fundamentar teoricamente a pertinência da proposta como resposta a um problema ou necessidade identificada, destacando a relevância do problema/situação que necessite de uma ação extensionista. O texto deve ser objetivo e sucinto, baseado em dados, pesquisas, diagnósticos e indicadores sobre a questão.

A Casa de Cultura Hispânica da UFC é um dos maiores centros de ensino de ELE do Ceará, assegurando a formação de diversos alunos em atividades de comunicação oral e escrita. Há 55 anos formamos alunos proficientes em língua espanhola com os objetivos mais variados. Distribuído em 7 semestres com carga horária total de 420h/ aula, buscamos trabalhar as quatro habilidades comunicativas, além de noções de cultura e civilização, permitindo que nosso público conclua o curso tendo uma visão da importância da língua e sua estreita relação com a cultura do mundo hispânico. A partir de 2016, o curso básico de espanhol, atendendo às configurações atuais do ensino de espanhol língua estrangeira, passa a certificar por etapas de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, a saber: Curso de Língua Espanhola – A1 (120 horas), Curso de Língua Espanhola – A2 (60 horas) e Curso de Língua Espanhola – B1 (120 horas) e Curso de Língua Espanhola B2 (120 horas).

13. Objetivos – Face a justificativa e contextualização apresentada, detalhar os objetivos que se espera obter com a realização da ação de extensão. No caso de programa, relacionar os objetivos que orientam as ações dos projetos que integram o programa e que indicam os resultados a serem alcançados. Deve estar em consonância com os objetivos gerais de cada projeto.

13.1. Geral

- Tornar os alunos inscritos no Curso de Língua Espanhola – B2 utilizadores independentes do espanhol como língua estrangeira.

13.2. Específicos

Ao final do Curso de Língua Espanhola – B2 o (a) aluno(a) será capaz de:

1. Compreender discursos e conferências extensas seguindo linhas argumentativas complexas sempre que o tema for relacionado a algo conhecido; compreender notícias da televisão e programas sobre temas de atualidade; compreender a maioria dos filmes em um nível de língua padrão;
2. Ser capaz de ler artigos e relatórios sobre problemas contemporâneos em que os autores adotam posturas ou pontos de vista concretos; compreender a prosa literária contemporânea;
3. Participar de uma conversação com certa fluência e espontaneidade possibilitando uma comunicação normal com falantes nativos;
4. Apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas relacionados à sua especialidade, explicando seu ponto de vista e expondo as vantagens e desvantagens;
5. Ser capaz de escrever textos claros e detalhados sobre uma ampla série de temas relacionados aos seus interesses.

14. Metas

- Capacitar os alunos inscritos no Curso de Língua Espanhola – B2 nas habilidades comunicativas de compreensão e expressão oral e escrita do nível B2 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas tornando-os utilizadores independentes do espanhol como língua estrangeira.

15. Metodologia / Atividade – Expor a fundamentação teórico-metodológica da ação de extensão – linha pedagógica adotada, referencial técnico que o sustenta, estratégias a serem adotadas e sua operacionalização. Detalhar como as diferentes etapas serão implementadas e qual a inter-relação entre elas. No caso de programa, incluir a síntese dos projetos que integram as ações, verificando a ligação direta com a comunidade.

A abordagem adotada no Curso de Língua Espanhola – B2 é, de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por sua vez, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.

16. Relação Ensino – Pesquisa – Extensão

- A Casa de Cultura Hispânica também é um espaço onde os alunos da graduação em Letras/Espanhol noturno e diurno realizam seus respectivos estágios de prática de ensino: observação e regência.

17. Indicadores de Resultados

- Prestação de serviço à comunidade;
- Perspectiva de novos cursos na área de ELE abrangendo as competências escritas e orais.

18. Resumo da Ação de Extensão

(Contendo os principais objetivos e os resultados alcançados e/ou esperados, em 10 a 15 linhas)

Este curso se destina aos alunos que já tenham atingido, no mínimo, o nível B1 em língua espanhola e que queiram se tornar utilizadores independentes do espanhol como língua estrangeira. Ao final do Curso de Língua Espanhola – B2 os alunos serão capazes de entender as ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos, inclusive de caráter técnico, sempre que estiverem dentro do seu campo de especialização; de relacionar-se com falantes nativos com grau suficiente de fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realize sem esforço por parte dos interlocutores e produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, além de defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando os prós e contras das distintas posições.

19. Referências Bibliográficas

- HERMOSO, Alfredo - *Conjugar es fácil en español de España y de América* (qualquer edição)
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, 2002.
 Dicionário Espanhol/Espanhol (qualquer edição)
 Dicionário *Señas* (qualquer edição)
 Manual de ensino de espanhol (Nível B2)
 HERMOSO, Alfredo. *Gramática de español lengua extranjera.* Madrid: Edelsa, nova edição.

20. Equipe de trabalho

| Nome | CPF | Função | | | | | | Instituição | | | h/s |
|----------------------------|----------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|-------------------------------------|--------------------------|------------|-----|
| | | D | A B | A V | TA | O | Especi fique | UFC | Outra IES | Outr as | |
| CARMEN RIVAS MÁXIMUS DENIS | 141.022.003-63 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | 04 |
| MILA BASTOS MORAIS PINHO | 844.044.183-53 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | 12 |

D = Docente; AB = Aluno Bolsista; AV= Aluno Voluntário; TA = Técnico-Administrativo; O= Outras funções. Informe na coluna "Especifique" qual a função não prevista das colunas anteriores

Informe a origem do integrante da equipe de trabalho: Se externo à UFC, informe se outra Instituição de Ensino Superior (IES) ou Outras = Outras Instituições;

H/S = horas semanais dedicadas à Ação de Extensão.

