

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA (RFEPT)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES DO IFSC – CAMPUS CAÇADOR**

**Dissertação de Mestrado
LUCIANE DA COSTA CAMPOLIN**

Florianópolis/SC

2019

LUCIANE DA COSTA CAMPOLIN

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES DO IFSC – CAMPUS CAÇADOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead) do Instituto Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa.Dra. Gislene Miotto Catolino
Raymundo

Florianópolis/SC

2019

LUCIANE DA COSTA CAMPOLIN

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DOS CURSOS TÉCNICOS
SUBSEQUENTES DO IFSC – CAMPUS CAÇADOR**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, (dia) de (mês) de ano.

.....
Prof(a). _____, Dr./Dra.
Coordenador(a) do Programa

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo
Orientadora

Prof. Dr. Olivier Allain
Membro interno

Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott
Membro externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela sabedoria e por me oportunizar viver cada dia sob sua proteção.

Aos meus pais, que me ensinaram a nunca desistir e a lutar pelos meus objetivos, respeitando os valores éticos e morais.

Ao meu marido Leandro e ao nosso filho Henrique, pelo apoio e especialmente pela compreensão da minha ausência, ao longo dessa trajetória cheia de desafios, mas, sobretudo de vitórias.

Aos professores doutores Olivier Allan e Patrícia Frangelli Bugallo Lopes que prontamente aceitaram o convite para fazer parte da minha banca de qualificação e contribuir para a melhoria desse trabalho.

Aos professores do Programa de pós-graduação PROFEPT do IFSC pela competência, comprometimento e seriedade com que conduziram as disciplinas, contribuindo imensamente para a minha formação.

Ao IFSC – Campus Caçador pelo apoio e autorização para a realização da minha pesquisa e também à coordenação do Curso Técnico Subsequente em Administração, aos estudantes e professores que prontamente aceitaram participar deste estudo.

A professora Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo, minha orientadora, por acreditar na possibilidade desse trabalho, na minha capacidade para a sua realização e por contribuir significativamente para a construção dessa jornada, com seus saberes, seu incentivo, seu apoio, orientações e zelo.

As colegas Ana Claudia, Alessandra e Juliete, pela convivência solidária ao compartilhar as apreensões, ansiedades, pelas ricas trocas de experiências e, enfim, pela amizade.

“Para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais; é através de sua atividade que o sujeito deixa sua marca no mundo”.

(Vasconcelos, 2013)

RESUMO

CAMPOLIN, Luciane da Costa. **A avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: a percepção dos sujeitos dos Curso Técnicos Subsequente do IFSC – Campus Caçador**. 2019. 150f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

O presente trabalho objetivou identificar e analisar como os trabalhadores-estudantes e os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem. Consideramos o estudo dessa temática de extrema necessidade, dada a importância da avaliação como elemento norteador no processo de ensino e aprendizagem e as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Para realizar o estudo, optamos como percurso metodológico pela pesquisa qualitativa contemplando a modalidade estudo de caso. Participaram desse estudo 20(vinte) estudantes e 04 (quatro) docentes. Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de questionário e entrevista semiestruturada, além da análise do Projeto Político Pedagógico do curso e dos planos de ensino. Utilizamos a análise de conteúdo como método para organização e interpretação dos dados, a qual nos permitiu constatar a existência de duas concepções distintas. Uma, onde a avaliação é entendida como forma de “medida” para classificação e seleção dos estudantes em aptos e não aptos. Em contraposição a essa concepção, emerge do discurso de alguns docentes e discentes, a avaliação concebida como bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem, cuja função é o diagnóstico para a tomada de decisão e intervenção. Constatamos ainda, uma crescente tentativa por parte dos professores em modificar suas concepções e práticas avaliativas, entretanto com dificuldades para a sua concretização. Com foco na mudança desse cenário, evidenciou-se como necessário o desenvolvimento de processos formativos, o que resultou no produto educacional desta investigação, uma proposta formativa para os docentes que atuam no Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador, implementada através de três oficinas presenciais. A realização desses encontros serviu como elemento impulsionador de mudança, tendo em vista que proporcionou aos participantes momentos de estudo, de pesquisa, de trabalho coletivo e compartilhado, de reflexão crítica e sistematizada. Intencionou-se com essa pesquisa a reflexão sobre o processo de avaliação na Educação Profissional e Tecnológica e a necessidade de ressignificá-la, vislumbrando a melhoria da

qualidade do processo de ensino e aprendizagem, criando condições para se promover a educação enquanto política pública comprometida com a transformação da realidade social.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Avaliação da Aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT

CAMPOLIN, Luciane da Costa. **The Learning Assessment in the Professional and Technological Education: the perception of the subjects of the Subsequent Technical Course of IFSC - Campus Caçador.** 2019. 150f. Dissertation (Post-Graduation Course stricto sensu Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in National Network) - Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis / SC, 2019.

The present work aimed to identify and analyze how the student workers and the teachers of the Technical Course Subsequent in Administration of IFSC - Campus Caçador understand and experience evaluation in the process of teaching learning. We consider the study of this subject of extreme necessity, because of the importance of evaluation as a guiding element in the teaching and learning process and the specificities of professional and Technological Education. In order to carry out the study, we chose as methodological course through qualitative research contemplating the case study modality. Twenty (20) students and four (4) teachers participated in this study. The data for the research were obtained through of questionnaire and semi-structured interview, besides the analysis of the Political Project Pedagogical of the course and of the plans of education. We used content analysis as a method for data organization and interpretation, which allowed us to verify the existence of two distinct conceptions. One, where evaluation is understood as a form of "measure" for the classification and selection the students in fit and unfit. In contrast to this conception, it emerges from the discourse of some teachers and students, the evaluation conceived as a guiding compass of the teaching and learning process, whose function is the diagnosis for decision making and intervention. We also found a growing attempt on the part of teachers to modify their conceptions and evaluative practices, however with difficulties for their realization. With a focus on changing this scenario, it was necessary to develop training processes, which resulted in the educational product of this research, a formative proposal for the teachers who work in the Technical Course Subsequent in Administration of IFSC - Campus Caçador, implemented through three face-to-face workshops. The accomplishment of these meetings served as a driving force for change, once it provided the participants moments of study, research, collective and shared work, critical and systematized reflection. The purpose of this research was to reflect on the evaluation process in the professional and Technological Education and the need to re-signify it, for the purpose of improving the

quality of the teaching and learning process, creating the conditions to promote education as a public policy committed to the transformation of social reality.

Keywords: Professional and Technological Education. Learning Assessment. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modalidades de avaliação	46
Tabela 2 - Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional	68
Tabela 3 – Estratégias e formas de avaliação da aprendizagem empregadas pelos docentes das UCs	72
Tabela 4 – Encontros e temáticas das oficinas de formação	96

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1	- Distribuição por subáreas dos artigos sobre avaliação incluídos na base de dados e-Aval	22
Grafico 2	- Distribuição da amostra de estudo de acordo com o gênero.	61
Grafico 3	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a faixa etária.....	61
Grafico 4	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a renda familiar.....	62
Grafico 5	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com o número de pessoas que dependem da renda	62
Grafico 6	- Distribuição da amostra de estudo de acordo com a carga horária semanal de trabalho.	63
Grafico 7	– Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de horas habitualmente trabalhadas por semana em todos os trabalhos – Brasil 2014 – 2015	63
Grafico 8	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a área de atuação profissional	63
Grafico 9	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a idade com que começou a trabalhar	64
Grafico 10	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a ocupação precoce	65
Grafico 11	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com as condições de conciliar trabalho e estudo.....	66
Grafico 12	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com o tempo disponível para estudo extraclasse	66
Grafico 13	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a função da avaliação respondida pelos discentes.....	82
Grafico 14	Distribuição da amostra de estudo de acordo com a apresentação dos planos de ensino com os objetivos e critérios avaliativos pelos professores	86
Grafico 15	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a clareza dos objetivos e critérios avaliativos para os estudantes.....	87
Grafico 16	– Distribuição da amostra de estudo de acordo com os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores.....	89
Grafico 17	– Distribuição da amostra de estudo em relação ao <i>feedback</i> de atividades avaliativas respondidas pelos discentes	92
Grafico 18	– Distribuição da amostra de estudo em relação ao <i>feedback</i> de atividades avaliativas respondida pelos docentes	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Instituto Federal de Santa Catarina no Estado de Santa Catarina	33
Figura 2 – Tela inicial do site para acesso ao produto educacional.....	97
Figura 3 – Tela de apresentação da autora.....	97
Figura 4 – Tela de apresentação do produto educacional.....	98
Figura 5 – Tela sobre a formação docente e a avaliação	98
Figura 6 – Tela do cronograma das oficinas.....	99
Figura 7 - Tela da oficina 01.....	99
Figura 8 - Tela da oficina 02.....	100
Figura 9 - Tela da oficina 03.....	100
Figura 10 - Tela das referências.....	101
Figura 11 - Tela de sugestão de leitura	101
Figura 12 - Tela de formulário de contato	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

EAD – Educação a distância

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FIC – Formação Inicial e Continuada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Político Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEP – Programa de expansão da Educação Profissional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

PROPI – Pró-Reitoria de pesquisa e inovação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UnC – Universidade do Contestado

UNIARP – Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1	INTRODUÇÃO	21
1.1	OBJETIVOS.....	26
1.1.1	Objetivo geral.....	26
1.1.2	Objetivos específicos	26
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	A Educação Profissional.....	27
2.1.1	Os Institutos Federais.....	31
2.1.1.1	O Instituto Federal de Santa Catarina	32
2.1.1.1.1	O IFSC – Campus Caçador	34
2.2	A Proposta pedagógica do IFSC	36
2.3	A Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem	37
2.3.1	Avaliação na Legislação brasileira	37
2.3.2	A avaliação da aprendizagem: perspectivas e dimensões.....	39
2.3.3	As tendências atuais no estudo da avaliação da aprendizagem.	43
2.3.4	A Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica	47
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1	Considerações sobre a pesquisa qualitativa e do estudo de caso	55
3.2	Os sujeitos da pesquisa	56
3.3	Aspectos éticos da pesquisa	57
3.4	O processo de construção dos dados	57
3.5	O processo de análise dos dados	58
4	RESULTADOS DA PESQUISA.....	60
4.1	Caracterização do perfil dos sujeitos	60
4.1.1	Perfil discente.....	60
4.1.2	Perfil docente	67
4.2	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Administração e dos Planos de Ensino.....	70
4.2.1	Projeto Pedagógico do Curso	70
4.2.2	Planos de ensino.....	72
4.3	A prática avaliativa no Curso Técnico Subsequente em Administração	75
4.3.1	Concepção de avaliação	76

4.3.2	Funções da avaliação	82
4.3.3	Instrumentos e critérios avaliativos e as contribuições da avaliação para a aprendizagem	85
4.3.4	O produto Educacional.....	94
4.3.4.1	A construção do produto educacional nessa pesquisa	95
4.3.4.2	Aplicação do produto educacional: as oficinas	105
4.3.4.2.1	O primeiro encontro: A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação	105
4.3.4.2.2	O segundo encontro: Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por competência	109
4.3.4.2.3	O terceiro encontro: Instrumentos e critérios avaliativos: possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica	112
4.3.4.3	Considerações sobre a aplicação do produto educacional	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES.....	127
	ANEXOS	148

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever um memorial é contar, compor e cantar a nossa história e trajetória. História e trajetória que diz do presente, pois é este que direciona o olhar, que define escolhas. Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la na íntegra, é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que apresento este Memorial Descritivo. Nasci no município de Caçador, uma cidade de aproximadamente 75 mil habitantes, localizada no meio oeste do estado de Santa Catarina. Primeira filha de um casal que optou por ter apenas dois filhos. Meus pais pouco estudaram, porém sempre valorizaram muito o estudo. Ambos não mediram esforços para que eu e minha única irmã pudéssemos chegar ao menos até a universidade sem a necessidade de conciliar trabalho e escola, realidade que muitos jovens não vivem na atualidade. Com eles aprendi a apreciar e valorizar o estudo e a figura do professor. Respeito, dedicação, responsabilidade, eram/são noções e valores fundamentais oriundos de minha família e vividos na relação com a escola. Assim, foram nos espaços da família e da escola pública que me fiz gente, que me fiz curiosa de conhecer a mim, os outros e as ‘coisas’ que me rodeavam. Aos cinco anos de idade iniciei a minha trajetória escolar, em uma escola pública, na qual permaneci até o término do ensino fundamental. Era o chamado pré-escolar, hoje, educação infantil. Todas as tardes minha mãe me levava para lá. Meio assustada com o mundo novo que se me apresentava. Inúmeras salas, muitas crianças, espaço permeado de muitos sons. Nova rotina, regras e lições. De início tudo isso me causou medo e insegurança e eu chorava muito para ficar na escola sem a minha mãe. Sempre fui uma criança bastante tímida, filha do silêncio e de poucas palavras. Conversava com meus pensamentos sobre as inquietudes, os medos, os mistérios de criança, de adolescente e de adulto. Em muitos momentos me sentia angustiada por ser assim e às vezes pressionada pelas pessoas que pensavam que eu deveria ser diferente. Com o tempo entendi que eu não precisava ser quem eu não era porque os outros queriam. Conforme Eduardo Galeano (2002)

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar e quem chegar perto pega fogo...

