



A Psicologia Frente ao Contexto Contemporâneo 2

Juliano Del Gobo
(Organizador)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Juliano Del Gobo

(Organizador)

A Psicologia Frente ao Contexto Contemporâneo 2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P974 A psicologia frente ao contexto contemporâneo 2 [recurso eletrônico]
/ Organizador Juliano Del Gobo. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2018. – (A Psicologia Frente ao Contexto
Contemporâneo; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-017-9

DOI 10.22533/at.ed.179181912

1. Psicologia. 2. Psicologia e sociedade. 3. Pessoas – Aspectos
sociais. I. Gobo, Juliano Del. II. Série.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O termo psicologia deriva da união das palavras gregas “psiché” e “logos”, traduzidas como o estudo da alma, mas apesar de suas origens terem raízes tão antigas como as primeiras hipóteses e teorias sobre o funcionamento psicológico. Ao longo de sua história, a psicologia esteve situada no campo da metafísica, em torno de interesses relacionados à essência do ser humano, a partir de questões como O que é a alma e onde ela está? O que possuímos ao nascer? Como conhecemos? Qual é a natureza humana?

Sua identidade atual é muito mais recente e nasceu em meio a ebulição científica na Europa do século XIX, tendo sido preciso se reinventar para atender aos critérios de cientificidade daquele tempo histórico e se constituir como ciência independente. A ciência nascida na Europa do século XIX ao desembarcar nos EUA do século XX foi demandada a torna-se um campo aplicado, onde passa a assumir um lugar social a partir de práticas psicológicas.

A partir do momento em que um conjunto de teorias e práticas vão sendo reconhecidas pelo corpo ampliado dos sujeitos que convivem em determinado tempo e cultivam de mesmos costumes, elas passam a influenciar as formas de reprodução da vida, pois tornam-se parte da cultura. Discutir a Psicologia como produto e matéria-prima da Cultura humana é reconhecê-la a partir de duas importantes características: a diversidade de suas produções e sua origem e continuidade histórica, refletindo a relação dialética entre as demandas e necessidades do conjunto ampliado da sociedade em dado tempo histórico.

Nesta obra, a consciência histórica da Psicologia é cobrada na qualidade ou condição de ser contemporânea, isto é no desafio de se reconhecer como parte da construção de seu próprio tempo histórico, a partir de reflexões e produções teóricas e práticas que abordam questões históricas, mas que se tornam emergentes na medida que nosso tempo histórico ousa enfrentá-las. Uma obra como essa é sempre muito importante porque traz ao centro do debate sobre a vida coletiva em sociedade e a concretude das condições de vida dos sujeitos, as quais são objeto de abordagem e análise. Em resumo, trata-se de introduzir uma discussão histórica, sociológica e filosófica a respeito do mundo que vivemos, das formas dominantes de existir no mundo e de como as PsicoLOGIAS contemporâneas são modos de tomar partido em relação às situações da vida cotidiana (FIGUEIREDO, 2015, p.30).

Dentro deste livro, estão contidas produções necessárias ao contexto contemporâneo, produções com posicionamento ético e também político diante de uma grande diversidade de temas e abordagens realizadas pelos autores. Assim, a diversidade de temas que o leitor encontrará nessa obra se une na medida que os debates estão sempre permeados pela posição ética e pela consciência de que a Psicologia tem responsabilidade com seu tempo histórico e com a vida coletiva.

Como a história segue seu próprio curso e qualquer tentativa de controle e previsão

sobre ela se mostram limitados, é necessário antes de tudo assimilar a contribuição importante do campo teórico e político da psicologia social, a qual revela que não há neutralidade na ciência e na prática da psicologia, uma vez que ela ou fornece elementos para a manutenção da estrutura social vigente ou para a transformação no modo de vida e da maneira de conceber os diferentes sujeitos na sociedade.

Desejemos aos leitores que desfrutem dessa obra e se deixem inundar com a profundidade dos artigos que seguem.

Juliano Del Gobo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A TOXICOMANIA COMO EFEITO PARADOXAL DO DISCURSO CAPITALISTA	
<i>Luma de Oliveira</i>	
<i>João Luiz Leitão Paravidini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819121	
CAPÍTULO 2	12
PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA E NO TRATAMENTO E RECUPERAÇÃO	
<i>Suzel Alves Goulart</i>	
<i>Cibele Alves Chapadeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819122	
CAPÍTULO 3	25
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA ERA INFORMACIONAL	
<i>Pedro Cardoso Alves</i>	
<i>Ana Lúcia Galinkin</i>	
<i>José Carlos Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819123	
CAPÍTULO 4	44
A TEORIA PROSPECTIVA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES FINANCEIRAS	
<i>Carolina Leão Giollo</i>	
<i>Ricardo de Queiroz Machado</i>	
<i>Edilei Rodrigues de Lames</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819124	
CAPÍTULO 5	61
ASSIMETRIAS NA APRENDIZAGEM VERIFICADAS NA AVALIAÇÃO DO PISA SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
<i>Magner Miranda de Souza</i>	
<i>Cláudio Educado Resende Alves</i>	
<i>Maria Ignez Costa Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819125	
CAPÍTULO 6	76
REGRAS EMOCIONAIS: UM ESTUDO CORRELACIONAL COM TRABALHO EMOCIONAL E BURNOUT ENTRE TRABALHADORES EM SAÚDE	
<i>Rui Maia Diamantino</i>	
<i>Laila de Carvalho Vasconcelos</i>	
<i>Rosemilly Rafele Santos da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819126	
CAPÍTULO 7	97
PSICOLOGIA CRÍTICA E ESTÁGIO EM POLÍTICAS PÚBLICAS – UM FAZERRESISTENTE	
<i>Giulia Ribeiro Limongi</i>	
<i>Kueyla de Andrade Bitencourt</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1791819127	