ANEXO B – QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO

3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del Marco de referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los cuatro criterios siguientes, dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción, y los otros dos, con cuestiones de medición.

3.1.1. Cuestiones de descripción

- Una escala de un marco común debe estar libre de contexto para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. Es decir, una escala común no debería crearse en especial para, por ejemplo, el contexto escolar, y después ser aplicada a los adultos, o viceversa. Al mismo tiempo, los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser adecuados al contexto, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto. Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los alumnos pueden hacer en distintos contextos de uso específico tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población general a la que va dirigido el curso o el examen.
- La descripción también tiene que estar basada en teorías sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, a la vez que se relaciona con la teoría, la descripción también debe ser fácil de usar, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto.

3.1.2. Cuestiones de medición

- Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser determinadas objetivamente, puesto que se basan en una teoría de medición establecida. Esto es así para evitar la sistematización del error que se produce al adoptar convenciones sin fundamento y cálculos aproximados de autores y grupos concretos de profesionales, o al haber escalas que se consultan.

- El número de niveles adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cualquier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos).

Tales criterios son difíciles de cumplir, pero resultan útiles como orientación. En realidad, se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero tiene algunas limitaciones con respecto al desarrollo de una escala para un marco de referencia general. El primer Inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es algo subjetivo. Además, existe la posibilidad de que los usuarios de distintos sectores puedan tener diferencias válidas de perspectiva debido a las necesidades de sus alumnos. Una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación —que implica algún grado de análisis cuantitativo— es un proceso continuado y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se analizó el contenido de escalas existentes en relación con las categorías de descripción utilizadas en el Marco de referencia. Después, en una fase intuitiva, este material fue corregido, se formularon nuevos descriptores y el conjunto fue analizado por expertos. A continuación, se utilizó una variedad de métodos cualitativos para comprobar que los profesores podían establecer una relación con las categorías descriptivas elegidas y que los descriptores describían realmente las categorías que se supone que tenían que describir. Por último, los mejores descriptores del conjunto fueron escalonados utilizando métodos cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En los anejos se analizan asuntos técnicos relacionados con el desarrollo y con la gradación de las descripciones del dominio lingüístico. El anejo A ofrece una introducción a las escalas y al escalonamiento, además de algunas metodologías que se pueden adoptar en el desarrollo. El anejo B ofrece una breve visión general del proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, que elaboró los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos en un proyecto que abarcaba distintos sectores educativos. Los anejos C y D introducen a continuación dos proyectos europeos relacionados, que han utilizado desde entonces una metodología similar para desarrollar y validar dichos descriptores en relación con adultos jóvenes. En el anejo C se describe el proyecto DIALANG. Como parte de un instrumento de evaluación más amplio, el sistema DIALANG ha ampliado y adaptado para la autoevaluación descriptores del Marco de referencia. En el anejo D se describen los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Este proyecto ha desarrollado y validado una amplia serie de descriptores que también se pueden relacionar con los niveles comunes de referencia. Estos descriptores complementan los del Marco de referencia en la medida en que están organizados en relación con los ámbitos de uso que resultan adecuados para los adultos.

Los proyectos descritos en los anejos demuestran un grado muy considerable de

trabajo en común con respecto a los niveles comunes de referencia, así como en lo relativo a los conceptos distribuidos en diferentes niveles de los descriptores ilustrativos. Esto quiere decir que existe ya una creciente evidencia de que los criterios descritos anteriormente se han cumplido al menos parcialmente.

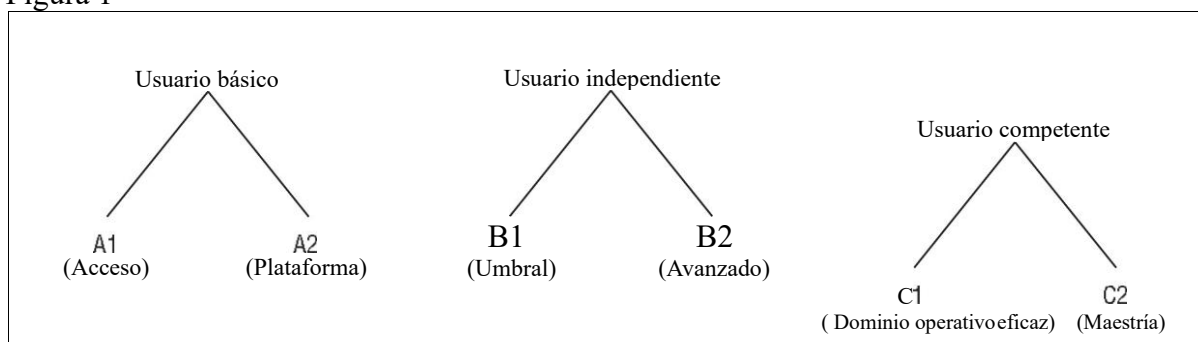
3.2. Los niveles comunes de referencia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines.

- Acceso (*Breakthrough*), que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación¹, «Introductorio».
- Plataforma (*Waystage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- Umbral (*Threshold*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- Avanzado (*Vantage*), que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado», y Trim, como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
- Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), que Trim denominó «Dominio eficaz», y Wilkins, «Dominio operativo adecuado», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- Maestría (*Mastery*) (Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage*, *Vantage*). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C:

Figura 1



Trim, J.L.M (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia —la redacción de los descriptores— se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

También resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para fines distintos. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el Cuadro 1. Dicha representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

| | | |
|-----------------------|----|---|
| Usuario competente | C2 | Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. |
| | C1 | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
| Usuario independiente | B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |
| Usuario básico | A2 | Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. |
| | A1 | Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. |

Sin embargo, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El ejemplo del Cuadro 2 (págs. 30 y 31) es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua.