No ano de 1987 concluí o ensino fundamental e então mudei de escola para cursar o 2º grau, hoje Ensino Médio. Fui cursar o Magistério, porque meu pai sempre dizia: “– Vocês precisam ter uma profissão e ser independentes.” E para o contexto da época ser professor era uma ótima profissão. Em 1990 concluí o Magistério que me “habilitou” para atuar com a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

E veio o questionamento: “E agora, o que fazer?” Queria cursar a Universidade, mas o curso que eu gostaria de fazer, Jornalismo, não tinha na pequena cidade onde eu vivia. Meus pais não tinham condições financeiras de me manter estudando em outro município. Então decidi por prestar vestibular para ingressar na UnC – Universidade do Contestado - Caçador, no curso de Letras e deixar o Jornalismo para mais tarde. Afinal, Letras me daria uma boa bagagem de conhecimento para futuramente cursar Jornalismo. A universidade era privada. Tive que ir em busca de um emprego para custeá-la. E não é que meu pai tinha razão! Com o certificado de Magistério logo consegui uma vaga. Foi em uma creche, para atuar com crianças de 03 a 04 anos. E veio a primeira decepção. Apesar de todos os esforços que fazia cada vez mais eu me convencia de que aquilo não era para mim. Eu não levava o menor jeito para lidar com aquelas crianças, tão carentes de tudo: de dinheiro, de afeto, de atenção. Para muitos dos questionamentos infantis eu sequer tinha resposta. E eu não tinha optado por cursar Pedagogia, que talvez pudesse me dar uma luz. Tudo isso me incomodava sobremaneira, afinal de contas eu tinha cursado Magistério, tinha um certificado que me habilitava para trabalhar com aquelas crianças e eu não conseguia, pelo menos não da maneira como eu acreditava que deveria ser. Eu precisava ser um professor que fizesse a diferença na vida daquelas crianças. Foi nesse momento que eu comecei a perceber o distanciamento que havia entre a teoria estudada nos bancos escolares e a prática da sala de aula. Tive que fazer uma escolha: estudar Pedagogia, por acreditar que este curso poderia me dar um direcionamento para atuar com a Educação Infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, já que somente o magistério não bastava, ou manter-me no curso de Letras. Como meu foco era o Jornalismo e não a docência, optei por Letras. Saí da daquela escola e parti em busca de outro emprego. Porém, todos os caminhos que eu percorria me levavam para o Magistério. Minha segunda experiência profissional foi novamente em uma escola, de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na periferia da cidade, como secretária escolar. No convívio com os professores e com as crianças dessa escola aprendi muito e descobri que:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só tem sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são

construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino. (TARDIF, 2000. p. 11)

Compreendi então, que a prática pedagógica exige mais do que as teorias estudadas no Magistério, nos cursos de Pedagogia, no curso de Letras, pelo qual eu optara. Exige prática, experimentação, investigação, conhecimento da realidade onde se atua, formação contínua. Não são os saberes sobre a educação e a pedagogia que geram os saberes pedagógicos. Estes se constituem a partir da prática.

Mesmo compreendendo melhor a docência eu não me via docente num futuro tão próximo. O tempo ia passando. Eu já no 3º ano da graduação, era a única da turma que não atuava como docente. Recordo me então de uma professora de Língua Portuguesa, bastante exigente, que eu tinha, que me dizia: “– Luciane, você não acha que já é hora de começar a atuar na área do curso que você faz? Mas eu não estava preocupada com isso, não me imaginava docente. E, eis que uma noite, no intervalo da aula, uma egressa do curso de Letras, da Universidade, colega um pouco distante das minhas relações, chega até mim e me entrega uns diários de classe e me diz: “ – Conversei com a professora [...] e ela me disse que você é uma ótima aluna, que acredita que você tem muito a contribuir com a educação, mas que não atua como docente. Fui convidada para assumir a direção de uma escola e preciso desistir de algumas aulas, vou indicá-la. Meio assustada pedi um tempo para pensar, mas ela me deu somente o restante daquela noite. Decidi por aceitar o desafio. Foi em agosto de 1994 que assumi as aulas de inglês do Ensino Médio na mesma escola onde eu havia cursado o Magistério. Concluí a graduação em Letras em 1995. Trabalhei em diversas escolas como professora contratada em caráter temporário. Em 1999 prestei concurso público para ingressar como docente efetiva na Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina. Felizmente consegui aprovação. Passei a compor o quadro de servidores efetivos ministrando aulas de Língua Inglesa e Portuguesa. Em 2002, após aprovação em concurso público, ingressei também na Rede Municipal de Ensino, em Caçador, da qual hoje não faço mais parte, devido a escolha que precisei fazer quando ingressei no IFSC.

As formações continuadas iniciaram-se. Fui atrás de outras formações (teóricas e culturais), em outros lugares e espaços, com outras pessoas que traziam inúmeras experiências de diferentes realidades. O leque ampliou-se. Participei de muitos cursos, visitei museus, exposições, feiras culturais. A minha procura foi intensa e, nesse universo de possibilidades, aprendi a selecionar o que servia para minha atuação. Essas experiências me fizeram entender que precisamos conhecer diferentes trabalhos, as distintas concepções e práticas presentes no campo educacional. Frequentei, ainda, três cursos de Pós-graduação lato Sensu. O primeiro

em Metodologia do Ensino – Aprendizagem da Língua Inglesa no processo educativo, pela Faculdade de Educação São Luís em Jaboatão; o segundo em Língua Portuguesa e Comunicação, pela Universidade do Contestado em Caçador e o terceiro em Tecnologias em Educação, pela PUC Rio. As pesquisas por mim desenvolvidas nesses cursos tiveram um olhar para as práticas pedagógicas, no sentido de promover melhorias no processo educativo.

Como a vida é um constante ir e vir, em 2010 meu marido decidiu prestar o concurso do IFSC, para o cargo de analista de sistemas e eu resolvi fazê-lo também. Escolhi o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, porque para este exigia-se um vasto conhecimento sobre educação e o meu objetivo era apenas testar os meus conhecimentos. Não pensava em deixar a sala de aula. Fiz a prova bem tranquila, porque não tinha o compromisso de ser aprovada. E para minha surpresa, fui aprovada em 1º lugar. E veio a dúvida, a insegurança, a pressão dos prazos para aceitar ou não a vaga. O que fazer? Novamente a vida me colocava diante de uma escolha. Aceitei a vaga, pedi exoneração do cargo de docente que ocupava na Rede Municipal e fiz uma redução de carga horária na Rede Estadual.

Em novembro de 2010 entrei em exercício no IFSC- Campus Caçador. Campus pequeno. Três docentes e três técnicos-administrativos. Como eu era a única servidora licenciada, o diretor me designou para atuar na coordenadoria pedagógica. Novos servidores foram chegando, porém para a coordenadoria pedagógica ninguém. Até 2015 atuei sozinha no setor, fazendo as vezes do pedagogo, psicólogo, assistente social. A fixação de servidores no interior do Estado é bastante difícil. Foi um desafio enorme, mas muito enriquecedor. Precisei estudar muito, buscar ajuda com servidores mais experientes, construir e mobilizar novos saberes. No final de 2015, recebi, da Direção Geral, o convite para assumir a chefia do Departamento de Ensino, pesquisa e Extensão do Campus Caçador, função a qual abri mão em julho de 2017, para cursar o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa minha trajetória profissional na área da educação aprendi que a escola é um espaço possível de ações profundamente comprometidas com a criatividade, com a cooperação, com a autonomia, com a curiosidade das pessoas envolvidas nesse processo intrinsecamente político. Aprendi ainda, que não existe um único caminho, nem tampouco uma única verdade, mas muitas possibilidades marcadas por certezas provisórias e um constante vir a ser. As mudanças são difíceis, porém não impossíveis. Enquanto docentes, não podemos deixar de acreditar que é através da Educação que podemos transformar uma sociedade.

E por acreditar que as mudanças são possíveis é que tenho buscado me envolver em estudos e projetos voltados para a formação docente. Isso tem me proporcionado um

crescimento significativo enquanto profissional docente que sou na Rede Estadual de Ensino e me servido de subsídio para desempenhar as atividades de suporte didático-pedagógico no IFSC.

Tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola. Vale destacar também que este processo de formação docente, que surge no âmago da própria escola, ganha contornos peculiares numa escola de/para os trabalhadores que tem o seu quadro de professores formado, em sua grande maioria, por profissionais das áreas técnicas, sem a formação inicial para a docência.

Nesse sentido é que busquei nesse mestrado compreender melhor a Educação profissional e os sujeitos que dela fazem parte.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma constante na vida do ser humano e está presente nos mais variados contextos do dia a dia, subsidiando decisões em face à diversas situações. Sua finalidade não deveria ser diferente, quando o ato de avaliar está relacionado com a sala de aula. Entretanto, quando analisada nesse ambiente verifica-se em muitas escolas, ou na maioria, a sua utilização para medir o que foi ensinado pelo docente, prevalecendo a atenção para as notas, pois essas anunciam tanto os alunos a serem promovidos, como aqueles a serem retidos.

É fácil encontrar alunos com dificuldades e até, muitas vezes, desestimulados devido ao processo avaliativo, que apenas classifica-os e não leva em consideração suas diferenças, seus interesses, suas dificuldades.

Atuando no IFSC, como técnica em assuntos educacionais, há alguns anos diretamente no trabalho pedagógico com professores e estudantes dos Cursos Técnicos, algumas constatações e inquietações foram surgindo, entre elas a questão da avaliação no processo ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.

No contato com docentes, percebe-se a dificuldade que os mesmos têm para avaliar. Alguns referem-se à avaliação da aprendizagem como uma prática exclusiva de aplicação de provas e oferecimento de notas, outros demonstram um sentimento de completa “autoridade”, “punição” sobre os estudantes, e ainda outros, defendem estratégias inovadoras na avaliação que muitas vezes não se concretizam na prática. Percebe-se que os sentidos da avaliação, bem como os critérios, ficam perdidos entre os discursos e a prática docente.

Em relação aos estudantes, tem-se visto, que levam para a sala de aula diferentes características, posturas, interesses e questionamentos sobre a maneira como um determinado conteúdo é abordado em sala de aula e sobre a forma como são avaliados. Alguns se reportam a avaliação como uma “nota”, outros, relacionam a ineficácia da avaliação com a falta de tempo para estudar, uma vez que muitos estudantes dos cursos técnicos subsequentes trabalham e estudam e poucos associam a avaliação com a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um dos grandes problemas do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir as práticas avaliativas, para que possamos ressignificá-las, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos aprendizes. Numa pesquisa básica nos bancos de teses ou em bases de dados, é comum encontrar artigos, teses ou dissertações já publicadas

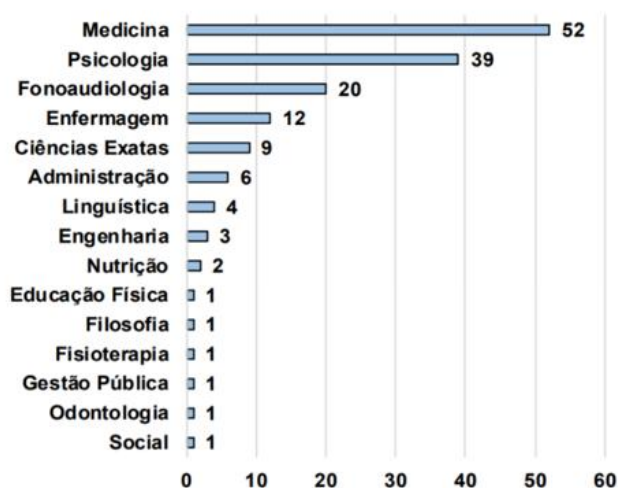
que versam sobre o tema. Porém, quando refinamos a pesquisa e nos reportamos à avaliação da aprendizagem nos IFs, constatamos que o tema é pouco abordado pelos pesquisadores.

Ressalta-se ainda que em uma pesquisa realizada no Estado da Arte da Avaliação 2001-2013, trabalho organizado por Lígia Silva Leite, publicado em 2018, o que se verificou a respeito do tema é que durante o primeiro ano da pesquisa, foram incluídos na base de dados e-AVAL 114 artigos que abordaram o Ensino Fundamental e 21 o Ensino Médio. Já para a Educação Infantil foram identificadas 11 publicações. No que se refere ao Ensino Superior, compreendido como os cursos de graduação e pós-graduação, foram contabilizados 244 artigos, o que representou 51,5% do total dos artigos coletados.