CAPÍTULO 8 100

COMPROMISSO SOCIAL DA PSICOLOGIA E A EVASÃO ESCOLAR DA ADOLESCENTE-MÃE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE LADÁRIO-MS

Sandra Regina Rocha de Lima
Cláudia Elizabete da Costa Moraes Mondini

DOI 10.22533/at.ed.1791819128

CAPÍTULO 9 124

O DESENVOLVIMENTO DO PODER DE AGIR EM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA CONSULTÓRIO NA RUA: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Daniel Rangel Curvo
Francinaldo Do Monte Pinto

DOI 10.22533/at.ed.1791819129

CAPÍTULO 10 139

PRODUÇÃO DE SAÚDE E PARTICIPAÇÃO COM USUÁRIOS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTO-JUVENIL

Luciana Vieira Caliman
Janaína Mariano César
Victoria Bragatto Rangel Pianca
Alana Araújo Corrêa Simões
Anita Nogueira Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.17918191210

CAPÍTULO 11 150

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS (AS) NA ATENÇÃO A PESSOAS COM IDEAÇÃO E/OU TENTATIVA DE SUICÍDIO

Priscila Moura
Maria Lucia Pereira
Flávia Sallum
Alessandra Viana

DOI 10.22533/at.ed.17918191211

CAPÍTULO 12 159

OFICINA PSICOSSOCIAL COMO PRÁTICA DE PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Claudenilde Lopes dos Santos
Gabriel William Lopes
Amailson Sandro de Barros

DOI 10.22533/at.ed.17918191212

CAPÍTULO 13 170

ADOLESCENTES ACOLHIDAS E SEUS AFETOS: O QUE TEMOS COM ISSO?

Laura Ferreira Lago
Eduardo Augusto Tomanik

DOI 10.22533/at.ed.17918191213

CAPÍTULO 14 181

O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM E A REALIDADE DOCENTE

Maicon Alves Garcia
Aldenor Batista da Silva Junior
Sonia da Cunha Urt

DOI 10.22533/at.ed.17918191214

CAPÍTULO 15..... 196

QUANDO TRABALHAR É BRINCAR JUNTO: RECORTES DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO NA CASA DOS CATAVENTOS

Ricardo André Cecchin

Rosemarie Gartner Tschiedel

DOI 10.22533/at.ed.17918191215

CAPÍTULO 16..... 212

O COLETIVO UERJ NAS SUAS MÚLTIPLAS REDES DE (RES)EXISTÊNCIA

Ulisses Heckmaier de Paula Cataldo

Iaponira Oliveira dos Santos

Ana Carolina Areias Nicolau Siqueira

DOI 10.22533/at.ed.17918191216

CAPÍTULO 17 224

SCHADENFREUDE E ESTEREÓTIPOS: OS LIMITES ENTRE ENDO E EXOGRUPOS

Ícaro Cerqueira

Marianne Cunha

Saulo Almeida

Vanessa Andrade

DOI 10.22533/at.ed.17918191217

SOBRE O ORGANIZADOR 232

CAPÍTULO 5

ASSIMETRIAS NA APRENDIZAGEM VERIFICADAS NA AVALIAÇÃO DO PISA SOB A ÓTICA DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Magner Miranda de Souza

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

Cláudio Educado Resende Alves

Faculdade Pitágoras. Secretaria Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais

Maria Ignez Costa Moreira

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

RESUMO: O teste *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação sistêmica trianual aplicada e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas melhoria do ensino básico. O texto utiliza a categoria gênero como exemplificação por meio de estudos comparativos de vários países com resultados e conclusões variadas. Não há garantia de equivalência das aplicações dos testes, sendo que nem todos examinados respondem aos mesmos itens ou a uma mesma sequência de dificuldades, torna-se um reducionismo acreditar que os itens respondem aos mesmos níveis de dificuldade baseados apenas em amostragens prévias para estimação da proficiência, revelando aspectos da aprendizagem de indivíduos. A quantidade

de itens respondidos por cada estudante é muito baixo para daí derivar uma projeção de estruturas paralelas de um teste para outro. Uma avaliação internacional em larga escala como o PISA, pode não conseguir mediar as nuances socioeconômicas e culturais dos mais de 70 países envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Sistêmica; Currículo; Educação; Gênero

ABSTRACT: The Test Programme for International Student Assessment (PISA) is a three-year systemic assessment applied and coordinated by the Organization for Economic Cooperation and Development. The aim is to produce indicators that contribute to the discussion of the quality of education in the participating countries, in order to subsidize policies that improve basic education. The text uses the gender category as an example of comparative studies of several countries with different results and conclusions. There is no guarantee of equivalence of the applications of the tests, since not all of them examined respond to the same items or to the same sequence of difficulties, making it a reductionism to accredit that the items respond to the same level of difficulty based only on previous samples for the estimation of proficiency, revealing aspects of the learning of indivisible. The number of items answered by each student is too low to derive

a projection of parallel structures from a test for another. An international assessment on a large scale, such as PISA, may not be able to mediate the socio-economic and cultural nuances of the more than 70 countries involved.

KEYWORDS: Systemic Assessment; Curriculum; Education; Gender

1 | INTRODUÇÃO

O teste *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação sistêmica aplicada e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde 2000 em seus países participantes e mais cinco convidados, entre eles, o Brasil. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram inclusas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

O PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os estudantes, para os professores e para as escolas. Trata-se de uma avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória. O PISA propõe-se a avaliar esquemas cognitivos, as chamadas habilidades específicas, e não conteúdos curriculares.