Con otros fines, puede ser deseable centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías. Si se reduce la serie de niveles y categorías a los que sean adecuados para un fin concreto, será posible profundizar más, con niveles y categorías más detallados. Esta definición permitiría «trazar» un conjunto de módulos relacionados entre sí y ubicados con respecto al Marco de referencia.

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El Cuadro 3 (págs. 32 y 33) fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

3.4. Los descriptores ilustrativos

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia (Cuadros 1, 2 y 3) han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el Marco de referencia en el proyecto de investigación descrito en el anejo B. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Para que resulte fácil su consulta, las escalas de los descriptores se yuxtaponen a las categorías del esquema descriptivo de los capítulos 4 y 5. Los descriptores se refieren a las tres siguientes metacategorías del esquema descriptivo:

- Actividades comunicativas: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. Puede que no haya descriptores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no se pueden llevar a cabo hasta que se haya conseguido un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.
- Estrategias: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas). En las secciones del capítulo 4 dedicadas a las estrategias de interacción y de expresión se describen los principios de:
 - a) planificar la acción;
 - b) equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización;
 - c) controlar los resultados y corregir cuando sea necesario.
- Competencias comunicativas: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas.

Los descriptores tienen que seguir siendo globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, Threshold Level, 1990). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte

del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores yuxtapuestos al texto de los capítulos 4 y 5:

- Se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico.
- Se han desarrollado conjuntamente con el modelo presentado en los capítulos 4 y 5 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores. Aunque no proporcione una cobertura completa e integradora de las categorías presentadas en los capítulos 4 y 5, las escalas incluidas permiten hacerse una idea del posible aspecto que tendría un conjunto de descriptores que proporcionara tal cobertura.
- Se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).
- Cumplen los criterios establecidos en el anejo A para descriptores eficaces; es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.
- Han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente. Los profesores parecen comprender estos descriptores, que ellos han mejorado trabajando en talleres y partiendo de un fondo inicial de algunos miles de ejemplos.
- Son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas.
- Han sido (con notables excepciones) calibrados objetivamente en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de la forma en que han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, y no se basa sólo en la opinión de los autores.
- Proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al continuum del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el desarrollo de la evaluación referida a un criterio, y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

Aunque el conjunto de descriptores, como un todo, no sea exhaustivo y haya sido solamente escalonado en un contexto (hay que reconocer que multilingüe y multisectorial) de aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza, hay que señalar que es:

- Flexible: El mismo conjunto de descriptores puede ser organizado —como ocurre aquí— en la serie de amplios «niveles convencionales» establecidos en el Simposio de Rüschtikon, utilizados por el proyecto DIALANG de la Comisión Europea (véase el anejo C), así como por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) (véase el anejo D). También se pueden presentar como «niveles pedagógicos» más limitados.
- Coherente: Desde el punto de vista del contenido. Parecidos o idénticos elementos que fueron incluidos en distintos descriptores han demostrado tener valores de escala muy similares. Estos valores de escala también confirman, en gran medida, las

intenciones de los autores de las escalas del dominio lingüístico utilizadas como fuente. También parece que se relacionan de forma coherente con el contenido de las especificaciones del Consejo de Europa, así como con los niveles propuestos por *DIALANG* y *ALTE*.

3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado

El nivel A1 (Acceso) es probablemente el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Antes de que se alcance esta fase, sin embargo, es posible que haya una serie de tareas específicas que los alumnos pueden realizar con eficacia utilizando una serie muy limitada de elementos lingüísticos, y que son adecuadas para las necesidades de estos alumnos. La Encuesta del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica de 1994-1995, que elaboró y escalonó los descriptores ilustrativos, estableció una banda de uso de la lengua, limitada a la realización de tareas aisladas, que se puede presuponer en la definición del nivel A1. En determinados contextos, por ejemplo, con alumnos adolescentes, puede ser adecuado elaborar este primer «hito». Los siguientes descriptores, que se relacionan con tareas sencillas y generales, fueron clasificados por debajo del nivel A1 de la escala, pero pueden constituir objetivos útiles para principiantes:

- Realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos.
- Pregunta y dice el día, la hora y la fecha.
 - Utiliza algunos saludos básicos.
- Dice «sí, no, Olga, por favor, gracias, lo siento».
- Rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.
- Escribe postales cortas y sencillas.

Estos descriptores se refieren a tareas de «la vida real» de carácter turístico. En un contexto de aprendizaje escolar, nos podemos imaginar una lista separada de «tareas pedagógicas» que incluya aspectos lúdicos de la lengua, sobre todo, en centros de enseñanza primaria.

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

| | | A1 | A2 | B1 |
|-------------------|------------------------|---|--|--|
| COMPRENDER | Comprensión auditiva | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad. | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. |
| | Comprensión de lectura | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas. | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales. |
| | Interacción oral | Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. | Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). |
| | Expresión oral | Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco. | Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve. | Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones. |
| ESCRIBIR | Escritura escrita | Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. | Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien. | Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. |

| B2 | C1 | C2 |
|--|---|---|
| <p>Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p> | <p>Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p> | <p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p> |
| <p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p> | <p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p> | <p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p> |
| <p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p> | <p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p> | <p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.</p> |
| <p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p> | <p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p> | <p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> |
| <p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir celtas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p> | <p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en celtas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p> | <p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir celtas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p> |