Ao analisar cada um dos 474 artigos selecionados, os autores da pesquisa perceberam que apenas 294 tratavam da avaliação na Educação e destes apenas 153 tinham como objetivo estudar ou avaliar como o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido em áreas específicas de conhecimento, estava acontecendo.

O gráfico abaixo permite identificar como estão distribuídos nas subáreas os 153 artigos:

Gráfico 1 - Distribuição por subáreas dos artigos sobre avaliação incluídos na base de dados e-Aval



Fonte: Leite (2018)

Ainda de acordo com Leite (2018) a relação geral de produção de artigos revela as áreas da Saúde e das Ciências Sociais, que abrange a Psicologia, como as mais voltadas para o estudo do processo formativo dos futuros profissionais.

Em relação aos assuntos tratados nos 99 artigos da área da Saúde os autores destacam que se observou maior frequência em utilizar metodologias eficazes de aprendizagem e em avaliar os graduandos.

A área da Psicologia, representada por 35 artigos, preocupou-se com metodologia de avaliação, instrumentos, escalas, indicadores e estratégias.

Pelos dados acima apresentados fica evidenciado que, mesmo havendo um Estado da Arte da Avaliação publicado, em momento algum a Educação Profissional e Tecnológica é mencionada. O que se tem são estudos relacionados ao Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior.

Nesse cenário, o foco central dessa pesquisa configurou-se no estudo da Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC – Campus Caçador, mais especificamente do Curso Técnico Subsequente em Administração. Interessou-nos saber como os trabalhadores-estudantes e os docentes, inseridos no contexto de uma instituição de educação profissional e tecnológica, compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem. Como direcionamento para nossa investigação tivemos as seguintes questões:

1. Como avaliar na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que nela o ensino e a aprendizagem devem estar centrados no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho;
2. Qual o perfil dos sujeitos (discentes e docentes) envolvidos nesse curso?
3. O que é avaliar e para que serve a avaliação para estes sujeitos?
4. Quais os instrumentos e os critérios avaliativos utilizados pelos docentes e como eles contribuem para a aprendizagem?

Justifica-se a opção por esta temática, considerando as poucas pesquisas realizadas em relação a avaliação na Educação Profissional e Tecnológica, conforme já destacado, e a importância da avaliação como elemento norteador de todo o processo de ensino aprendizagem, pois é nele que se definem, dentro de uma perspectiva formativa, os limites, impasses e desafios dos rumos a uma educação significativa para formação do cidadão, dentro dos preceitos ideológicos vigentes para a Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Aliado a isso, o estudo desse tema oportuniza aos docentes e discentes uma reflexão sobre o processo de avaliação presente no seu curso, vislumbrando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, criando condições para se promover a educação enquanto política pública comprometida com a transformação da realidade local onde o Campus está inserido.

Esta pesquisa está inserida na linha Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, a qual trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento

curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, a partir de uma abordagem inclusiva, interdisciplinar, em espaços formais e não formais, em conformidade com a perspectiva do trabalho como princípio educativo e do currículo integrado.

A dissertação está distribuída em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

Na introdução contextualizamos o objeto de estudo, os objetivos e a justificativa da pesquisa.

No primeiro capítulo, temos o referencial teórico que direcionou o estudo. Nesse sentido, apresentamos um panorama geral sobre a Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais, o IFSC – Campus Caçador e a proposta pedagógica do IFSC. Na sequência fazemos uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, abordando questões como a Legislação, as perspectivas e as dimensões da avaliação, as tendências atuais no estudo da avaliação da aprendizagem e a avaliação na Educação Profissional e Tecnológica. Importa destacar que para este estudo buscamos aporte teórico nos estudos de Luckesi (2006 - 2011), Vasconcelos (2009 - 2013), Depresbiteris (1999), Hoffmann (2005 -2009 - 2014), Moretto (2014), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Anastasiou e Alves (2015), Moura (2008), Araújo (2008) Machado (2008- 2011), Libâneo (1990), Barato (2004), Cordão (2002), Allain, Wollinger e Gruber (2017),

No segundo capítulo, discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação. Caracterizamos a abordagem qualitativa, centrada no estudo de caso; apresentamos os sujeitos da pesquisa; os aspectos éticos e o processo de construção e análise dos dados.

No terceiro capítulo, foram apresentados os achados da investigação, por meio de metatextos construídos a partir dos dados obtidos, fruto da pesquisa documental, questionário aplicado aos discentes e entrevista realizada com os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Caçador. Ainda nesse capítulo, apresentamos o Produto Educacional, sua necessidade e importância para o Curso de Mestrado Profissional, a construção e a aplicação do produto, bem como a avaliação do processo formativo. Destaca-se que o produto educacional, trata-se de uma proposta de formação para os docentes, realizada através de três oficinas, nas quais buscou-se refletir sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica como uma prática formativa.

Finalizando a pesquisa, tecemos algumas considerações finais, momento em que se retomam as discussões sobre a Avaliação da Aprendizagem no contexto de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, momento em que se faz necessária a crítica ao modelo

atual de avaliação que esta posto e se busca mostrar a necessidade e a importância de resignificá-la.

Explicitada a estrutura da pesquisa, apresentaremos os objetivos desta e na sequência o primeiro capítulo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo central identificar e analisar como os trabalhadores-estudantes e os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

- Traçar o perfil dos trabalhadores-estudantes do curso técnico subsequente em administração, identificando: faixa etária, sexo, renda familiar, atividade que exerce, jornada de trabalho e formação;
- Traçar o perfil dos docentes do curso técnico subsequente em administração, identificando: formação/ titulação, tempo de docência, regime de trabalho;
- Analisar o PPC do curso, bem como os planos de ensino verificando objetivos, perfil profissional, estratégias de ensino e formas de avaliação;
- Conhecer quais os significados que os trabalhadores-estudantes e os docentes atribuem à avaliação no processo ensino aprendizagem;
- Identificar quais são os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes e a contribuição deles no processo de ensino e aprendizagem;
- Elaborar uma proposta de Produto Educacional.
- Aplicar o Produto Educacional

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Profissional

A educação profissional e tecnológica (EPT) é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), atualizada pela Lei nº 11.741/2008, no artigo 39, da seguinte forma: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Por essa lei, a EPT é uma modalidade de educação que abrange os seguintes cursos: (1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (2) educação profissional técnica de nível médio e (3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (parágrafo 2º, incisos I, II e III). Ainda em relação à EPT, foi incluída no capítulo II da LDB, na seção IV, relativa ao ensino médio, uma nova seção denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com regulamentações próprias sobre a oferta dessa modalidade, articulada ao nível médio de ensino em suas formas integrada ou concomitante, bem como subsequente ao mesmo. Consideramos necessário um resgate histórico sobre a educação profissional num todo para compreender melhor esse ensino e situar a origem e os avanços do ensino técnico profissional de nível médio.

Destacamos a dificuldade encontrada para levantar, ainda que sucintamente, aspectos históricos da educação profissional. Tal fato encontra uma explicação em Manfredi (2002) e Cunha (2000), os quais revelam que as pesquisas sobre a educação escolar estão mais direcionadas ao ensino superior ou ao ensino médio do que ao ensino profissional. Essa questão advém da historicidade da escola, como afirma Manfredi (2002, p.51):

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Abordar a história da educação profissional significa considerar práticas educativas para o trabalho além do espaço escolar, vivenciadas em outros espaços sociais, como argumenta Manfredi (2002, p. 54) ao caracterizar a educação no e para o trabalho como um:

[...] processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos.

A educação profissional no Brasil se inicia exatamente nesses outros espaços. A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios. Nas tribos indígenas existentes antes da colonização, já se fundiam práticas educativas e preparo para o trabalho no dia-a-dia das tribos, na convivência entre os pares, em que os mais velhos faziam e ensinavam os mais jovens que aprendiam observando e participando das atividades de pesca, de caça, colheitas, confecção de objetos, construções, etc. “Tratava-se, portanto de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p.66).

Em seguida tivemos a chegada dos portugueses nos séculos XV e XVI, a era do Brasil Colônia, com uma economia voltada à agro exportação de riquezas naturais –madeira e minérios – e à agroindústria açucareira, predominando o serviço escravo, realizado por negros trazidos da África e pelos índios nativos. Segundo Cunha (2005, p. 32), “no período de colonização, em que a economia se pautava nos engenhos – unidades de plantação da cana de açúcar e produção do açúcar – tantos os negros como os homens livres aprendiam os ofícios no próprio trabalho”.

Com o aumento da produção, a geração de núcleos urbanos, a extração de minério em Minas Gerais e a demanda dos consumidores, ampliaram-se as atividades de comércio. Impôs-se a necessidade da formação de artesãos e mecânicos para desempenharem os ofícios de sapateiro, ferreiro, pedreiro, alfaiate, enfermeiro, roupeiro, porteiro e outros ofícios variados com uma formação profissional mais específica, organizada naquela época pela Companhia de Jesus, nos colégios dos Jesuítas, que ofereciam essa educação em oficinas ministradas por irmãos oficiais, preferencialmente para crianças e adolescentes, encaminhados conforme suas possíveis aptidões (CUNHA, 2005; MANFREDI, 2002).

O desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785.

Em 1808 com chegada da família real portuguesa o processo industrial foi retomado. Para suprir a demanda de mão-de-obra nas indústrias tornou-se necessária a aprendizagem industrial. Dessa forma, em 1809 D. João VI criou o Colégio das Fábricas que se tornou a primeira iniciativa destinada para a educação profissional no Brasil. Ainda nesse século foram criadas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e iniciação em ofícios/atividades laborais, cujo público atendido eram crianças pobres, órfãos e abandonados.

No início do século XX, a educação profissional deixou de ter um caráter assistencialista para ocupar-se da preparação de operários para o exercício profissional. Dessa

forma, o presidente Nilo Peçanha, criou em 1909 a Escola de Aprendizes Artífices distribuída em 19 unidades da Federação. Ao longo dos anos várias reformas ocorreram na educação brasileira, especialmente no ensino profissionalizante que já esteve vinculado obrigatoriamente ao ensino médio, chamado nas décadas de 70 e 80 de segundo grau.

De acordo com MEC (BRASIL, 2018a, p. 2), 1906 foi marcado como o ano de consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, por terem sido promovidas as seguintes ações:

Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um **projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial**, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto **previa a criação de campos e oficinas escolares** onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

A Comissão de Finanças do Senado **aumentou a dotação orçamentária** para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906:

“A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Grifo do autor).

As décadas de 30 e 40 do século XX foram marcadas por grandes transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira com consequências profundas na Educação.

Em 1930, com o início da industrialização do Brasil, a preocupação com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo tomou forma. Foi criado então o Ministério da Educação e Saúde Pública e estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, cujo objetivo era supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. A partir dessa reorganização, iniciou-se um período de significativa expansão, marcado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A Constituição de 1937 foi a primeira, dentre as constituições do Brasil, a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, estabelecendo que:

“as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (Brasil, 1937, s.p.).

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei n.º 378, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

A partir de 1942, com a promulgação de uma série de Leis, que ficou conhecida com a Reforma Capanema, houve um remodelamento no ensino do país. Conforme (BRASIL, 2018a, p. 4) essas leis tinham como principais pontos:

- a) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- b) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de **exames de admissão**;
- c) os **cursos foram divididos em dois níveis**, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

Ainda em 1942, o governo de Getúlio Vargas criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo objetivo era oferecer cursos profissionais de curta duração, para que os aprendizes menores se inserissem nas indústrias e os cursos de formação continuada para os trabalhadores. Além do SENAI, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, destinado ao setor do Comércio.

Também em 1942, através do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, essas escolas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2018a, p. 5).

Com a revolução civil militar de 1964, a educação brasileira sofreu modificações por meio da Lei n.º 5.692/71, que reformou o ensino do 1.º e 2.º grau, tornando, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo o currículo do segundo grau. As Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos e algumas iniciaram a oferta de engenharias e cursos tecnológicos, sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), gradativamente e mediante decretos específicos.

Nos anos 80 e 90 do século XX, os debates se deram em torno das mudanças educacionais, dentre elas a reestruturação da educação profissional. Esses resultaram na promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

De acordo com MEC (BRASIL, 2018a, p. 5), por conceder à educação profissional um capítulo separado da educação básica, supera:

[...] enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Na sequência, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que buscava a modernização e a expansão da educação profissional, tendo como principal objetivo a busca de ações integradas de educação com trabalho, a ciência e a tecnologia, em conjunto com a sociedade.