Os dados obtidos são submetidos a uma análise secundária, metodologia de pesquisa em que o pesquisador não coleta os próprios dados, utilizando conjunto de dados previamente coletados ou reunidos por outros. O teste usa técnicas de modelagem estatística como a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que estimam proficiência e parâmetros dos itens dentro de uma escala prévia comparativa. Este artigo propõe-se analisar alguns dos problemas possíveis causados pela análise secundária em escala global e de que maneira esses problemas podem afetar a interpretação dos dados na análise das políticas públicas de educação e dos processos de ensino aprendizagem implementados nas escolas, por meio do estudo comparativo de algumas pesquisas específicas no tema.

A relação entre estudantes e itens é probabilística, podendo-se prever que um

estudante, situado em determinada faixa, acerte determinados itens dessa escala. Assim, para que o estudante ultrapasse um nível, é necessário que ele acerte mais de cinquenta por cento. O PISA estabeleceu um percentual de 62% para que o estudante seja localizado em determinada escala.

A escala foi modelada de forma que a partir do resultado das amostras dos países membros da OCDE, a média seja 500 pontos, e o desvio padrão 100 pontos, com níveis de proficiência que variam do mais baixo ao mais elevado. À medida em que novas habilidades são adquiridas o limite entre os níveis move-se, sendo que os níveis de proficiência envolvem decisões puramente técnicas. A criação da escala de proficiência permite que um número variado de valores sejam agrupados dentro de determinada faixa: a matriz de proficiência.

Aqueles que apoiam a metodologia da Análise Secundária supõem que ela permita o desenvolvimento de pesquisas diversificadas através de dados distribuídos temporal e geograficamente com um uso de financiamentos pouco vultosos e que atinjam propósitos bem específicos (SMITH, 2006). Este artigo, no entanto, não pretende uma análise técnica, mas ontológica da coleta desses dados e do impacto psicossocial da questão.

2 | QUESTÕES CRÍTICAS EM METODOLOGIA

Latour (2009) aponta a dificuldade encontrada por cientistas “naturais” em atingir seu objeto de estudo nas sociedades e comunidades pesquisadas. O número de indivíduos encontrados em qualquer amostragem é tão alto que faz-se necessário estabelecer-se generalizações e determinar estruturas. Ou seja, faz-se uma opção por um grupo fechado de observação e não por indivíduos.

The distinction is an artifact of distance, of where the observer is placed and of the number of entities they are considering at once. The gap between overall structure and underlying components is the symptom of a lack of information: the elements are too numerous, their exact whereabouts are unknown, there exist too many hiatus in their trajectories, and the ways in which they intermingle has not been grasped. (LATOUR, 2009, p. 148)

No entanto, para as ciências humanas, não há necessidade de se criar este artefato promotor da distância, podendo o indivíduo e a sociedade serem estudados ao mesmo tempo. Uma vez que essas generalizações a partir da quantificação de indivíduos que compõem a comunidade estudada estão em constante interação e mútua influência, elas não necessariamente substituem relatos ou narrativas de comportamentos individuais. Uma outra questão importante para as ciências humanas é o fato de que estatísticas criam relatos e estes relatos irão modificando-se à medida em que as estatísticas tornem-se mais volumosas, ampliem-se ou sejam refeitas. Por isso mesmo, a criação de uma narrativa de rigor própria às ciências quantificáveis,

importada às ciências humanas pode falsificar os resultados com interpretações universalizantes que não explicam fenômenos individuais (LATOURE, 2009).

Uma avaliação internacional em larga escala como o PISA, pode não conseguir mediar as nuances socioeconômicas e culturais dos mais de 70 países envolvidos, tanto entre os participantes quanto entre países e de que forma elas interagem entre si. Países vizinhos e menores podem influenciar-se mutuamente e países distantes do eixo norte, como o Brasil, apresentam uma intra diversidade que precisa ser levada em consideração.

A coleta de dados em larga escala, apoiada pela TRI, já apresenta um problema *à priori*. Ela deve simplificar os dados colhidos de modo a facilitar o trabalho de análise. Assim, pré-testes são aplicados para verificação da aplicabilidade dos itens de modo que ele possa refletir, segundo modelagens estatísticas específicas, as habilidades e competências adquiridas por estudantes através de uma gama diversificada de contextos para assegurar-se de que eles comportem-se da mesma forma em culturas diferentes. Os itens são, portanto, calibrados por níveis de dificuldade padronizados. O conceito de dificuldade é realocado para a banda do item e não dos estudantes individualmente que podem ter dificuldades implicadas nos mais diversos aspectos: psicológico, sócio familiar, econômico, semiótico, linguístico, curricular etc. (OCDE, 2015)

Esse tipo de abstração propõe-se a garantir que a substituição de um item por outro não irá alterar o *output* do estudante para que a TRI funcione de forma generalizada (GORUR, 2011). Os estudantes são representados em grupos de abstração que partem de um grupo etário único: 15 anos, passando por categorias universais de sexo, idade situação socioeconômica, tornando estudantes da Finlândia e da Turquia, por exemplo, em sujeitos abstratos rasos e indistinguíveis entre si. Além disso, estudantes a partir de 15 anos estão localizados em diferentes fases escolares, dependendo do país e da história de vida do sujeito. Desta forma, dados complexos e múltiplos são simplificados de maneira abstrata e generalizante para que possam sofrer o tratamento matemático em larga escala. Corre-se o risco do uso da falácia ecológica, com generalizações sobre um grupo, sendo tomadas para todos os indivíduos que pertencem a esse grupo.

Essa simplificação possibilita comparações no nível matemático que seriam consideradas absurdas em ciências humanas, dada a complexidade de relações em que esses sujeitos estão envolvidos. As possibilidades de conexões entre os dados são múltiplas e obedecem às regras estatísticas, não sendo necessário que se lance um olhar para a realidade estudada, mantendo-se as conexões apenas no nível abstrato. A cadeia referencial que deveria ser um facilitador interpretativo no retorno dos dados sobre os sujeitos é perdida (LATOURE, 1999), assim como seus contextos reais de diferentes modalidades da aprendizagem, valores pessoais e comunitários, políticas de ensino, sistemas de ensino, estilo dos professores, interação dos estudantes entre si, interferência familiar e religiosa nos processos que passam a ser representados por

padrões universais.