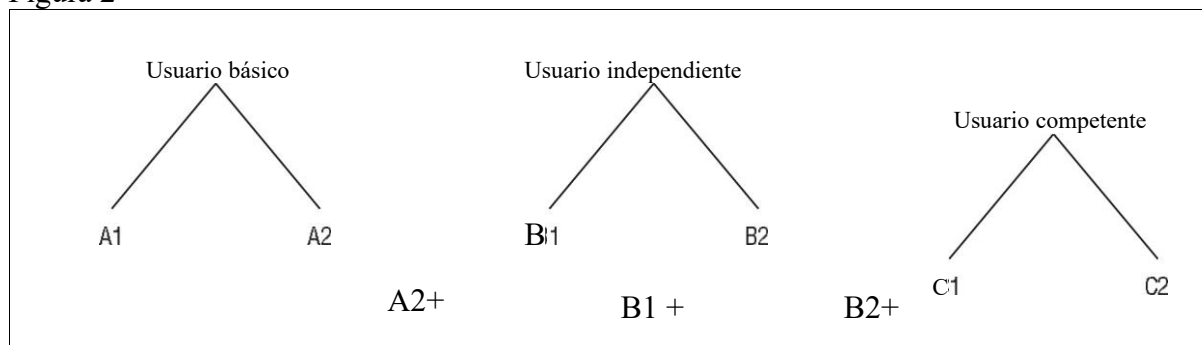
Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

| | ALCANCE | CORRECCIÓN | FLUIDEZ |
|-----|--|--|--|
| C2 | Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales. | Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros) | Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. |
| C1 | Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir. | Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen. | Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión. |
| B2+ | | | |
| B2 | Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo. | Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones. | Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas. |
| B1+ | | | |
| B1 | Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. | Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles. | Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre. |
| A2+ | | | |
| A2 | Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas. | Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos. | Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. |
| A1 | Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas. | Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado. | Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. |

| INTERACCIÓN | | COHERENCIA |
|-------------|---|--|
| | Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural. | Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión. |
| | Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores. | Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión. |
| | | |
| | Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc. | Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga. |
| | | |
| | Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. | Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas. |
| | | |
| | Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia. | Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». |
| | Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases. | Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces». |

En segundo lugar, los resultados empíricos conseguidos en Suiza sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, como se muestra en la figura 2. Esta escala tiene peldaños entre A2 (Plataforma) y B1 (Umbral), entre B1 (Umbral) y B2 (Avanzado), y entre B2 (Avanzado) y C1 (Dominio operativo eficaz). La posible existencia de dichos niveles más limitados puede resultar de interés en contextos de aprendizaje, pero también se puede relacionar con los niveles convencionales más amplios de los contextos de exámenes.

Figura 2



En los descriptores ilustrativos se establece una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los niveles «de signo más» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Los últimos se distinguen de los primeros por una línea horizontal, como en este ejemplo de comprensión auditiva general.

Cuadro 4. Niveles A2.1 y A2.2 (A2+): Comprensión auditiva

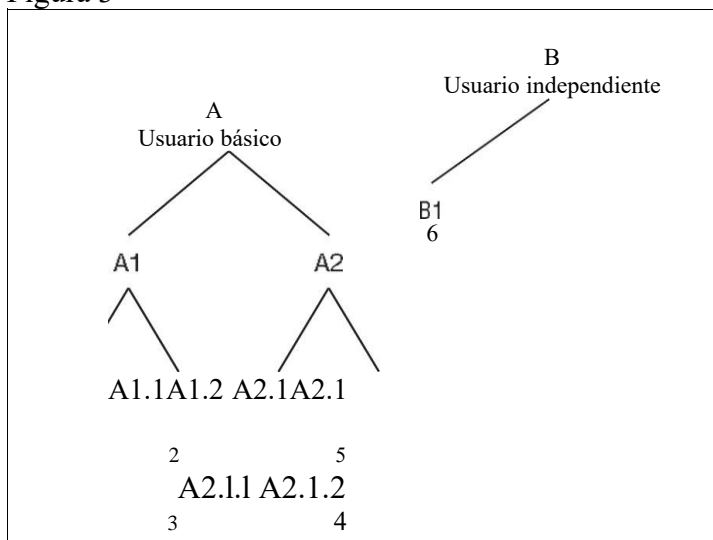
| | |
|----|--|
| | Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente. |
| A2 | Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente. |

La determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo. Algunas instituciones prefieren niveles amplios, otras los prefieren más limitados. La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptores en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común.

Ejemplo 1:

Un sistema escolar que abarque desde la enseñanza primaria hasta el primer ciclo de secundaria, por ejemplo, o un sistema para clases nocturnas de adultos en que resultara necesaria la provisión de un progreso visible en los niveles inferiores, podría desarrollar el tronco del Usuario básico para producir un conjunto de quizá seis hitos con una diferenciación más pronunciada en A2 (Plataforma), donde habría un gran número de alumnos.

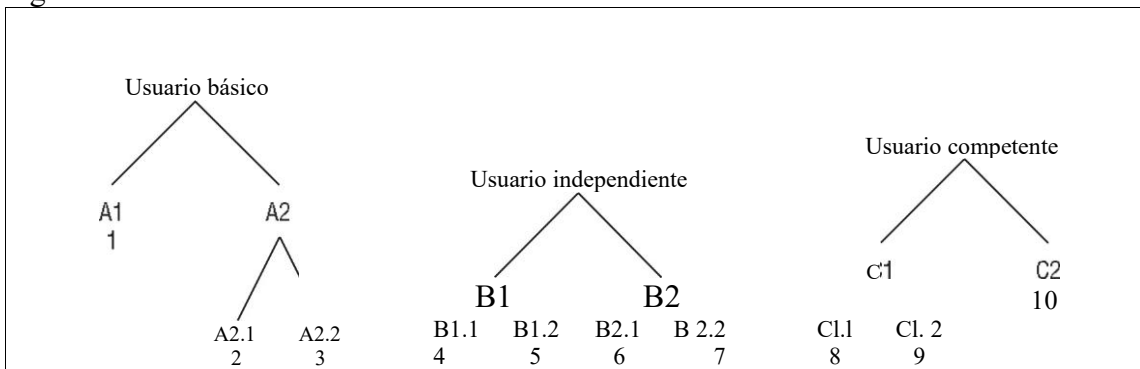
Figura 3



Ejemplo 2:

En un entorno de aprendizaje de la lengua en el área donde se habla, puede haber tendencia a desarrollar la rama de la independencia, añadiendo una capa más de profundidad mediante la subdivisión de los niveles en la mitad de la escala:

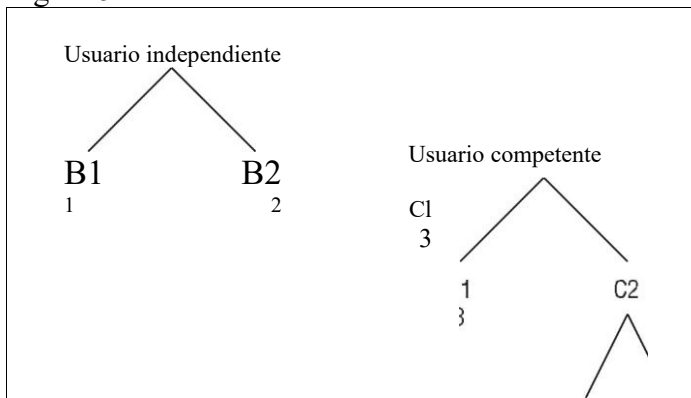
Figura 4



Ejemplo 3:

Los sistemas que se dirigen al desarrollo de las destrezas lingüísticas de nivel alto para necesidades profesionales ampliarían probablemente la rama del usuario competente:

Figura 5



3.6. La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia

Un análisis de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría constituir parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas.

- Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.
- El **nivel A2** parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.
- La siguiente banda representa la actuación en un grado elevado del nivel **Plataforma (A2+)**. Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y

básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.

- El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir
- El **nivel B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.
- El **nivel B2** representa un nuevo nivel superior a B1 (Umbral) que se encuentra a la misma distancia que A2 (Plataforma) respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. La metáfora supone que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores graduados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las

desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista

concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis. En segundo lugar y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Esa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo. El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes. En general, éste parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno.

- La siguiente banda —que representa la actuación en un alto grado del nivel **Avanzado (B2+)**— continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 (**Avanzado**). Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo énfasis en las destrezas del discurso. Este nuevo grado de competencia de discurso se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación): ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes. También, este grado de competencia guarda relación con la coherencia o con la cohesión: utiliza cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; es capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo. Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación: sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; indica con claridad los límites de una concesión. • El nivel C1 se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece

caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso. Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

- Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos

Los niveles utilizados son los seis niveles principales presentados en el capítulo 3: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Los niveles de la parte media de la escala: Plataforma, Umbral y Avanzado a menudo tienen una subdivisión representada por una línea fina, como se mencionó anteriormente. Donde ocurra esto, los descriptores que están debajo de la línea fina representan el nivel de criterio que corresponde. Los descriptores colocados por encima de la línea definen un nivel de dominio de la lengua que es significativamente superior al representado por el nivel de criterio, pero no alcanzan el modelo del siguiente nivel. La base para esta distinción es la gradación empírica. Donde no existen subdivisiones de A2 (Plataforma), B1 (Umbral) o B2 (Avanzado), el descriptor representa el nivel de criterio. En esos casos no se encontró ninguna formulación que se pudiera colocar en medio de los dos niveles de criterio implicados.

Algunas personas prefieren leer una escala de descriptores desde los niveles inferiores a los superiores; otras personas prefieren hacer lo contrario. Por coherencia, todas las escalas están representadas con C2 (Maestría) en la parte superior, y A1 (Acceso) en la inferior.

Se supone que cada nivel subsume los niveles de la escala inferiores a él. Es decir, se considera que alguien que esté en el B1 (Umbral) también puede hacer todo lo que se afirma en A2 (Plataforma); es decir, que es mejor que quien esté en el A2 (Plataforma). Eso significa que las condiciones adjuntas a una actuación colocada en el nivel A2 (Plataforma) —por

ejemplo, «siempre que el discurso sea claro, lento y articulado»— tendrán menos fuerza o no se podrán aplicar a una actuación del nivel B1 (Umbral).

No todos los elementos o los aspectos de un descriptor se repiten en el siguiente nivel. Eso quiere decir que las especificaciones de cada nivel describen de forma selectiva lo que se considera principal o nuevo en ese nivel. No repiten sistemáticamente todos los elementos mencionados en el nivel inferior con un pequeño cambio de formulación para indicar que aumenta la dificultad.

No todos los niveles se describen en todas las escalas. Resulta difícil extraer conclusiones de la ausencia de un área concreta en un nivel específico, ya que esto se podría deber a un motivo entre varios, o a una combinación de motivos:

- El área existe en este nivel: algunos descriptores estaban incluidos en el proyecto de investigación, pero se descartaron en el control de calidad.
- El área probablemente existe en este nivel: posiblemente los descriptores podrían ser escritos, pero no se han escrito.
- El área puede existir en este nivel, pero la formulación parece ser muy difícil o imposible. • El área no existe o no es adecuada para este nivel. Aquí no se puede realizar una distinción.

Si los usuarios del Marco de referencia desean utilizar el banco de descriptores, tendrán que plantearse qué hacer con los vacíos que haya en los descriptores proporcionados. Puede ocurrir que mediante una elaboración posterior las lagunas se puedan completar con una explicación más completa del campo en cuestión o mediante la fusión de materiales procedentes del sistema del usuario. Por el contrario, algunas lagunas pueden permanecer por derecho propio. Podría darse el caso de que una categoría concreta no tuviera relevancia alguna en la parte superior o inferior de un conjunto de niveles. Por otra parte, la existencia de un vacío en la parte media de una escala podría indicar que no se puede formular con facilidad una distinción significativa.