2.1.1 Os Institutos Federais

Criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais representam a nova face da Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Foram criados 38 Institutos Federais, mediante transformação ou integração dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), ETFs (Escolas Técnicas Federais) e EAF (Escolas Agrotécnicas Federais); possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, concretizou-se mais de 500 novas unidades referente ao plano de expansão, totalizando 644 campi em funcionamento.

Segundo Pacheco (2011, p. 17) os IFs surgiram como “autarquia de regime de base educacional humanístico-técnico-científica”. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade, como constatado na lei de criação das referidas instituições, qual seja: lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Em Santa Catarina, foram criados dois Institutos Federais: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em substituição aos CEFETs, e o Instituto Federal Catarinense (IFC) em substituição as antigas Escolas Agrotécnicas Federais. Considerando que nossa pesquisa será realizada no Campus Caçador do IFSC, apresentaremos um estudo mais detalhado do IFSC.

2.1.1.1 O Instituto Federal de Santa Catarina

O IFSC é uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense. (PDI – 2015-2019-IFSC, p,3).

A Instituição possui uma Reitoria, situada em Florianópolis e 22 campus, conforme distribuição no mapa abaixo:

Figura 1 – Mapa do Instituto Federal de Santa Catarina no Estado de Santa Catarina



Fonte: <http://www.ifsc.edu.br/site/2018>

A história do Instituto Federal de Santa Catarina inicia-se em 1909, através do Decreto nº 7.566 que cria, em Florianópolis, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Nesse início, a instituição oferecia, além do ensino primário formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica.

Em função da publicação de novas leis e decretos o IFSC teve diversas alterações de nome no decorrer de sua história. Sendo chamado de: Liceu Industrial de Florianópolis, Escola Industrial de Florianópolis, Escola Industrial Federal de Santa Catarina, Escola Técnica Federal de Santa Catarina, Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Não somente a nomenclatura mudou com o decorrer do tempo, mas também as suas ofertas e áreas de atuação dentro do Estado de Santa Catarina.

Atualmente o IFSC atende todas as regiões do Estado, Oeste, Norte, Planalto Serrano, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul do Estado, com uma oferta que vai desde a qualificação profissional, através dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), passando pelos Cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente), Graduação, Especialização (lato sensu e stricto sensu) e PROEJA (Educação de Jovens e Adultos

Cabe ainda destacar que as ofertas do IFSC não são somente presenciais, mas também à distância, através da oferta de cursos em polos de apoio presencial localizados em

Santa Catarina e em outros estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Como instituição de educação profissional, científica e tecnológica, além do ensino, realiza pesquisa e extensão voltadas ao desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e a sociedade, objetivando o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

2.1.1.1.1 O IFSC – Campus Caçador

O município de Caçador está localizado na região meio-oeste do estado, no Alto Vale do Rio do Peixe. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010) tem uma população 70.762 habitantes. Hoje destaca-se pelas atividades de agropecuárias, da indústria, do comércio e dos serviços.

A atuação do IFSC em Caçador, que na época chamava-se CEFET-SC, se iniciou em 2006 através de convênio firmado com a Prefeitura Municipal de Caçador para a oferta dos cursos de qualificação em Costura e Modelagem Industrial, ambos com 200 horas de duração e com 20 vagas ofertadas por turma. Paralelo a isso, havia uma mobilização do poder público, entidades locais e comunidade para a vinda de um Campus do Instituto Federal para Caçador. A união de esforços resultou na instalação de um Campus no município.

Como resultado do processo de interiorização dos Institutos Federais (IFs), o IFSC – Campus Caçador teve seu primeiro bloco construído em 2010. Seus primeiros servidores ingressaram na instituição no segundo semestre de 2010. Os primeiros cursos técnicos foram ofertados a partir de fevereiro de 2011, Curso Técnico Concomitante em Vestuário e Técnico Subsequente em Plásticos. Paralelo a esses cursos ofertava-se ainda os cursos de qualificação (FIC) na área de vestuário e plásticos em Caçador e região.

Em março de 2015 foi inaugurado o segundo bloco do Campus Caçador, passando este de uma área de aproximadamente 620 m² para 4.192 m². Essa ampliação em sua estrutura física resultou na ampliação significativa de sua oferta educativa, que atualmente vai desde os cursos de qualificação profissional até a pós-graduação.

Os cursos de qualificação ofertados pelo Campus Caçador são nas áreas de gestão e negócios, informação e comunicação e produção industrial.

Para atender ao público que por motivos diversos não concluíram o Ensino Médio regular, o Campus oferta o curso PROEJA.

Já na formação profissional de nível médio são ofertados regularmente os seguintes cursos técnicos: Informática, Administração e Plásticos, integrado ao Ensino Médio; Eletromecânica e Desenvolvimento de Sistemas, concomitantes ao Ensino Médio; Administração e Logística, subsequentes ao Ensino Médio

Destaca-se aqui, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o que vem a ser a Educação Profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996)

O Campus Caçador ainda oferta regularmente os cursos superiores em: Engenharia de Produção e Bacharel em Sistemas de Informação.

Além desses cursos regulares, são ofertadas, conforme demanda, as seguintes especializações: Gestão Escolar (presencial), Interdisciplinaridade (presencial), Gestão Pública Municipal (EAD), Tecnologias para a Educação (EAD).

Nesse sentido pode-se observar que o IFSC-Caçador organiza sua oferta de cursos de modo a possibilitar aos estudantes seguir seu itinerário formativo na instituição.

Atualmente o Campus tem em seu quadro de servidores, 42 docentes e 29 técnicos-administrativos em educação, para atender um número aproximado de 1000 alunos.

No capítulo que segue trabalharemos com a proposta pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina, a qual orienta as ações pedagógicas do Campus Caçador.

2.2 A Proposta pedagógica do IFSC

A proposta pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) caminha na direção da formação integral do profissional. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI – 2015-2019 – IFSC, p. 2.5):

a proposta de educação profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007). Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13), sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida.

Para que se garanta a formação integral dos estudantes, algumas questões pedagógicas precisam ser consideradas, entre elas estão: o currículo e o processo de avaliação.

Nesse sentido o IFSC optou por um currículo inclusivo, onde se explicita e se acolhe as diferenças. Considerando a grande diversidade da oferta da instituição e conseqüentemente de público que ingressa nos cursos, o IFSC busca conhecer o processo de desenvolvimento de seus estudantes e as características dos diferentes perfis e faixas etárias. Além disso, busca aprimorar uma proposta de currículo interdisciplinar, que objetiva superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento. O professor, nessa perspectiva de currículo, é compreendido como mediador, articulador do processo de ensino-aprendizagem, visando à construção do sujeito histórico, social e afetivo. O conteúdo é trabalhado a partir de uma ação pedagógica na qual as unidades curriculares não apenas somam esforços, mas trabalham para a construção de conceitos, de forma que o conteúdo exista como meio e não como fim. Isso possibilitará ao aluno a apropriação dos avanços tecnológicos, a acumulação, a recriação e criação de novos conhecimentos.

Em relação a avaliação, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) dialoga com a Resolução do MEC nº 06/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais. (BRASI, 2012 p.9)

Dessa forma a avaliação é entendida no Projeto Pedagógico Institucional (2015-2019) como um “processo e pode indicar avanços e dificuldades na ação educativa, devendo remeter o professor a uma reflexão sobre sua prática.” Ainda de acordo com o PPI (2015-

2019) “a avaliação não deve ser um instrumento de classificação, seleção e exclusão social, mas de construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade.”

Nesse sentido podemos afirmar que a avaliação que se estabelece no referido documento assume as funções apontadas por Haydt (2002): diagnosticar, controlar e classificar.

A avaliação como ato diagnóstico e como processo contínuo deve ter por objetivo a inclusão, subsidiando ações que viabilizem tanto o domínio técnico como o domínio dos demais aspectos relevantes à formação do cidadão. (PPI, IFSC, 2015-2019, p. 2.9)

A avaliação proposta não considera somente o produto, mas “avalia o produto no processo onde o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo” (Vasconcelos p. 103). Ela é entendida como impulsionadora do processo de construção do conhecimento, uma vez que o possibilita ao docente tomar consciência do que o aluno aprendeu e do que não aprendeu para propor as intervenções necessárias.

No capítulo a seguir trabalharemos de forma mais específica a questão da avaliação, tema central desse trabalho.

2.3 A Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem

2.3.1 Avaliação na Legislação brasileira

Segundo Boldo (2014), desde os tempos de Brasil Império aqueles que frequentam as escolas e as universidades vêm sendo submetidos a um sistema de provas e exames, que resulta numa classificação muitas vezes excludente, sem que esta prática estivesse legalmente instituída e fundamentada. Vemos a organização e o funcionamento do sistema educacional ser contemplado na legislação de ensino, numa tentativa de acompanhar as transformações dos vários setores da sociedade, mas não vemos o mesmo ocorrer com a componente avaliação da aprendizagem, que é inerente ao ato de ensinar e aprender.

A primeira lei específica para tratar dos fins e do direito à educação, da liberdade e da administração do ensino, dos sistemas de ensino, da educação de grau primário, de grau médio, da orientação educativa e da inspeção, da educação de grau superior, da educação de excepcionais, da assistência social escolar e dos recursos para a educação foi a lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seu Art. 39 verifica-se, pela primeira vez, o uso da palavra avaliação e, embora o texto faça menção à apuração do rendimento escolar, ficando a cargo dos estabelecimentos de

ensino, e à avaliação do aproveitamento do aluno, a lei emprega o conceito de “sistema de exames” e “provas”, delimitando as modalidades e as práticas dos exames.

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, embora fizesse uso da palavra avaliação, com a expressão “avaliação do aproveitamento”, ainda se expressava em termos de “aferição do aproveitamento escolar”, conforme pode ser verificado em parte do seu texto:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida[...]. (BRASIL, 1971).

A partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 iniciou-se um debate mais acalorado em torno da necessidade de uma perspectiva formativa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Isso deu-se em razão do que prevê o Art. 206 - inciso VII da Constituição, que define os princípios norteadores do ensino, tais como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a garantia de padrão de qualidade, dentre outros importantes princípios democráticos, abrindo espaços para uma ressignificação do processo educacional.

Como resultado dessa nova perspectiva educacional apresentada pela Constituição de 1988 a atual LDB 9394/96, no seu artigo 24, inciso V, que trata do processo avaliativo prevê que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

A forma como a avaliação é tratada neste texto da LDB 9394/96 rompe dialeticamente o histórico conteudista e classificatório que até então perpassava as legislações anteriores. A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, leva em consideração muito mais que o produto final, mas sim o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tem-se a oportunidade de realizar as intervenções necessárias para que se evite os atrasos e

retenções, característicos do modelo tradicional. Observa-se, portanto, um avanço, embora tímido, quanto ao tratamento dado a avaliação.

Segundo Luckesi (2011), é possível perceber que a legislação brasileira foi reservando espaço para a Educação, contemplando a aferição dos conhecimentos do aluno e que a palavra avaliação foi gradativamente sendo inserida nesses documentos. Entretanto, isso não significa, que no cotidiano escolar essa concepção de avaliação da aprendizagem, está modificando a forma de avaliar dos docentes. Mesmo com as indicações da legislação vigente, perpetuam-se ainda os modelos avaliativos focados no resultado, de caráter meramente classificatório.

2.3.2 A avaliação da aprendizagem: perspectivas e dimensões

A avaliação consiste em um tema amplamente polêmico na área da educação. Muito se tem discutido sobre esta prática, que ao mesmo tempo em que é bastante antiga, é também muito recente no que se refere às inovações. Para Moretto (2003, p.93): “Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos [...] As dúvidas continuam, os pontos de vista se multiplicam e as experiências se diversificam...”.

Ao se pesquisar sobre o tema avaliação da aprendizagem, um ponto recorrente em todos os estudiosos que se lançam nessa seara teórica na busca de uma possível conceituação para o termo, é a identificação como sinônimo de provas, testes, listas de exercícios e trabalhos.

Para Viella, Spessatto e Almeida (2015, p. 18)

A avaliação realizada nas escolas brasileiras está centrada, via de regra, no desempenho quantitativo dos alunos, geralmente por meio de aplicação de provas. Os alunos estão tão acostumados com essa forma de avaliação que o desenvolvimento das atividades propostas normalmente está atrelado ao fato de “valer nota”. Em muitos casos, a prova, ao invés de ser vista como um instrumento de aferição da aprendizagem, transforma-se em castigo.

Uma análise mais ampla da avaliação educacional nos fornece subsídios para afirmar que esta, em geral, se articula com uma proposta de escola e de sociedade à qual se submete ou designa. Nesse sentido Luckesi (2006, p.28) afirma que:

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

A prática pedagógica a que Luckesi (2006) faz referência está alicerçada em teorias da educação ou pedagogias, que o autor divide em dois grupos: modelo liberal conservador e libertadora.