Uma vez traduzidos em números, estudantes passam a ser referidos a uma linguagem universal que pode transitar por diversas áreas do conhecimento de forma inteligível, criando-se uma estabilidade de sujeitos por três anos, até a próxima aplicação. Acompanhando Latour (1986), os dados produzidos pelo PISA mostram-nos resultados específicos e escolhidos, acompanhados da maneira como eles devem ser interpretados. Os instrumentos usados na modelagem estatística não são ingênuos ou neutros e geram informação visibilizada de modos e categorias particulares. A representação gráfica de dados emoldura resultados, gerando possíveis interpretações de maneira latente, envolvendo a metodologia prévia estabelecida, modelos, premissas e pontos de vista sobre o funcionamento da sociedade e da educação em geral. De que forma o gasto per capita em educação realmente impacta no que o relatório chama de desperdício? Fatores deixados de fora como estrutura das escolas, cultura de disciplina, trabalhos voluntários e para pedagógicos de apoio também não impactariam na análise dos resultados?

Questões como autonomia da escola e liderança são indexados de maneira a minimizar as diferenças entre países, mesmo sabendo-se que entre escolas de um mesmo país essas questões podem ou não ser um problema ou um impacto na aprendizagem de maneiras complexas e diversas. De maneira geral, professores conseguem utilizar resultados de itens quando conhecem seus estudantes e sabem o que fazer em termos metodológicos para adequar suas aulas. Entretanto, dificilmente conseguiríamos convencer professores de que os resultados da análise secundária representando as dificuldades e aprendizagens de estudantes de tantos e diversificados contextos, representem sua sala de aula específica.

De acordo com os manuais da avaliação (OCDE,2015) , o PISA assume, de maneira um tanto falaciosa, de que certas características e performances, do sistema de ensino de determinado país, criam uma relação direta com o aumento de riqueza e renda no país avaliado. De mesmo modo, certas características arbitrariamente escolhidas sobre estrutura e atendimento nas escolas, seriam as responsáveis por um impulso significativo na melhoria da aprendizagem. Os aspectos avaliados nos questionários são de natureza mais correlacionais do que causais, dada sua complexidade. No entanto, o PISA anuncia o contrário: “*PISA does not measure cause and effect*” (OECD, 2013a, p. 29) (O PISA não mede causa e efeito – tradução livre). Por isso, nenhuma generalização poderia ser feita sem que o PISA utilizasse modelos multi nivelares. Um exemplo dessa relação causal, encontra-se no volume III dos manuais do PISA (OCDE, 2015), onde a prontidão para a aprendizagem está relacionada linearmente ao engajamento dos estudantes, assim como, sua motivação e crenças. Igualmente, nenhuma instituição pode garantir o engajamento ao teste isoladamente, uma vez que em certas culturas, o modo como é aplicado e a modalidade de avaliação podem fazer pouco ou nenhum sentido para estudantes e professores.

Em relação ao índice de retenção dos estudantes, por exemplo, ao invés de

fornecer dados para a melhoria do sistema educacional, torna-se um exercício de responsabilização e ranqueamento para se justificar a racionalização de custos com políticas de educação. A não inclusão de pessoas com deficiência ou atendidas pela educação especializada nos diversos países, sugere que o PISA não seja realmente um teste inclusivo. Assim também, as premissas em que se baseiam as amostragens não estão estabelecidas claramente nos manuais, seja do ponto de vista técnico, da extensão, da possibilidade dos erros na amostragem ou das taxas que apresentam variações estranhas de uma testagem para outra. Por outro lado, alguns países conseguem verba para uma super amostragem regional, o que amplia a possibilidade mais acurada de análise em relação a outros que, devido a sua extensão, não conseguiram amostragens alvo tão significativas estatisticamente. O teste avalia aspectos sociais, mas ignora aspectos psicológicos, pedagógicos remuneratórios, entre outros, que trazem variações qualitativas, mas são igualmente objetivos para as políticas públicas de ensino (OCDE, 2015).

O desenho desse teste é consideravelmente simples, envolvendo a observação de tendências do indicador de performance a partir de amostragens amplas e avaliações em larga escala, não procedendo a um estudo longitudinal, uma vez que uma comparação entre os resultados trianuais não são nem semelhantes nem paralelos. Muitos itens sendo descartados, outros incluídos e alguns revistos. Não há garantia de equivalência das aplicações dos testes baseados na matriz de proficiência, pois nem todos examinados respondem aos mesmos itens ou a uma mesma sequência de dificuldades, tornando-se uma falácia reducionista acreditar-se que os itens respondem aos mesmos níveis de dificuldade, baseados apenas em amostragens prévias para estimação da proficiência, revelando aspectos da aprendizagem de indivíduos. De mesmo modo, a quantidade de itens respondidos por cada estudante é muito baixo para daí derivar uma projeção de estruturas paralelas de um teste para outro.

Kreiner e Christiansen (2014) produzem ampla evidência de que o dimensionamento usado no PISA é extremamente inadequado, dado o funcionamento altamente diferencial do item que mina a robustez do ranqueamento nacional. Além disso, a adequação dos itens é questionável, devido a injustificada falta de conexão com os currículos nacionais e ainda menos com os livros didáticos oficialmente sancionados, representando esses currículos. O teste opera com construções latentes a partir dos itens que levam a uma formatação artificial curricular, o que pode produzir um efeito colateral ilusório na preocupação dos professores com os ranqueamentos de sua escola ao longo do tempo.