3.8. Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua

Los niveles comunes de referencia ejemplificados en los cuadros 1, 2 y 3 constituyen una escala verbal de dominio de la lengua. En el anejo A se analizan los aspectos técnicos relativos al desarrollo de dicha escala. El capítulo 9, que se ocupa de la evaluación, describe las formas de utilizar la escala de los niveles comunes de referencia como recurso en relación con la evaluación del grado de dominio de la lengua.

No obstante, un asunto muy importante a la hora de analizar las escalas de dominio de la lengua es la determinación precisa del propósito que persigue la escala y la adecuación de la formulación de los descriptores de la escala a ese propósito.

Se ha realizado una distinción funcional entre tres tipos de escalas de dominio de la lengua: (a) la escala centrada en el usuario, (b) la centrada en el examinador y (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas (Alderson, 1991). Pueden surgir problemas cuando una escala diseñada para una función se utiliza para otra, a menos que la formulación demuestre ser adecuada.

- a) Las escalas centradas en el usuario informan de los comportamientos típicos o probables de los alumnos en cualquier nivel específico. Los enunciados suelen hablar de lo que sabe hacer el alumno, y se expresan de forma positiva, incluso en niveles inferiores:
 - Comprende un inglés sencillo cuando se habla despacio y con cuidado, y capta las ideas principales de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.

Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2 ². Aunque también se pueden expresar algunas limitaciones:

- Consigue comunicarse en tareas y situaciones sencillas y cotidianas. Con la ayuda de un diccionario, puede comprender mensajes escritos de forma sencilla, y sin diccionario, puede comprender lo esencial. Su dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos en situaciones poco cotidianas. *Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2*.

Las escalas centradas en el usuario suelen ser globales, y ofrecen un descriptor por nivel. La escala finlandesa a la que nos hemos referido es de este tipo. El cuadro 1, que ya se ha presentado en este capítulo con el fin de introducir los niveles comunes de referencia, también ofrece a los usuarios un resumen de carácter global del dominio de la lengua representativo de cada nivel. Las escalas de usuarios también pueden informar de las cuatro destrezas, como ocurre en la escala de Eurocentres antes mencionada, pero la sencillez es una característica principal de las escalas que tienen esta finalidad.

b) Las escalas centradas en el examinador dirigen el proceso de evaluación. La característica de las especificaciones es que están expresadas en función de los aspectos de la calidad de la actuación esperada. Aquí se entiende que la evaluación es de carácter sumativo, y que se evalúa el dominio lingüístico en una actuación concreta. Dichas escalas se centran en el grado de rendimiento del alumno, es decir, en qué medida realiza bien o mal una determinada actuación, y a menudo se expresan de forma negativa incluso en niveles altos, sobre todo cuando la formulación está referida a la norma y en función de una nota de aprobado para un examen:

- Un discurso no cohesionado y las dudas frecuentes estorban la comunicación y ponen en tensión constantemente al alumno. *Certificate in Advanced English 1991, (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom 014 bands)*.

La formulación negativa, sin embargo, se puede evitar en gran medida si se utiliza un enfoque de desarrollo cualitativo en el que los informadores analizan y describen las características de muestras representativas de actuación.

Algunas escalas centradas en el examinador son escalas globales y ofrecen un descriptor por nivel. Otras, por el contrario, son escalas analíticas, centrándose en distintos aspectos de la actuación, como, por ejemplo, el alcance, la corrección, la fluidez, la pronunciación. El cuadro 3, ya presentado en este capítulo, es un ejemplo de escala analítica centrada en el examinador que está redactada en términos positivos y que se ha extraído de los descriptores ilustrativos del Marco de referencia.

Algunas escalas analíticas tienen un gran número de categorías para describir el grado de aprovechamiento. Se ha argumentado que dichos enfoques son menos apropiados para la evaluación porque a los examinadores les suele resultar difícil abordar más de 5 categorías. Por tanto, escalas analíticas como las del cuadro 3 se han descrito como centradas en el diagnóstico, pues uno de sus fines es describir la posición actual, describir las categorías que corresponden a las necesidades que han de alcanzarse y proporcionar un diagnóstico de todo lo que se necesita para llegar a los objetivos previstos.

c) Las escalas centradas en el responsable de elaborar las pruebas orientan la elaboración de los exámenes y pruebas en niveles apropiados. La característica de las especificaciones es que se expresan en función de las tareas concretas de comunicación que se podría pedir a los alumnos que realizaran en los exámenes y pruebas. Estos tipos de escalas o listas de especificaciones también se centran en lo que sabe hacer el alumno: – Da información detallada sobre su familia,

² Todas las escalas mencionadas en este anejo se analizan en profundidad con referencias completas en North, B. (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Estrasburgo, Consejo de Europa CC-LANG (94) 24.

sus condiciones de vida, sus estudios; describe aspectos de la vida diaria dentro de su entorno y conversa sobre ellas (por ejemplo, su barrio, las condiciones atmosféricas); describe su trabajo o actividad laboral presente, o la más reciente; se comunica de manera espontánea con colegas del trabajo o superiores inmediatos (por ejemplo, pregunta sobre el puesto de trabajo, plantea quejas sobre las condiciones laborales, las vacaciones, etc.); transmite mensajes sencillos por teléfono; da instrucciones para la realización de tareas sencillas de su vida diaria (por ejemplo, a los comerciantes). Utiliza con vacilación formas amables de pedir, que incluyen, por ejemplo, podría y le importaría. Puede a veces ofender con un comedimiento o una agresividad no intencionados o irritar mediante el exceso de deferencia cuando los hablantes nativos esperan una actitud despreocupada.