No modelo liberal conservador o objetivo é conservar a sociedade na sua configuração. Nesse sentido, segundo Libâneo (1990) a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Fazem parte desse modelo a pedagogia tradicional, centrada no professor e na transmissão do conhecimento; a pedagogia renovada, que compreende a educação como um processo interno, ou seja, parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio; e a pedagogia tecnicista, subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de mão-de-obra para indústria.

O segundo grupo de pedagogias resulta de um modelo social contrário ao liberal conservador, formado pelas pedagogias: libertadora, para a qual aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade, tem como inspirador Paulo Freire; libertária, contra o autoritarismo, espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário; crítica social dos conteúdos, valoriza a escola como instrumento de apropriação do saber.

Para Luckesi (2006), desses dois grupos de pedagogias, ligados a dois modelos sociais distintos, advêm duas abordagens de avaliação da aprendizagem praticadas pela escola. A primeira, com práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes, tendo em vista que está apoiada em um modelo conservador de sociedade; e a segunda, com práticas avaliativas cujo objetivo é acompanhar e instruir o aluno no seu desenvolvimento e na aquisição do conhecimento, visto que se apoia num modelo social que prima pela transformação da sociedade.

Quando nos reportamos à primeira abordagem, encontramos várias críticas a seu modelo. Para Vasconcellos (2009), a avaliação, quando praticada amparada na perspectiva tradicional é utilizada como processo de medida do rendimento escolar, valorizando somente aspectos técnicos, de racionalidade e de eficiência voltada para a função classificatória, que enfatiza os resultados.

Moretto (2014, p. 117), ao criticar a avaliação na visão tradicional, destaca que ela é “encarada como um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e de preferência exatamente como recebeu”. Nesse sentido, para o autor, essa forma de avaliação é apenas um momento para classificar os alunos, onde não se

considera o processo como um todo e o desenvolvimento do aluno. Para a escola, segundo Perrenoud (1999), ser bom aluno, ter êxito, é ser capaz de reproduzir em situação de avaliação o que se exercitou em situação de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2006), no modelo tradicional de avaliação, o professor parte do pressuposto, mesmo que inconsciente, de que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma. Assim, aplica atividades avaliativas iguais para todos, tendo ainda na prova escrita o principal instrumento de avaliação. O autor destaca ainda, que os professores que a utilizam não sabem se o aluno está aprendendo, como ele está aprendendo, o motivo de não estar aprendendo e o que fazer para promover a aprendizagem. Para Luckesi (2006) existe um ritual histórico que norteia a prática tradicional de avaliação dos estudantes. Após certo tempo de aula, os professores aplicam avaliações, geralmente provas escritas, que servirão para medir o quanto os estudantes aprenderam e como “prova” da quantidade de conteúdo que os estudantes estão “captando” daquilo que foi trabalhado. O autor destaca ainda que, dependendo do humor ou da empatia do professor, as provas são mais ou menos difíceis. Essas provas são aplicadas em uma data previamente marcada ou “de surpresa”. De uma forma ou de outra, é um momento que, gera medo e ansiedade em muitos alunos.

Para Luckesi (2006) as escolas brasileiras, quase na totalidade das vezes, praticam uma avaliação classificatória, onde os resultados não são utilizados enquanto avaliação, enquanto diagnóstico, enquanto contribuição ao processo de aprendizagem. Para ele a escola:

Tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação. (LUCKESI, 1998, p. 76)

O autor faz uma crítica em relação a forma como se utilizam os resultados, uma vez que estes, na maioria das vezes, são lançados no diário, como notas, e entregues na secretaria. Ele não afirma que a aferição da aprendizagem seja um erro na avaliação, ao contrário, é um processo necessário, porém, este é apenas o primeiro passo e não o fim do processo. Luckesi (2006) defende a ideia de que os resultados devem servir para observar as dificuldades dos alunos e propor intervenções, visando a garantia da aprendizagem.

Nessa direção Perrenoud (1999) concorda com Luckesi (2006) ao enfatizar que as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, onde muitas vezes não se toma qualquer decisão em relação ao seu resultado, servindo apenas para a classificação. Assim, segundo Perrenoud (1999 p. 12):

A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas *o que lhe pode acontecer “se continuar assim até o final do ano.”* Mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir “antes que seja tarde demais”.

Para Perrenoud (1999) “avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência.” Essas hierarquias têm a função de informar em que posição o estudante se encontra em relação ao grupo ou sobre a sua distância em relação a norma de excelência estabelecida.

Embora muito já se tenha dito e escrito sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem como instrumento de formação, inclusão e emancipação do aluno, constata-se que a realidade no cotidiano escolar ainda está longe de atender a essa premissa.

Sordi (2010) afirma que, atualmente, há um discurso progressista sobre avaliação que não é colocado em prática, dessa forma, continua com o modo classificatório, excludente e disciplinador desse processo.

Para Luckesi (2011) esses fatos não se dão por acaso. A prática de aplicação de provas e exames já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram ainda hoje. Os Jesuítas (século XVI) tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões. A pedagogia comeniana também não prescinde do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Na sociedade burguesa isso não acontece de forma diferente, visto que esta aperfeiçoou seus mecanismos de controle e essa forma de avaliação em muito contribui para a seletividade escolar.

Para Luckesi (2011, p. 41):

A avaliação da aprendizagem escolar [...] vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. [...]. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem.

Dessa forma podemos afirmar que somos herdeiros dessa prática de avaliação desde longa data, o que de certa forma explica a dificuldade para a mudança. Por trás dessa longa vivência histórica, que está arraigada em nossas condutas e nos aprisiona, há um outro fator que dificulta a mudança: o modelo de sociedade vigente, que é excludente.

Seguindo nessa direção Hoffmann (2009) afirma que tal prática avaliativa, ainda exercida em nossas escolas, é influenciada pelas concepções de avaliação estabelecidas pelos educadores no decorrer de suas histórias, seja enquanto alunos ou enquanto professores.

Entretanto, apesar da nossa herança histórica que considera a avaliação como forma de controle e autoritarismo, como julgamento de resultados e reflexo do modelo de avaliação vivenciado pelos professores, para Hoffman (2014), é importante compreender e reconduzir a avaliação na direção de uma perspectiva construtivista e libertadora.

2.3.3 As tendências atuais no estudo da avaliação da aprendizagem.

Contrários à concepção de avaliação restrita ao aspecto classificatório, autores como: Perrenoud, Hadji, Hoffmann, Luckesi, Haydt, Esteban, Vasconcellos, Demo, têm se debruçado em pesquisas e estudos que nos impelem para uma concepção de avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo de aprendizagem. Como afirma Pedro Demo:

[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2005, p. 108).

Esse autor defende uma concepção de avaliação pautada nos princípios democráticos e baseada na educação para a transformação das relações de desigualdade social. Assim, a avaliação da aprendizagem deve assumir uma função norteadora, tendo como objetivo possibilitar ao aluno tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades, para continuar avançando na construção do conhecimento. Ainda segundo Demo (1999, p.01):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Nesse sentido, a avaliação não é um ato isolado no processo de ensino aprendizagem, mas parte da reflexão e do planejamento para atingir os objetivos.

Na mesma direção, Jussara Hoffmann articula a avaliação à reflexão e à ação:

Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1991, p. 18-19).

Dessa forma, avaliar a aprendizagem exige um caminhar juntos, estudante e professor, durante todo o percurso da aprendizagem. Hoffmann (2005) concebe a avaliação numa visão construtivista, isto é, uma avaliação que se encaminhe para um processo dialógico e cooperativo, através do qual professores e estudantes aprendem no próprio ato pedagógico. Desse modo:

Avaliar não é observar se o estudante aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira se aprende, [...]. Entretanto, ninguém aprende apenas sozinho, aprende muito melhor com o outro, [...] E aí entra o professor, o avaliador. Olhando cada um, investigando e refletindo sobre o seu jeito de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, fazendo a pergunta mais desafiadora possível, escutando o silêncio, se for o caso. O professor mediador é o avaliador essencial. Cuidar para que o estudante aprenda mais e melhor, todos os dias. Isso é avaliar. (HOFFMANN, 2005b, p. 2-3)

A autora defende uma avaliação mediadora, ou seja, aquela que se desenvolve em benefício do aluno e que acontece fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Alerta ainda para a necessidade de o professor ter consciência de suas práticas, refletir sobre elas para a proposição de novas ações. Para Hoffmann a avaliação é um constante agir-refletir-agir.

Ao encontro dos pensamentos da autora, Freire (1996) e Moretto (2014) enfatizam que o aluno é o construtor de seu conhecimento e que esta construção ocorre com a mediação do professor. Todo aluno traz consigo conhecimentos prévios e o papel do professor consiste em mediar e estimular o conhecimento para que o aluno supere este conhecimento prévio.

Outra questão abordada por Hoffmann (2009) diz respeito a concepção que os docentes têm em relação aos seus alunos. Pressupõe entendê-los como:

[...] sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (HOFFMANN, 2009, p. 180)

Considerando esse pensamento de Hoffmann, o processo de avaliação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, levando-os a refletir sobre seus erros e os caminhos percorridos, revendo o conhecimento até então internalizado, de modo a se desenvolverem como ser humano crítico, participativo e autônomo. Os alunos precisam sentir-se parte integrante no processo de avaliação para que também possam responsabilizar-se pelo seu caminhar. Garantir essa formação na educação profissional é fundamental para que o aluno seja capaz de resolver problemas, inovar e transformar quando estiver inserido no mundo do trabalho.

Luckesi (2011) define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Entretanto, o próprio autor nos chama a atenção para a necessidade de distinguir avaliação de julgamento. Para ele, julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. Ou seja, o julgamento define uma situação a partir do ponto de vista do sim ou não, do certo ou do errado, enquanto a avaliação faz um diagnóstico para uma tomada de decisão visando uma melhoria. Para a avaliação não há o certo e o errado, há uma situação que é acolhida, para ser modificada. Assim para Luckesi (2011, p.206)

[...] podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Para Haydt (2008), a avaliação tem três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Assim, ela apresenta três modalidades, sendo: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica tem a finalidade de identificar a situação do aluno em determinado período de aprendizagem. Deve ser utilizada como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem do aluno. É utilizada no início de um novo período letivo, de uma unidade curricular, de um projeto, com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, seus gostos, interesses e atitudes. Segundo Raymundo e Viella (2016) ela serve como subsídio para o (re)planejamento e a organização de sequências didáticas e permite verificar o nível das necessidades iniciais para a elaboração de um planejamento adequado.

A avaliação formativa é realizada ao longo do ano letivo com o propósito de acompanhar o processo de ensino aprendizagem, verificando se os alunos estão atingindo os objetivos de aprendizagem propostos. É basicamente orientadora, na medida que indica as áreas que devem ser recuperadas ou modificadas para que todo o processo ocorra de forma adequada. Autores como Philippe Perrenoud (1999) e Charles Hadji (2001) têm se dedicado ao aprofundamento do desenvolvimento da concepção de “avaliação formativa”, voltada para o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por consequência, para a melhoria da aprendizagem.

A avaliação somativa é a que se realiza no final de um processo para verificar a extensão dos objetivos atingidos, com a finalidade de certificação ou atribuição de notas. Para Raymundo e Viella (2016) essa modalidade de avaliação classifica os alunos de acordo com o nível de aproveitamento previamente estabelecido.

A tabela abaixo sintetiza as modalidades de avaliação apresentadas por Haydt.

Tabela 1 - Modalidades de avaliação

MODALIDADE (Tipo)	FUNÇÃO	PROPÓSITO (Para que usar)	ÉPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	- Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. - Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar as causas.	Início do ano ou semestre letivo; ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	- Constatar se os objetivos foram alcançados. - Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos	Ao final de um ano ou semestre letivo; ou ao final de uma unidade de ensino

Fonte: Haydt (2008)

Nessa perspectiva a avaliação é a bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem. É ela que permite verificar se os objetivos foram atendidos, que possibilita adaptá-los às características e interesses dos estudantes e adequar as propostas educativas ao nível da turma. A avaliação deve ser sempre no sentido de desafiar o aluno a ir além, de valorizar suas conquistas, de instrumentalizá-lo para a superação das dificuldades e dos medos.

A avaliação desvenda o resultado do que e de como está sendo conduzido o processo de ensino aprendizagem. Segundo Luckesi (2002) ela necessita ter um rigor científico para não cair em juízos emocionais. Os instrumentos usados devem ser compatíveis com o conteúdo que foi dado e com a forma como foi dado. Nessa mesma direção caminham o nível de dificuldade e a complexidade para não criar uma distorção desse processo.