O PISA administra o mesmo item em posições diferentes dentro de uma avaliação. Portanto, a ocorrência de efeitos das posições dos itens, influencia a dificuldade do item, sendo uma questão crucial. Além do mais, não levar-se em conta os efeitos de aprendizagem ou fadiga, resultaria em um viés de itens com estimativas duvidosas em relação ao nível de dificuldade (HOHENSINN, KUBINGER, REIF, SCHLEICHER E KHORRAMDEL, 2011). Outra questão de impacto no paralelismo dos

itens, é a natureza multi modal dos textos que, além disso, devem ser compostos em uma quantidade múltipla de troncos linguísticos. Entretanto, apesar de o material do PISA ter sido traduzido para 45 línguas diferentes, a dupla validação técnico métrica só acontece em duas línguas: inglês e Francês.

3 | TESTAGEM, CURRÍCULO E GÊNERO

Iremos nos concentrar na prova de leitura como exemplificação e análise da categoria gênero. Trabalharemos com o conceito de gênero de Scott (1989) como categoria histórica de análise que dialoga com as análises das pesquisas comparadas neste artigo.

Um achado importante para a análise de gênero baseada em contextos múltiplos internacionais é o fato de que há uma alta correlação da diferença de gênero nos países testados para sujeitos individuais. Uma vantagem feminina em um sujeito em um país em particular tende a ser acompanhada por uma vantagem feminina em outras disciplinas desse mesmo país. Assim, uma grande diferença de gênero em uma disciplina em um determinado país indica que haverá também uma diferença de gênero considerável em outras disciplinas no mesmo país. No entanto, o tamanho das diferenças de gênero variam muito entre os sujeitos (SOUZA, 2017).

Língua nativa é uma disciplina em que as mulheres se destacam, enquanto na maioria dos países os homens têm a vantagem na matemática. No entanto, quando os países são classificados de acordo com o tamanho do *gap* de gênero em uma disciplina, por exemplo, idioma nativo e alfabetização, a ordem de classificação dos países será semelhante à ordem de classificação em outras disciplinas, por exemplo, matemática e ciências. A classificação dos países em termos de tamanho do *gap* de gênero permanece muito estável entre as disciplinas. A diferença de gênero, seu tamanho e direção, é uma característica cultural, não apenas a propriedade de uma determinada disciplina.

Há indicações culturais de aprendizagem específicas de gênero, onde a aprendizagem desempenha um papel muito diferente para as meninas do que para os meninos. A pesquisa de Magnúsdóttir (2006) indica que obter notas altas faz parte da imagem de liderança para as meninas, enquanto que para os meninos, notas altas não são tão importantes. A pesquisa de Kristjánsson *et al* (2005) mostra que uma proporção maior de meninas acredita que é importante se sair bem na escola. Mais meninas alegam que pretendem estudar na universidade e gostam mais da escola do que meninos. Sigfúsdóttir (2004) também mostra que o acesso cultural das meninas é maior do que o de meninos. Além disso elas obtêm maior apoio de suas famílias, são frequentemente obrigadas a seguir as regras do que os meninos e os pais conhecem seus melhores amigos. Esses fatores podem ser responsáveis por um melhor desempenho nos testes escolares. A diferença de gênero na leitura é bem

conhecida na área da literatura. Em uma meta-análise de diferenças de gênero em Lietz (2006) foi descoberto que, em todos os países e regiões, na área da linguagem, foi observada uma diferença global de desvio padrão de 0,19 em favor das meninas.

Escolas têm sido acusadas de não levar suficientemente em conta as áreas de interesse dos meninos e os materiais didáticos utilizados não são adaptados suficientemente de maneira a captar sua atenção, assim como as relações professor-aluno são mais positivas para as meninas do que para os meninos. Há também um foco nas diferenças biológicas presumidas ou rejeitadas entre meninas e meninos no ensino primário e secundário: considera-se que os meninos sejam mais ativos fisicamente e mais barulhentos, sendo muitas vezes mais difícil de se relacionar com a cultura de meninos em comparação com a de meninas. Também, a predominância de mulheres como professoras e conseqüentemente a “cultura feminina” dentro das escolas é, muitas vezes, percebida como falta de modelos para meninos (CARVALHO, 2004; SIGFÚSDÓTTIR, 2004; JÓHANNESSON, 2005).

Parece haver uma relevância diferente para meninos e meninas sobre o resultado do teste, revelando uma diferença de gênero sobre o esforço do estudante para sua realização. Recente pesquisa de McCrea *et al* (2007) mediu crenças para o esforço entre estudantes universitários de graduação. Eles descobriram que as estudantes valorizam mais o esforço acadêmico do que os estudantes. Grabill *et al* (2005) examinaram ideias que estudantes universitários têm sobre bom comportamento nos estudos associado a gênero. Participantes, tanto homens como mulheres, relataram que as mulheres tinham mais probabilidade de alcançar melhor desempenho acadêmico e mais desejo de estudar de forma geral. Warrington *et al* (2000) revisaram os resultados dos *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) britânicos, que são administrados ao fim do ensino secundário. Verificou-se que é mais aceitável que as meninas trabalhem arduamente e ainda façam parte do grupo, enquanto os meninos vivem sob maior pressão para se conformarem com um estilo masculino e estão mais propensos a serem ridicularizados por trabalharem duro.

Praz (2006) comparou a política educacional em duas culturas religiosas diferentes, uma católica e uma protestante, na Suíça. O autor examinou como os diferentes discursos influenciaram as estratégias familiares de investimento na educação de filhos e filhas durante os séculos XIX e XX. Este foi um momento na história do mundo em que os governos criaram sistemas educativos e implementou-se a escola primária obrigatória. O estudo comparou carreiras educacionais de 2300 meninos e meninas nas duas regiões. As políticas do cantão protestante basearam-se na visão de mães como futuras cidadãs, educadas para criar seus filhos. A mãe estaria envolvida na verificação do dever de casa e estaria ativa na educação de seus filhos. Portanto, esperava-se que as mulheres estudassem tanto quanto os meninos. No cantão católico, as políticas foram baseadas em uma visão das mães como governantas habilidosas e piedosas. A mulher moderna e instruída deveria ser evitada pelos homens, pois o conhecimento seria uma espécie de vaidade, até um

pecado para as mulheres. Os programas escolares para meninas devem ser limitados por sua “natureza” doméstica e frágil.