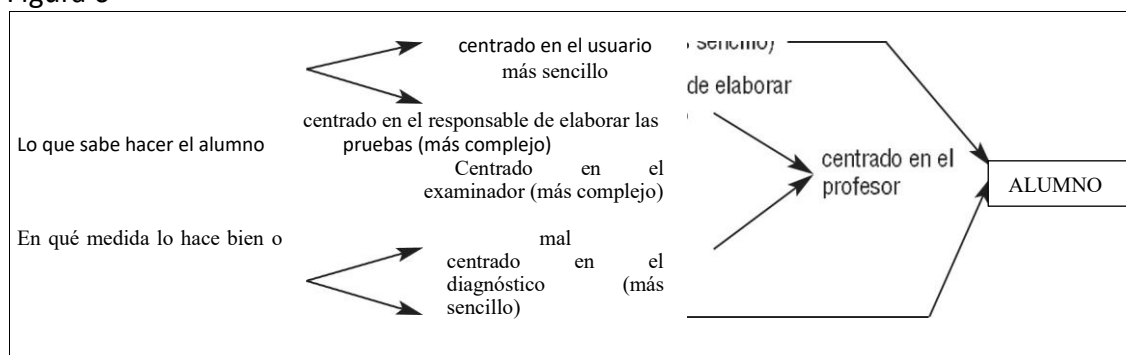
*Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2:
Examples of specific ESL tasks (one of three columns).*

Este descriptor global se podría fraccionar en breves descriptores de las siguientes categorías: intercambio de información (ámbito personal; ámbito laboral), descripción, conversación, llamadas telefónicas, dirigir o dar instrucciones, sociocultural.

Por último, las listas o las escalas de descriptores utilizadas para la evaluación continua que realiza el profesor —o para la autoevaluación— funcionan mejor cuando los descriptores dicen no sólo lo que saben hacer los alumnos, sino también en qué medida lo hacen bien o mal. La falta de información adecuada respecto al grado de exigencia en la realización de las tareas por parte de los alumnos provocó problemas en versiones anteriores, tanto con los objetivos del Currículo nacional inglés como con los niveles del Currículo australiano. Parece que los profesores prefieren algunos pormenores relativos a las tareas del currículo (lo que enlaza con el enfoque centrado en el responsable de elaborar las pruebas) por un lado, y relativos a criterios cualitativos (lo que enlaza con el enfoque centrado en el diagnóstico) por otro lado. Los descriptores de autoevaluación serán también generalmente más eficaces si indican el grado de exigencia que se requiere para la realización de las tareas en distintos niveles.

Resumiendo: se puede considerar, por tanto, que las escalas del dominio de la lengua poseen una o más de las siguientes orientaciones:

Figura 6



Se puede considerar que todas estas orientaciones son adecuadas para un marco de referencia. Otra forma de considerar estas orientaciones consiste en decir que una escala centrada en el usuario es una versión menos pormenorizada de una escala centrada en el responsable de la elaboración de las pruebas, que pretende ofrecer una visión de conjunto. De igual forma, una escala centrada en el examinador es una versión menos detallada de una escala centrada en el diagnóstico, que ayuda al examinador a conseguir una visión de conjunto. Algunas escalas centradas en el usuario llevan este proceso de reducir los detalles

para dar una visión de conjunto a su conclusión lógica y presentan una escala «global» que describe los logros característicos de cada nivel. En algunos casos no se ofrecen detalles (por ejemplo, en la escala finlandesa citada anteriormente). En otros casos se proporciona un perfil de números referidos a destrezas concretas (por ejemplo, IELTS: *Internacional English Language Testing System*). En otros casos se ofrece una referencia o una visión de conjunto de una especificación más detallada (por ejemplo, *Eurocentres*). En todos estos casos, la perspectiva seguida es parecida a la de las presentaciones con hipertextos que se realizan en los ordenadores. Al usuario se le presenta una pirámide de información y puede obtener una visión de conjunto observando la capa superior de la jerarquía (de ahí lo de escala «global»). Los detalles se pueden encontrar bajando por las capas del sistema, pero lo que se contempla en cualquier punto está limitado a una o dos pantallas, u hojas de papel. De esta forma se puede presentar la complejidad sin saturar a los usuarios con detalles irrelevantes, o sin simplificar hasta la banalidad. Los detalles están ahí, por si son necesarios.

El hipertexto es una analogía muy útil a la hora de pensar en un sistema descriptivo. Es el método adoptado en la escala del Marco ESU (*English-Speaking Union*) con respecto a los exámenes de inglés como lengua extranjera. En las escalas presentadas en los capítulos 4 y 5, el enfoque está más desarrollado. Por ejemplo, en lo que se refiere a las actividades comunicativas, una escala para la Interacción es un compendio de subescalas de esta categoría.

Los usuarios de/ Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con los objetivos de aprendizaje, [os contenidos de/ programa, las orientaciones de/ profesor y las tareas de evaluación continua (centrado en el responsable de [a elaboración de las pruebas).
- En qué medida su interés por [os niveles de dominio se relaciona con un progresivo aumento de [a consistencia de [a evaluación, mediante criterios definidos por e/ grado de destreza (centrado en el examinador).
- En qué medida su interés por [os niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a [os empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario), proporcionando criterios definidos por e/ grado de destreza (centrado en el examinador).
- En qué medida su interés por [os niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario).