Atualmente dispomos de diversos instrumentos que podem facilitar a tarefa de avaliar, porém estes devem ser usados no sentido de permitir a realização das operações propostas, dentro dos objetivos que se busca. Para Moretto (2014) é necessário que o professor organize o processo de avaliação e aprendizagem de forma eficiente.

Avaliar de forma plena requer a escolha dos instrumentos adequados e do estabelecimento de critérios que precisam estar muito claros para o aluno, considerando que este precisa saber o que se espera dele.

Para Raymundo e Viella (2016) não basta saber escolher um instrumento avaliativo, é preciso saber utilizá-lo, considerando os sujeitos envolvidos, suas características, desejos e necessidades.

Nessa direção, Depresbiteris e Tavares (2009, p.38-39) destacam que:

O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas. [...] A questão crucial é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações realmente utilizadas para reduzir incertezas, melhorar a efetividade e tomar decisões relevantes.

Essa é uma questão bastante pertinente quando se trata de instrumentos de avaliação. É necessário um olhar atento, no sentido da elaboração de instrumentos que nos possibilitem saber até onde o aluno conseguiu chegar e o que se faz necessário modificar para seguir o percurso rumo ao alcance dos objetivos propostos. Ressalta-se ainda a importância da utilização de diferentes instrumentos para a avaliação do desempenho do aluno, considerando que isso possibilitará a ele demonstrar suas competências e habilidades em diferentes contextos e possibilidades.

Considerando os diferentes tipos de avaliação apresentados nesse item podemos observar que, apesar de estudos distintos, todas caminham na direção de uma avaliação que vai muito além de aferir resultados, registrar notas e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Todas se preocupam em utilizar os resultados obtidos como indicativo do que precisa ser modificado para que a aprendizagem se efetive.

2.3.4 A Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica

No sentido de contextualizar nossa discussão sobre a avaliação na Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário algumas considerações sobre essa modalidade de ensino.

A Educação Profissional apresenta especificidades que a diferem da educação geral. Nela o trabalho é central no processo educativo. Segundo Allain, Wollinger e Moraes (2017, p.6) “o que identifica a Educação Profissional e a distingue de outras modalidades educacionais é a formação para o trabalho”

Para Allain, Wollinger e Gruber (2017 p.5) *apud* Vieira Pinto (2005), trabalho pode ser entendido, em primeira análise, como a atividade social humana de produção de bens e de serviços que mantém nossa existência. Nesse sentido é necessário compreender que é a relação do homem com o trabalho que o torna humano.

Importa destacar que para produzir seus meios de subsistência o homem sempre utilizou-se de ferramentas e métodos, ou seja, da técnica. Dessa forma, podemos afirmar que a técnica é uma propriedade caracteristicamente humana e segundo Allain, Wollinger e Gruber (2017) *apud* Vieira Pinto (2005) indissociável do trabalho. Nessa perspectiva, a técnica deixa de ser algo mecânico e assume uma definição ampla: “é então a capacidade de intervenção no mundo por parte do sujeito.” (Allain, Wollinger e Gruber, 2017, p.06). Ainda segundo esses autores:

Se a técnica é inerente ao ser humano, o trabalho, por sua vez, é o *exercício social da técnica*. Incorpora, portanto, a dimensão social do fazer técnico do trabalhador. Tal dimensão tem diversas camadas: ética, estética, econômica, identitária, entre outras. (2017, p.6)

Assim, podemos inferir que há um saber técnico no exercício da técnica, o qual Barato (2004) define como um saber processual, já que a técnica é um processo de intervenção e que este não pode ser considerado como inferior ao saber científico, sob o risco de empobrecer a Educação Profissional.

Ressalta-se ainda que a partir da nova LDB 9394/96 a Educação Profissional apresenta um novo paradigma, uma vez em seu artigo 39 ela sinaliza que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, podemos afirmar que a educação profissional deixou de ter um cunho meramente assistencialista, bem como de simples formação para o ingresso no “mercado de trabalho”.

A resolução nº 06/2012 /CNE aponta que:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

Cordão sustenta que o foco parece voltar-se para o acesso dos cidadãos às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea,

não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor da rua, embora com ela também se possa tirar o menor da rua. Mas a função central dessa nova Educação Profissional é a de desempenhar uma função de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente. O compromisso da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências (2002, p. 11-23)

Nesse sentido, a Educação Profissional tem o importante papel de contribuir para a formação de indivíduos capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional.

Com as novas exigências do mundo do trabalho, por um trabalhador que tenha um perfil profissional não baseado somente em competências técnicas, mas também em competências atitudinais, emocionais, sociais e culturais, o modelo de competência passa a ser utilizado na Educação Profissional.

No ensino por competência o ensino e a aprendizagem devem estar centrados no desenvolvimento de competências para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002 apud Dias 2010)

Nesse sentido, de acordo com Perrenoud (2001, 2005), uma abordagem ao ensino e aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino e aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improviso, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar. O docente deixa de ser aquele que “ensina” e passa a ser aquele que “medeia” o processo de ensino e aprendizagem, incentivando assim que os estudantes desenvolvam cada vez mais atitudes de criatividade, de autonomia, de proatividade, de reflexão e de planeamento.

O ensino por competência deve garantir a participação colaborativa, consciente e crítica, a avaliação processual, visando desenvolver processos formativos, que permitam a articulação dos saberes que impactem na formação de profissionais e cidadãos críticos, criativos e competentes.

Isso exige uma nova organização dos currículos na Educação Profissional, visto que faz se necessário a inclusão de novos conteúdos, formas de organização do trabalho, incorporação de conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual.

Para Perrenoud (1999) “um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos”. Nesse contexto a prática docente torna-se mais desafiadora, pois precisa:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;

- Trabalhar regularmente por problemas;
- Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- Negociar e conduzir projetos com seus alunos;
- Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- Implementar e explicitar um novo contrato didático;
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Para o autor a abordagem por competências exige uma revisão de diversos aspectos relativos aos procedimentos de ensino; à organização de tempos, espaços e métodos; à negociação, à partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aprimoramento do processo educativo.

Dessa forma, um dos desafios para o professor é a proposta de uma didática voltada para a construção de competências, ensinando técnicas ou saberes em ação, aplicados em um contexto de situações-problema, de tomada de decisão. Contribuindo dessa forma, para que os docentes tenham condições de elaborar instrumentos avaliativos, através dos quais seja possível verificar se realmente está havendo a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao perfil profissional proposto para o curso.

Como pudemos perceber até aqui, não se pode falar em Educação Profissional sem pensarmos em como desenvolver as competências profissionais nos estudantes. Os documentos que tratam da Educação Profissional deixam muito clara essa necessidade. Paralelo a isso, percebe-se também a necessidade de uma didática da Educação Profissional para auxiliar os docentes dessa modalidade de ensino nessa caminhada. Quando pensamos em avaliação da aprendizagem o questionamento que se faz é como avaliar competências?

Ao tentamos responder esse questionamento partimos do pressuposto de que a avaliação deve seguir uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que se na abordagem por competências não forem transformados os procedimentos de avaliação, o que é avaliado e como é avaliado, são poucas as chances de se seguir adiante. Segundo o autor é impossível avaliar competências de maneira padronizada, a avaliação não deve ser feita através de comparações entre os alunos, mas comparando entre a tarefa a realizar e o que o aluno fez. Na formação profissional pode-se recorrer a outros meios para se ter uma ideia sintetizada das competências construídas.

Nesse sentido, a avaliação deve ser um dos instrumentos favoráveis à emancipação, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Para isso ela deve estar pautada nas seguintes bases: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa/emancipatória.

De acordo com o Art. 24, inciso V, alínea a da LDB, “a verificação do rendimento escolar observará critérios como avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

As diretrizes da Educação Profissional preveem a avaliação segundo os mesmos princípios da LDB, porém há um maior detalhamento dos princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2012). Dentre esses princípios e critérios, destacamos alguns, por considerá-los como avanços significativos, referentes à avaliação, constantes nos artigos 9º; 34 e no parágrafo segundo do artigo 35:

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

[...]

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

[...]

Art. 35 - § 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação (BRASIL, 2012).

De acordo com a referida Resolução, a avaliação da aprendizagem na Educação Profissional técnica de nível médio deve servir de instrumento de organização e reorganização do trabalho docente, visando garantir, através da complementação e atualização de estudos a qualidade do perfil profissional do aluno egresso, bem como suprir defasagens de conhecimentos inerentes à aprendizagem profissional.

Os pressupostos de avaliação presentes na LDB e Resolução 06/2012 do Conselho Nacional de Educação apontam para uma avaliação com tendências construtivistas de avaliação formativa, ou seja, na Educação Profissional, a avaliação da aprendizagem não tem um princípio diferente do que se espera em outras modalidades. No entanto, considerando que na Educação Profissional o ensino e a aprendizagem estão centrados no desenvolvimento de

competências para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho, onde o docente tem uma diversidade muito maior de situações, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, envolvendo as diversas atividades de relação teoria e prática, que precisam ser consideradas na hora da avaliação, as formas de execução e os métodos de aplicação diferem das demais modalidades.

Para Perrenoud ao avaliar competências professores e alunos deverão estar no mesmo processo, de modo que ambos precisam:

[...] ter clareza de que competências serão construídas e estabelecerão acordos para seu alcance, definindo as evidências e os critérios a serem considerados no caminho, para que possam colher elementos que sinalizem como estão seguindo e o que podem fazer para avançar na direção do alvo. (PERRENOUD, 2000, p. 1).

Nesse sentido a avaliação precisa ser um processo dialógico, onde os sujeitos sejam protagonistas na construção de sua aprendizagem, de seu desenvolvimento e coparticipes nos resultados. Ela se dará por meio da ação, reflexão, diálogo e aproximação à realidade para uma educação transformadora, conforme os princípios da obra de Freire.

Para Depresbiteris (2001), a avaliação na Educação Profissional deve verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não está apenas na tarefa, mas na mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe. Esses recursos dizem respeito aos saberes, “saber fazer” e “saber ser” relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, postura crítica e comportamento ético. É preciso avaliar as habilidades, atitudes e conhecimentos do educando e de forma gradual em seu processo de ensino e aprendizagem e não somente ao término de uma ação. A autora também aponta algumas técnicas e instrumentos que podem auxiliar na avaliação, tais como: desenvolvimento de projetos, observação de resolução de problemas em situação simuladas a partir da realidade, análise de casos, provas operatórias.¹

Nessa direção, Gonçalves (2003), sugere a utilização de instrumentos que vão além dos clássicos (provas, questionários, entrevistas, lista de checagem),

[...] poderão ser utilizados outros instrumentos, tais como: estudos de casos, resolução de problemas, demonstrações, estruturação e desenvolvimento de projetos, desenvolvimento de pesquisas, formas de expressão plástica, teatral, musical, gestual, elaboração e apresentação de seminários, portfólios [...], entre outros de caráter experimental, laboratorial e de campo. (GONÇALVES, 2003, p. 95)

¹ Segundo Ronca (1991) “é momento de verificar se o aluno, de posse de conteúdos básicos e a partir deles, sabe pensar, argumentar, contrapor. OPERAR enfim tais conteúdos, a partir da leitura, compreensão e interpretação das questões”. p. 27

Para auxiliar os professores na caminhada da superação dos métodos tradicionais de ensino Anastasiou e Alves (2015) propõe uma metodologia dialética, onde os docentes devem propor ações que desafiem e possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso os professores devem ser verdadeiros estrategistas, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Uma metodologia dialética poderia ser expressa através de três grandes momentos, que na verdade devem corresponder mais a três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, já que não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Como superação da metodologia tradicional, exige-se pois:

- Mobilização para o Conhecimento
- Construção do Conhecimento
- Elaboração da Síntese do Conhecimento

Nesse sentido Anastasiou e Alves (2015) sugerem uma série de estratégias de ensinagem as quais possibilitam ao estudante construções mentais variadas e aos docentes aplicar ou explorar meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento. Dentre as estratégias propostas pelas autoras podemos citar: a aula expositiva dialogada, o estudo de texto, o portfólio, a tempestade cerebral, o mapa conceitual, o estudo dirigido, a lista de discussão por meios informatizados, a solução de problemas, a técnica de grupo Phillips 66, o grupo de verbalização e de observação, a dramatização, o seminário, o estudo de caso, o júri simulado, o simpósio, o painel, o fórum, a oficina, o estudo do meio e o ensino com pesquisa. Essas estratégias contemplam inúmeras operações mentais, tais como: a comparação, o resumo, a observação, a classificação, a interpretação, a crítica, a busca de suposições, a imaginação, a obtenção e organização de dados, as hipóteses, a aplicação de fatos e princípios a novas situações, a decisão, o planejamento de projetos ou pesquisas, a argumentação, a análise, a síntese, o julgamento, a conclusão, a compreensão.