Uma pesquisa em larga escala feita por De Lisle *et al* (2005) analisou os resultados de uma avaliação nacional de matemática e linguagem para populações inteiras de estudantes de 7 a 10 anos em Trinidad e Tobago. Meninas da cidade superaram os meninos em ambos os assuntos, mas o diferencial foi um desvio padrão de 0,2 a 0,5. No entanto, esse diferencial foi maior, um desvio padrão de 0,5 a 0,8, para os estudantes que moravam em distritos educacionais rurais, a favor das meninas. Por outro lado, Isiksal e Cakiroglu (2008) compararam 5 grupos de estudantes de uma cidade Turca, de acordo com seu nível de desenvolvimento econômico e desempenho dos alunos em exames de admissão no ensino médio em matemática. As diferenças de gênero foram medidas em uma amostra aleatória de 2600 estudantes nos cinco grupos da cidade e concluiu-se que o desenvolvimento sócio-econômico das regiões não era um fator crítico para as diferenças de gênero no desempenho em matemática, assim como parecem ser aqueles de caráter cultural.

Al-Nhar (1999) analisou dados de alunos, pais, professores e diretores do 9º ano na Jordânia e descobriu que a variação no desempenho escolar dentro das escolas era mais de 5 vezes a variação encontrada entre as escolas. Este achado sugere que, embora as escolas possam diferir no desempenho médio, a variabilidade no intra desempenho dos alunos nas escolas é muito maior. Yondem (2007) avaliou a ansiedade de estudantes de música instrumental na Turquia, usando o Inventário de Ansiedade de Beck (1993) e encontrou diferenças significativas de gênero na ansiedade geral, onde meninas relataram mais ansiedade do que meninos. Frenzel *et al* (2007) estudaram o desempenho matemático de mais de 2000 alunos da 5ª série e descobriram que quando alunos com notas semelhantes eram comparados, meninas relataram menos prazer em matemática e menos orgulho em seu desempenho e mais ansiedade e desesperança que os meninos. Saunders *et al* (2004) estudaram a relação entre autoeficácia e desempenho em 243 afroamericanos estadunidenses do Ensino Médio (*High School*). Eles descobriram que as médias de pontos mais altos eram mais fortemente associadas à uma crença de maior autoeficácia para mulheres do que para homens.

No Brasil, segundo a OCDE (2015), a desigualdade de gênero é a mesma da encontrada na média dos países da OCDE, apesar de o país estar em um dos últimos lugares em pontuação, as meninas levam vantagem em leitura e os meninos em matemática. Um exame das diferenças de gênero ao longo das aplicações do PISA e de outros indicadores nacionais, revelam que a diferença de gênero já é aparente no início da escola primária e tende a aumentar através da escola básica. Não é afetado pelo nível de desempenho, ou seja, é quase igual entre baixo, médio e alto desempenho entre estudantes. A lacuna acadêmica de gênero persiste e aumenta em estudos posteriores, com meninos escolhendo profissões técnicas e meninas escolhendo profissionais ligadas ao trato e ao cuidar. De mesma forma, mais meninas

terminam o ensino superior (BRASIL, 2014).

Essa variedade de pesquisas e resultados revela que, apesar da uniformização dos resultados, quando o fenômeno é observado em grupos menores e com foco em indivíduos, uma explicação imediata ao *gap* de gênero torna-se quase impossível. Respostas naturalizantes ou biologizantes podem ser descartadas através da análise dos resultados, assim como questões que envolvam apenas aspectos socioeconômicos. Ainda podemos citar a disparidade no PISA de 2015 que demonstra que nos Tigres Asiáticos o *gap* de gênero é praticamente nulo. O relatório simplifica a análise dos questionários, entendendo que a influência da família é o fator chave nesses casos.

4 | GÊNERO, LEITURA E AVALIAÇÃO SISTÊMICA

Diferenças cognitivas poderiam contribuir para as diferenças de gênero na alfabetização em leitura. Há pesquisas sugerindo que a inteligência geral é altamente correlacionada com a leitura (LOGAN ; JOHNSTON, 2010), mas as diferenças de gênero na inteligência geral são insignificantes (HINES, 2013). Ainda assim, as meninas tendem a superar os meninos em relação às habilidades cognitivas envolvidas na leitura, como fluência verbal e velocidade perceptual, bem como várias medidas de escrita. Além disso, existe uma vantagem feminina em termos de vocabulário entre 12 e 60 meses de idade, embora pareça desaparecer depois disso (HINES, 2013). Provavelmente, devido ao trato cultural dado aos bebês nesse período.

Entretanto, em uma amostra cuidadosamente estratificada de adultos com idade entre 22 e 90 anos, nenhuma diferença de gênero foi encontrada em termos de inteligência fluida ou cristalizada. Ambas importantes fatores neste contexto (KAUFMAN, KAUFMAN, LIU, JOHNSON, 2009). Além disso, enquanto as mulheres sobressaem-se substancialmente melhor do que os homens por escrito ao longo do tempo de vida e homens superaram de forma semelhante as mulheres em matemática, nenhuma significância estatística de gênero foi encontrada na leitura. De fato, a leitura foi a única dessas três habilidades acadêmicas que não manifestaram uma relação estatisticamente significativa com a idade. Contra o pano de fundo acima, as diferenças cognitivas, com toda a probabilidade, não representam uma boa explicação para as diferenças de gênero no desempenho em leitura. Novamente, poderia-se levantar hipóteses de cruzamento com idade que seriam especificamente culturais e geográficas, assim como as exigências de autonomia na idade adulta que exigiriam uma superação das deficiências em favor da sobrevivência social.