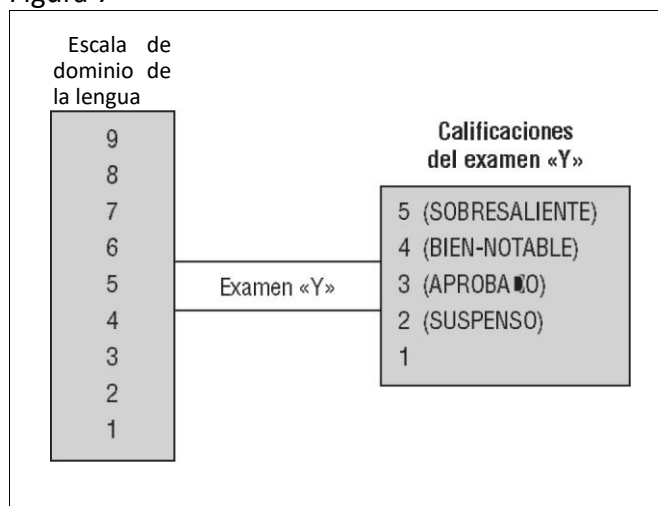
3.9. Los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones

Por lo que respecta a la gradación, se puede establecer una distinción importante entre la definición de niveles de dominio de la lengua, como en una escala de niveles comunes de referencia, y la evaluación de grados de aprovechamiento en relación con un objetivo de un nivel concreto. Una escala de dominio de la lengua, como los niveles comunes de referencia, define una serie de bandas ascendentes de dominio. Puede que cubra toda la franja conceptual del dominio que tiene el alumno, o puede que cubra sólo la franja de dominio en la que esté interesado el sector o la institución implicada. Ser evaluado como nivel B2 puede representar un gran logro para un alumno (evaluado como nivel B1 sólo dos meses antes), pero puede suponer un rendimiento mediocre para otro (ya evaluado como nivel B2 dos años antes).

Un objetivo concreto puede estar situado en un nivel determinado. En la figura 7, el

examen «Y» pretende cubrir la banda de dominio de la lengua representada por los niveles 4 y 5 de la escala. Puede que haya otros exámenes dirigidos a distintos niveles, y la escala de dominio puede ser utilizada para contribuir a que la relación entre ellos sea transparente. Esta es la idea que subyace tras el proyecto del Marco de la *English-Speaking Union* (ESU) para los exámenes de inglés como lengua extranjera, y tras el esquema de ALTE para relacionar entre sí los exámenes de distintas lenguas europeas.

Figura 7



El grado de aprovechamiento en el examen «Y» puede ser evaluado en función de una escala de calificación, digamos que de 1 a 5, en la que un «3» es la nota que representa el aprobado. Dicha escala de calificación se puede utilizar para una evaluación directa de la actuación en exámenes puntuados subjetivamente —habitualmente, para la expresión oral y la escrita—, y se puede utilizar para informar del resultado del examen. El examen «Y» puede formar parte de un conjunto de exámenes «X», «Y» y «Z». Cada examen puede que tenga una escala de calificación parecida. Pero resulta evidente que una calificación de 4 en el examen «X» no significa lo mismo que una calificación de 4 en el examen «Y» en cuanto al dominio de la lengua.

Por otra parte, si los exámenes «X», «Y» y «Z» se han situado en una escala común de dominio de la lengua, entonces debería ser posible, durante un tiempo, establecer la relación entre las calificaciones de un examen de la serie con las calificaciones de los otros exámenes. Esto se puede conseguir a través de un proceso de recogida de opiniones de expertos, el análisis de las especificaciones, la comparación de muestras oficiales y la gradación de los resultados de los alumnos examinados.

De esta manera es posible establecer la relación entre calificaciones de exámenes y niveles de dominio de la lengua, porque los exámenes tienen, por definición, un determinado nivel de exigencia y un grupo de examinadores preparados capaces de interpretar tal nivel. Es necesario conseguir que los niveles comunes sean explícitos y transparentes, proporcionar ejemplos que hagan operativos tales niveles y después someterlos a una gradación.

La evaluación del grado de aprovechamiento en las escuelas de muchos países se hace a través de calificaciones (notes, Noten), a veces de 1 a 6, siendo el 4 el aprobado, la norma o la calificación satisfactoria. Los profesores de estos contextos hacen suyo el significado de estas variadas calificaciones, pero raramente las definen. El carácter de la relación existente entre las calificaciones que da el profesor y los niveles de dominio de la lengua es en principio el mismo que hay entre las calificaciones de los exámenes y los niveles de

dominio. Pero el asunto se complica con el hecho de que hay muchísimos modelos implicados. Esto es debido a que, aparte de la cuestión de la forma de evaluar utilizada y del grado de interpretación común de las calificaciones por parte de los profesores de cada uno de los contextos, cada curso escolar de cada tipo de centro de cada región que tenga un sistema educativo diferente constituirá, naturalmente, un modelo distinto. Un «4» al final del cuarto año evidentemente no significa lo mismo que un «4» al final del tercer año en el mismo instituto. Ni un «4» al final del cuarto año será lo mismo en dos tipos diferentes de instituto.

No obstante, resulta posible establecer una relación aproximada entre la serie de modelos utilizados en un sector particular y los niveles de dominio de la lengua. Esto se puede conseguir mediante un proceso acumulativo empleando técnicas como las siguientes. Se pueden proporcionar definiciones de niveles de exigencia para diferentes grados de logro del mismo objetivo. Se puede pedir a los profesores que describan los niveles de logro en una escala o «parrilla» existente de dominio de la lengua como los cuadros 1 y 2. Se pueden recoger muestras representativas de actuación para graduarlas respecto a una escala en sesiones conjuntas de evaluación. Se puede pedir a los profesores que pongan las calificaciones a estas muestras recogidas en vídeos, tal y como lo hacen normalmente con sus alumnos.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, considerar

- En qué medida les preocupa establecer una serie de niveles descriptivos para registrar el progreso del dominio de la lengua dentro de su propio sistema.
En qué medida les preocupa proporcionar criterios transparentes para calificar el nivel de logro de los objetivos establecidos para un nivel determinado de dominio de la lengua, bien mediante un examen o bien mediante la evaluación de los profesores.
- En qué medida les preocupa el desarrollo de un marco común que establezca relaciones coherentes entre una serie de sectores educativos, niveles de dominio de la lengua y tipos de evaluación dentro de su propio sistema.