Tais estratégias possibilitam a avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes, através do estabelecimento de critérios, tais como: participação dos estudantes contribuindo nas exposições, perguntando, respondendo, questionando; produção escrita ou oral, com comentários do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese; julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais; envolvimento e compromisso com a aprendizagem; capacidade criativa, concisão, logicidade e desempenho na descoberta de soluções apropriadas aos problemas apresentados; riqueza de ideias,

organização, execução das atividades propostas; capacidade crítica e reflexiva dos estudantes; capacidade de trabalhar em equipe.

A maioria dos instrumentos representa recursos de grande utilidade para a avaliação na educação profissional, porém, como já mencionado anteriormente a forma como são elaborados e utilizados influencia significativa no resultado a ser obtido.

A avaliação na Educação Profissional é um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos, das habilidades amadurecidas, das atitudes em prática, levando-se em conta o tempo de cada educando para sua aprendizagem, sua progressão no aprendizado. É avaliar as atitudes dos educandos não se limitando somente aos conhecimentos adquiridos ou ao desenvolvimento das técnicas. Avaliar não é um momento formal, mas é o todo: é a aula; é a visita técnica; é o estágio em desenvolvimento; é o trabalho em grupo; é a maneira de portar-se frente às mais variadas situações.

Cabe ainda destacar que para avaliar competências os docentes também precisam desenvolver competências que muitas das vezes não são desenvolvidas nos seus cursos de formação. Dentre elas, segundo Perrenoud (2000) pode se citar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispêndios de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Nessa mesma direção Cordão (2000) sustenta que o docente da Educação Profissional deve observar as seguintes questões:

- Ele está trabalhando com jovens e adultos e estes trazem consigo inúmeros saberes, fazeres, habilidades, atitudes e valores e querem desenvolvê-los;
- Os estudantes procuram desenvolver competências profissionais que os conduzam a um desempenho profissional competente, seja adquirindo um novo emprego, desenvolvendo uma nova atividade, progredindo em sua atividade profissional, conseguindo promoção ou algo similar;
- O estudante da Educação Profissional não quer apenas aprender a fazer. Ele quer saber os fundamentos científicos e tecnológicos do seu fazer, para que frente a um novo desafio saiba escolher o caminho a trilhar com maior grau possível de autonomia.

Cabe lembrar ainda que para Freire (1996) saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa e do estudo de caso

Para a realização desta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, por considerarmos a que melhor se enquadra com o propósito de nosso estudo que é identificar e analisar como os trabalhadores estudantes e os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a abordagem qualitativa permite-nos apreender, compreender e interpretar situações humanas complexas, que não podem ser entendidas isoladas do seu contexto. Ainda, segundo (MINAYO, 1994), a pesquisa qualitativa considera o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao conhecer as características da pesquisa qualitativa, definidas por BOGDAN e BIKLEN (1994), identificou-se que algumas delas se fizeram presentes neste estudo. A primeira foi a presença do pesquisador no local em que naturalmente o fenômeno acontece.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p.48)

Para conhecer a realidade pesquisada e entender como os trabalhadores-estudantes e os docentes compreendem e vivenciam a avaliação no processo ensino aprendizagem foi necessário estar na escola, dialogar com os sujeitos, para, então “[...] captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 82).

A segunda característica da pesquisa qualitativa presente neste estudo é a apresentação dos dados de forma descritiva. “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Dessa forma, prevaleceram neste estudo, enquanto instrumental de coleta de dados o questionário e a entrevista, por permitirem conhecer e entender, com mais profundidade e detalhamento, a realidade. (RICHARDSON, 1999).

Dar atenção para o sentido, que as pessoas conferem às coisas e à vida, é mais uma particularidade da pesquisa qualitativa, por isso foi necessário conversar com cada uma delas

com o objetivo de perceber aquilo que experimentam e o modo como interpretam as suas experiências. Para CHIZZOTI (2006, p. 28)

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa qualitativa nos propiciou estudar a avaliação do processo ensino aprendizagem do ponto de vista do informador, neste caso, os discentes e docentes, analisando suas concepções e compreendendo sua vivência.

A nossa abordagem qualitativa assumiu a forma de estudo de caso, que envolve, segundo YIN (2001) o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Nesse sentido, entendemos que o estudo de caso possibilita um maior aprofundamento do problema, em se tratando da avaliação no processo de ensino aprendizagem, essa abordagem metodológica propiciou o envolvimento dos sujeitos inseridos no processo de ensino, buscando a participação de todos.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

A realização desta pesquisa ocorreu no IFSC – Campus Caçador, o qual conta com um universo de aproximadamente 1000 alunos, distribuídos em cursos técnicos, nas modalidades de integrado, concomitante e subsequente, PROEJA, cursos superiores, cursos de qualificação e pós-graduação *lato senso*.

Para este estudo trabalhamos com aproximadamente 20 trabalhadores-estudantes do curso técnico subsequente em Administração e 04 docentes vinculados a este curso.

A opção por realizar a pesquisa no IFSC – Campus Caçador, nos cursos técnicos subsequentes, se deu em virtude de exercer minha atividade profissional nessa instituição, pressupondo-se que o vínculo com os colegas de trabalho e os estudantes propicia condições favoráveis ao desenvolvimento do estudo.

Em relação a opção pelo Curso Técnico em Administração, foi devido ao fato de no semestre de realização da pesquisa ter somente turmas desse curso em andamento. Entretanto, destaca-se que a proximidade da pesquisadora com a coordenação de curso e com os docentes da área, facilitou o acesso aos documentos, aos discentes e docentes.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

Para a realização desse estudo, o projeto de pesquisa foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e aprovado através do parecer nº 2.634.373 de 03 de maio de 2018. (ANEXO C)

Também obtivemos autorização da PROPI (Pró reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e Inovação do IFSC (ANEXO A) e da Direção Geral do IFSC - Campus Caçador (ANEXO B)

A participação dos discentes e docentes ocorreu de forma voluntária e todos as informações e esclarecimentos, a respeito da pesquisa, foram prestados. Após isso, os sujeitos receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C)

3.4 O processo de construção dos dados

Segundo PRADANOV e FREITAS (2013) a coleta de dados é a fase da pesquisa onde o pesquisador obtém os dados de que precisa para responder ao problema. Realizamos este processo no segundo semestre de 2018. Esse tempo na escola, atende a um princípio básico da pesquisa qualitativa que é a necessidade da presença do pesquisador no próprio contexto onde se desenvolve a pesquisa.

Para a realização de um levantamento geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema, nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p.54) é aquela

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Dessa forma, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere a temática da pesquisa, bem como publicações em periódicos e artigos científicos.

Utilizamos ainda da pesquisa documental, descrita por Ludke & André (1986), como uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas por outros instrumentos na abordagem de dados qualitativos ou revelar novos aspectos de um tema proposto. Foram analisados os planos de ensino de cada unidade curricular, bem como o projeto pedagógico do curso técnico subsequentes em administração. Nesses documentos nos ativemos ao objetivo do curso, perfil do egresso, estratégias de ensino e o tipo de avaliação proposta.

Além da pesquisa bibliográfica e da análise documental fizemos uso do questionário e da entrevista semiestruturada para a composição dos dados da pesquisa.

O questionário foi aplicado com o objetivo de caracterizar o perfil dos discentes, no que se refere as características pessoais, socioeconômicas e de formação, além de buscar informações acerca da concepção de avaliação que os estudantes têm, dos tipos de instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, objetivos e critérios propostos. As perguntas que compuseram este instrumento foram elaboradas tendo em vista a atenderem aos objetivos propostos para este estudo. Com relação ao preenchimento do questionário (APÊNCIDE A) por parte dos estudantes, foi utilizado um espaço do horário de aula disponibilizado por um professor.

Para a coleta de dados junto aos docentes, trabalhamos com a entrevista semiestruturada, pois ela permite “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Ela ocorreu seguindo um conjunto de questões previamente definidas e enquanto uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Utilizamos um espaço da própria instituição para a realização das entrevistas que haviam sido agendadas previamente com os quatro professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Algumas vezes, a ordem das questões foi modificada com o seu andamento, para melhor explorar as informações. As entrevistas tiveram uma duração média de vinte minutos e com a anuência dos entrevistados, foram gravadas para posterior transcrição (APÊNDICE E) e análise.

3.5 O processo de análise dos dados

A fase de análise de dados em uma pesquisa tem como finalidade estabelecer sua compreensão, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e assim ampliar o conhecimento sobre o tema investigado.

Dessa forma, com os dados obtidos procuramos desenvolver um processo de análise que nos permitisse compreender o problema investigado estabelecendo relações entre o referencial teórico e o material coletado, possibilitando a interpretação com maior rigidez.

Os dados obtidos através das respostas das perguntas fechadas foram tabulados através de planilhas do Excel, gerando gráficos com os percentuais, o que permitiu o estabelecimento de conclusões a partir das análises e interpretações.

Para proceder a análise das questões abertas do questionário e das entrevistas semiestruturadas tomamos como referência a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p.42) se define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (recepção/variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo deve ter a organização do material como ponto de partida. Para isso elaboramos um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado por Bardin, (1977): a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados.

Na fase inicial, estabelecemos um primeiro contato com o material, questionários e transcrição das entrevistas, através do que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante”². Isso nos possibilitou obter as primeiras impressões sobre as falas dos sujeitos acerca da temática em estudo.

Na segunda fase, realizamos uma leitura minuciosa, marcada por idas e vindas no material e nos objetivos estabelecidos para este estudo. Marcamos os trechos que nos despertaram interesse pela relação com os objetivos da pesquisa e agrupamos as respostas por semelhança de conteúdo, a fim de procedermos a categorização. Destaco que está foi uma etapa bastante difícil, considerando a quantidade de dados que tínhamos para organizar de forma a atender criteriosamente aos objetivos da pesquisa. Ao término dessa etapa chegamos nas seguintes categorias e subcategorias:

1. Caracterização do perfil dos sujeitos
 - 1.1 Perfil discente
 - 1.2 Perfil docente
2. Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Administração e dos Planos de Ensino
 - 2.1 Projeto Pedagógico do Curso
 - 2.2 Planos de Ensino
3. Prática avaliativa no Curso Técnico Subsequente em Administração
 - 3.1 Concepção de avaliação
 - 3.2 Funções da Avaliação

² A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante” por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

3.3 Instrumentos e critérios avaliativos e as contribuições da avaliação para a aprendizagem

Na terceira fase, realizamos a análise e interpretação seguindo as categorias acima mencionadas. Para tanto recorreremos aos autores que fundamentam esse estudo, bem como aos documentos institucionais e legislações, chegando ao significado daquilo que se encontra manifestado no discurso dos sujeitos da pesquisa.

Na última etapa procedemos a elaboração e aplicação do Produto Educacional intitulado: “Oficinas de formação: Refletindo sobre a Educação Profissional e Tecnológica.” Dedicamos uma categoria dentro da dissertação para explicar o que é o produto educacional e sua importância em um mestrado profissional; a construção e a aplicação do nosso produto e a análise dos resultados do processo formativo.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo apresentaremos os resultados da nossa pesquisa, bem como a discussão dos mesmos pautados nos autores que embasam esse estudo. Para tanto, organizou-se o trabalho em categorias, cujo objetivo é “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo” (MINAYO, 1977, p.70). A categorização, no caso dessa pesquisa teve os objetivos específicos como norteadores de todo o processo.

Sendo assim, o presente capítulo está organizado da seguinte forma:

- Primeiramente caracterizaremos os sujeitos participantes deste estudo, discentes e docentes;
- A seguir apresentaremos a análise do projeto pedagógico do curso técnico subsequente em administração e dos planos de ensino;
- Finalmente trataremos da prática avaliativa no curso técnico subsequente em administração, onde abordaremos as concepções de avaliação dos discentes e docentes, a função da avaliação e os instrumentos avaliativos, e as contribuições da avaliação para a aprendizagem.

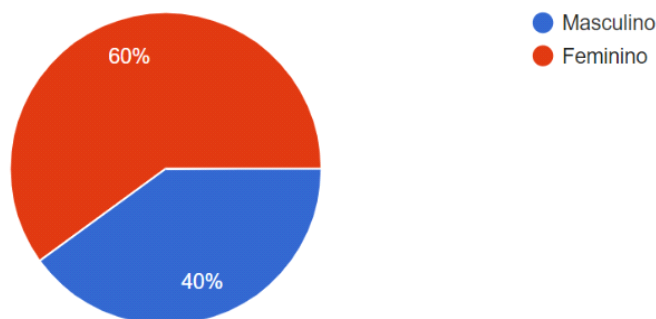
4.1 Caracterização do perfil dos sujeitos

4.1.1 Perfil discente

Participaram dessa pesquisa 30 estudantes do 1º módulo do Curso Técnico Subsequente em Administração. Os estudantes caracterizam-se por ser 60% do sexo feminino

e 40% masculino, dados estes que corroboram com outros estudos que apontam para um percentual bastante semelhante, em torno de 67% do sexo feminino e 33% do sexo masculino em outros Campus do IFSC, conforme o Anuário Estatístico do IFSC 2017.