A frequência e a motivação para a leitura são consistentemente associadas ao desempenho de leitura (GUTHRIE ; WIGFIELD, 2000). Por exemplo, uma forte relação positiva entre as atitudes em relação à leitura e à realização da leitura é relatada no PISA (MULLIS *et al.*, 2012; OCDE, 2010). No PISA 2009, até 18% da variação na realização da leitura foi explicada pelo prazer com a leitura (OCDE,

2013), e significativas diferenças de gênero no prazer da leitura foram encontradas de modo geral pela OCDE (BROZO *et al.*, 2014). Encontramos as noções de leitura em Tønnessen como uma habilidade e a habilidade como um potencial (TØNNESEN, 2011; TØNNESEN, 1999; TØNNESEN & UPPSTAD, 2015) que seja um arcabouço teórico construtivo para conceituar a interação entre o leitor, o texto e os recursos de avaliação. De acordo com Tønnessen (2011), a habilidade de leitura existe como um potencial. Qualquer realização dessa habilidade pode revelar mais ou menos esse potencial.

Há razões para se duvidar de que dúvida os pontos de partida entre estudantes sejam realmente os mesmos na realização das provas, considerando que pesquisas diferem em pontos que afetam a magnitude das diferenças de gênero na leitura. O PISA mede a alfabetização baseada em uma mistura de textos de ficção e não-ficção. A operacionalização do item está ligada à definição de alfabetização, e no Brasil, a sua contraparte, o letramento, na medida em que essa conceituação, que não é a mesma em todos os países, reflete “a visão interativa e construtiva da leitura” (MULLIS *et al.*, 2009, p. 68), o que, por seu turno, é essencial no raciocínio e definição de alfabetização em leitura no cotidiano escolar. Pode ser o caso de que as diferenças nas características de avaliação entre a comunidade internacional e as pesquisas de leitura em níveis nacionais possuam implicações negativas para sua validade.

Verificou-se também em avaliações nacionais e internacionais que as diferenças de gênero nas realizações de leitura variam com o tipo de texto usado - ou seja, narrativo versus informativo e textos contínuos versus não contínuos (MULLIS *et al.*, 2012; OCDE, 2010b; ROE ; VAGLE, 2012; SOLHEIM ; LUNDETRÆ, 2013). Um achado consistente ao longo dos ciclos repetidos do PISA tem mostrado maiores diferenças de gênero em favor das meninas para textos contínuos do que para textos não contínuos (Kirsch *et al.*, 2002; OECD, 2013). Onde as diferenças de gênero são encontradas entre os adultos, elas tendem a ser a favor das mulheres no que diz respeito ao letramento em prosa (textos contínuos) e a favor dos homens no que diz respeito à alfabetização (textos descontínuos) (STATISTICS CANADA ; OECD, 2013). Daí deduzindo, que as diferenças de gênero relatadas em um estudo podem variar dependendo do tipo de texto utilizado. Provavelmente, outra categoria cultural para aspectos do letramento.

Diversos pesquisadores discutem a importância da operacionalização da leitura, ou de vários recursos de avaliação, em conexão com as diferenças de gênero. Por exemplo, Lietz (2006), em uma meta-análise de diferenças de gênero no desempenho da leitura no ensino médio descobriu que as diferenças de gênero mais pronunciadas podiam ser vistas no PISA. Ela concluiu que a observação de maiores diferenças de gênero nas avaliações mais recentes podem estar relacionadas à seleção de itens ou a alterações contextuais em relação à leitura ou dimensionamento, e que a “definição e operacionalização da alfabetização em leitura poderia iluminar as razões para as diferenças de gênero maiores ou menores nos vários estudos” (Lietz, 2006, p. 337).

5 | QUESTÕES FINAIS

Com pudemos constatar por meio da comparação dos artigos e pesquisas citados, há uma tendência forte em considerar que o tipo de metodologia utilizado nas avaliações sistêmicas não produz resultados que realmente auxiliem na avaliação de políticas públicas inclusivas, principalmente no que foi exposto neste artigo sobre as questões de gênero. Algumas conclusões derivadas das análises secundárias dos dados produzidos pela avaliação PISA, contribuem mais fortemente para a reavaliação de investimentos e para o cálculo do desperdício de fundos para a Educação em âmbito nacional. No entanto, algumas questões levantadas pelos manuais do PISA sobre gênero e resultados nas avaliações externas permanecem sem análise.

Qual a melhor estratégia para se reagir contra essas diferenças de gênero? Quais são os principais fatores influenciadores na melhoria do baixo desempenho de meninos e de que maneira suas circunstâncias diferem dos meninos com alto desempenho? Da mesma forma, devemos notar que as maiores notas alcançadas pelas mulheres não parecem trazer-lhes qualquer vantagem no local de trabalho, onde os homens ainda recebem salários mais elevados e as posições mais altas dentro das empresas são preenchidas por homens. Em conexão com isso, podemos questionar a relevância do currículos escolares para o sucesso na vida posterior. O que as meninas devem aprender para que se preparem melhor para o mercado de trabalho? Por que um nível educacional superior e maior desempenho acadêmico não se traduzem em salários mais altos e maior realização no local de trabalho? De que maneira a feminilização da educação contribui para o desapareço de meninos em relação à educação? Qual o impacto das avaliações externas nos currículos nacionais e nas políticas liberais de economia de recursos?

Estas questões podem ser levantadas a partir deste artigo e abrem a discussão para os aspectos interseccionais e múltiplos das relações que envolvem educação e gênero, assim como para a discussão de currículos mais inclusivos e que consigam apresentar as mesmas oportunidades para meninos e meninas em uma perspectiva não só de igualdade de direitos, mas de equidade nas relações.

REFERÊNCIAS

AL-NHAR, T. **Determinants of Grade 8 Achievement in Jordan: a multilevel analysis approach**, *Educational Psychology*, 19(1), 37-53,1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190103>. Acesso em: 10, Ago, 2018.

BECK, A.T. *et al.* **Beck Anxiety Inventory**. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1993.

BRASIL. MEC. **Relatório Educação para Todos No Brasil (2000-2015 – Versão atualizada)**, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> .

BROZO, William *et al* **Reading, gender, and engagement**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57, 584–593, 2014. doi:10.1002/jaal.291.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de **meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. Cad. Pagu [online]. 2004, n.22, pp.247-290.

De LISLE, Jérôme, *et al* **Which Males or Females are Most at Risk and on What?** An Analysis of Gender Differentials within the Primary School System of Trinidad and Tobago, Educational Studies, 31(4), 393-418, 2005. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500237413>.

FRENZEL, Alex. *et al* **Girls and Mathematics** – a ‘hopeless’ issue? A Control-Value Approach to Gender Differences in Emotions towards Mathematics, European Journal of Psychology of Education, 22(4), 497-514, 2007.

GRABILL, Kristen .M., *et al*. **Gender and Study Behavior**: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender, North American Journal of Psychology, 7(1), 7-24, 2005.

GORUR, Radhika. **On the PISA Trail**: Following the statistical pursuit of certainty. Educational Philosophy and Theory, v. 43, S1, p. 76-93, 2011.

GUTHRIE, John. T., *et al*. **Engagement and motivation in reading**. Handbook of Reading Research, 3, 403–422, 2000.

HINES, Melissa.. **Sex and sex differences**. In P. D. Zelazo (Ed.), The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1, pp. 164–201). New York, NY: Oxford University Press, 2013.

HOHENSINN, Christine., *et al*. **Analysing item position effects due to test booklet design within large-scale assessment**. Educational Research and Evaluation, 17(6), 497-509, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2011.632668>.

ISIKSAL, Mine. *et al*. **Gender Differences Regarding Mathematics Achievement**: The Case of Turkish Middle School Students, School Science and Mathematics, 108(3), p. 113, 2008.

KAUFMAN, Alan S., *et al*. **How do educational attainment and gender relate to fluid intelligence, crystallized intelligence, and academic skills at ages 22–90 years?** Archives of Clinical Neuropsychology, 24, 153–163, 2009. doi:10.1093/arclin/acp015.

KIRSCH, Ilan., *et al*. **Reading for change**: Performance and engagement cross countries. Results from PISA 2000. Paris: Organization for Economic -operation and Development. 2002

KREINER, Svend. *et al*. **Analyses of model fit and robustness**. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. Psychometrika, 79(2), 210-231, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11336-013-9347-z>.

LATOURE, Bruno. **Visualisation and Cognition**: Drawing Things Together. In: KUKLICK, H. & LONG, E. (Org.) Knowledge and Society - Studies in the Sociology of Culture Past and Present: A Research Anual. V. 6. Greenwich: Jai Press, 1986. p. 1-40.

_____. **Science in Action** - How to Follow Scientists and Engineers through Society. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

_____. **Pandora’s Hope** - Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LIETZ, Petra. **A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level**. Studies in Educational Evaluation, 32, 317–344, 2006. doi:10.1016/j.stueduc.2006.10.002 .

LOGAN, S., *et al.* **Gender differences in reading ability and attitudes:** Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214, 2009. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x .

_____. **Investigating gender differences in reading.** *Educational Review*, 62, 175–187, 2010 . doi:10.1080/00131911003637006.

LOGAN, Sarah., *et al.* **Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill.** *Educational Research*, 53, 85–94, 2011 . doi:10.1080/00131881.2011.552242.

McCREA, Sean .M., *et al.* **The Worker Scale:** developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping, *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970, 2007. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.12.005>.

MULLIS, Ina, *et al.* **PIRLS 2011 international results in reading.** Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT . **Programme for International Student Assessment 2012 results.** What make schools successful? Resources, policies and practices. Vol. 4. Paris: OECD., 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>. Acesso em 16 ago. 2018.

_____. **Programme for International Student Assessment 2012 results.** Paris, 2015: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. Acesso em 16 ago. 2018.

PRAZ, Anne Françoise. **Ideologies, Gender and School Policy:** a comparative study of two Swiss regions (1860-1930), *Paedagogica Historica*, 42(3), 345-361, 2006. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230600622741>.

ROE, Astrid., *et al.* **‘To read or not to read – that is the question’:** Reading engagement and reading habits in a gender perspective. In N. Egelund (Ed.), *Northern lights on PISA 2009 – Focus on reading* (pp. 45–74). Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2012.

SCOTT, Joan – **Gender:** a useful category of historical analyses. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press, 1989.

SMITH, E. **Using Secondary Data in Educational and Social Research.** Maidenhead, Berkshire, and New York: Open University Press - McGraw Hill Education, 2006.

SOLHEIM, Oddny Judith. **The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats.** *Reading Psychology*, 32(1), 1–27, 2011 .

SOUZA, Magner Miranda; ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Educação para as relações de gênero:** eventos de letramento na escola. CRV Editora: Curitiba, 2017.

STATISTICS CANADA & OECD. **Learning a living:** First results of the adult literacy and life skills survey. Ottawa: OECD, 2005.

TØNNESSEN, Finn Egil. **What are skills?** Some fundamental reflections. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 11, 149–158, 2011.

WARRINGTON, Martin, *et al.* **Student Attitudes, Image and the Gender Gap,** *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407, 2000. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920050030914>.

YONDEM, Zeynep Deniz. **Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students, Social Behavior & Personality**, 35(10), 1415-1425, 2007. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1415>.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-017-9