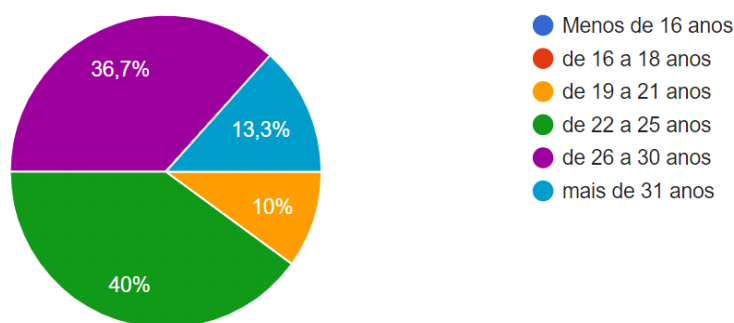
Grafico 2 - Distribuição da amostra de estudo de acordo com o gênero.



Fonte: Produzido pela autora

Em relação a faixa etária, os dados revelam que 40% dos estudantes tem idade entre 22 a 25 anos e 36,7% entre 26 a 30 anos, etapa da vida considerada como jovem adulto.

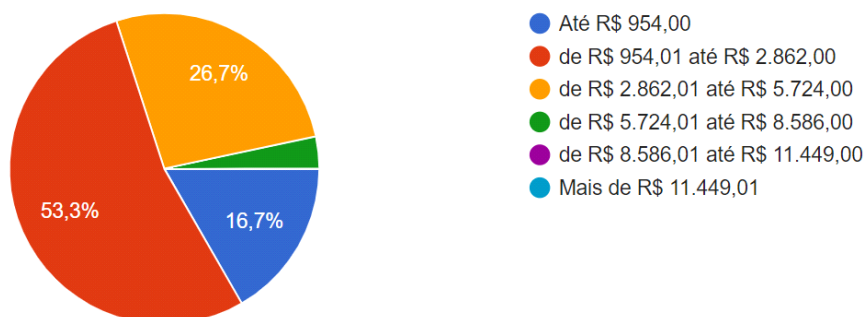
Grafico 3 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a faixa etária.



Fonte: Produzido pela autora

Indagou-se também sobre a renda familiar do estudante, prevalecendo 53,3% com renda entre 01 a 03 salários mínimos, seguido de 26,7% com renda entre 03 a 06 salários mínimos

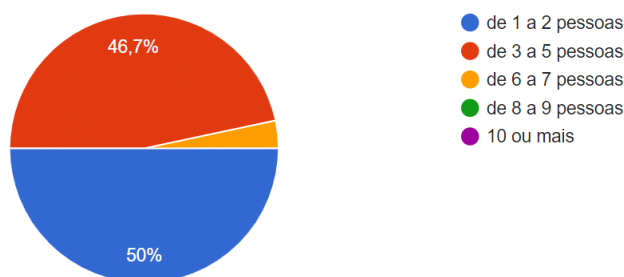
Grafico 4 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a renda familiar.



Fonte: Produzido pela autora

O número de pessoas que depende da renda equivale de 01 a 02 pessoas com 50% e num percentual bem próximo, 46,7% de 03 a 05 pessoas.

Grafico 5 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com o número de pessoas que dependem da renda



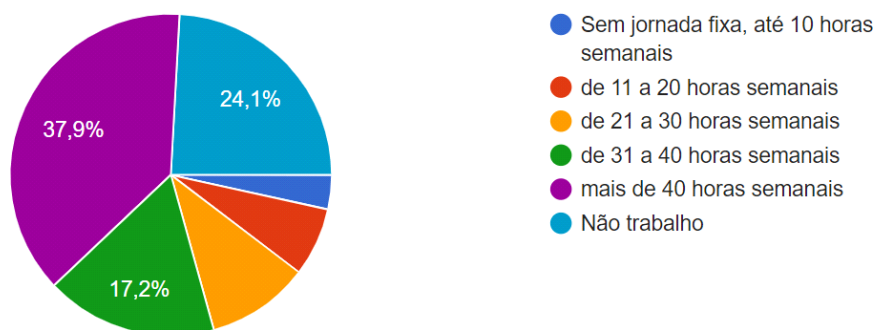
Fonte: Produzido pela autora

Estes dados corroboram com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – 2018, os quais apontam que o rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas no trimestre de julho-agosto-setembro de 2018, foi de R\$ 2.222,00. Destaca-se ainda, que de acordo com a classificação do IBGE, os dados demonstram que os estudantes pertencem à classe D e C, caracterizando a classe C de 4 a 10 salários-mínimos e a classe D de 2 a 4 salários-mínimos como renda familiar.

Em relação a situação de trabalho dos estudantes, questionou-se a carga horária semanal, a idade com que este iniciou sua vida profissional e a área de atuação. Os dados revelam que 37,9% dos estudantes trabalham mais de 40 horas semanais, 17,2% trabalham de 31 a 40 horas semanais e 24,1% não trabalham.

Considerando os estudantes que não tem jornada fixa e os que trabalham de 11 a 30 horas semanais, 75,9% dos estudantes precisam conciliar estudo e trabalho.

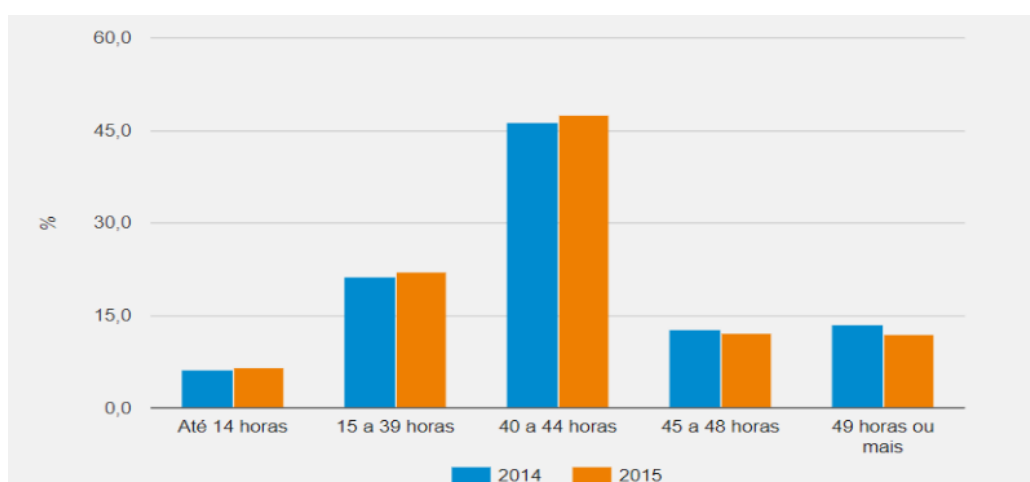
Grafico 6 - Distribuição da amostra de estudo de acordo com a carga horária semanal de trabalho.



Fonte: Produzido pela autora

Dados do IBGE indicam que atualmente no Brasil aproximadamente 45% das pessoas trabalham entre 40 e 44 horas semanais, números estes que se aproximam do percentual de estudantes do Curso Técnico Subsequente em Administração. Dessa forma, podemos inferir que estes estudantes estão entre os que fazem parte desse grupo.

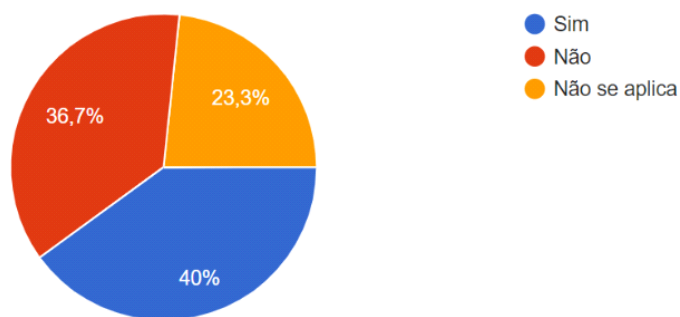
Grafico 7 – Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de horas habitualmente trabalhadas por semana em todos os trabalhos – Brasil 2014 – 2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015.

Dos estudantes que responderam que trabalham, 40% destes já atuam na área de administração e 36,7% ainda não atuam.

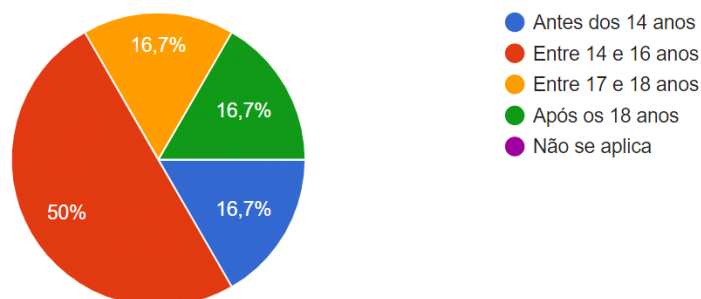
Grafico 8 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a área de atuação profissional



Fonte: Produzido pela autora

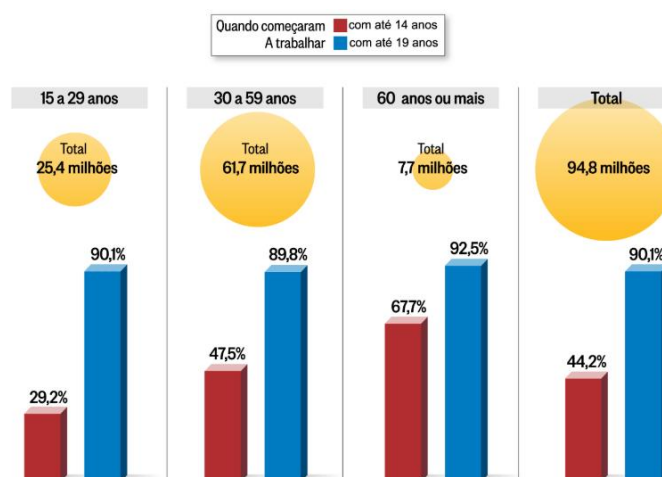
Já em relação a idade com que os estudantes iniciaram sua vida profissional, percebe-se que 50% começaram entre os 14 a 16 anos e 16,7% entre os 16 a 18 anos.

Gráfico 9 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a idade com que começou a trabalhar



Fonte: Produzido pela autora

Dados do IBGE mostram que o brasileiro ainda começa a trabalhar cedo. Em 2015, 44,2% dos ocupados maiores de 14 anos haviam começado a trabalhar antes de completar essa idade. Dez anos antes esse indicador era ainda pior: os trabalhadores precoces representavam 56% do total de pessoas trabalhando.

Grafico 10 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a ocupação precoce

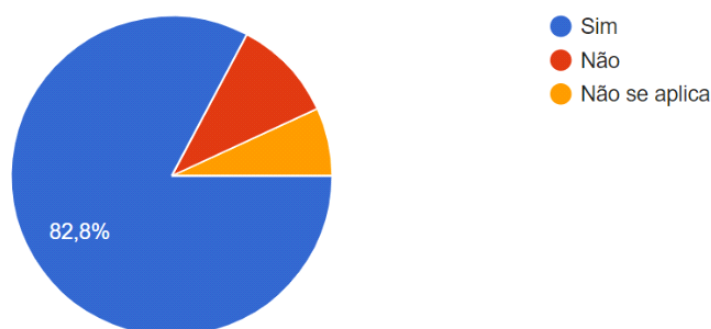
Fonte IBGE 2015

A entrada precoce no mercado de trabalho é mais comum entre os idosos: em 2015, dois terços deles (67,7%) tinham começado a trabalhar com até 14 anos. Entre os ocupados de 15 e 29 anos de idade essa parcela também é expressiva: 29,2% entraram no mercado de forma ilegal, já que a legislação brasileira proíbe o trabalho para jovens até 14 anos.

Estudos do IBGE indicam que esta é a condição de vida da população brasileira que pertence às classes menos favorecidas. Muitos ingressam no mundo do trabalho mesmo antes de concluir o Ensino Médio ou um curso profissionalizante. Estes dados nos levam a inferir que a presença de aproximadamente 76% de trabalhadores-estudantes no curso técnico em Administração esteja ligada a esse fator, já que os dados de renda apontaram que estes estudantes pertencem às classes D e C, respectivamente.

Quando questionados se conseguem conciliar as horas destinadas ao trabalho com o estudo e o tempo que tem disponível para dedicar-se ao estudo extraclasse, tivemos os seguintes resultados: 82% dos estudantes disseram que conseguem conciliar as horas destinadas ao trabalho com o estudo e 53,3% que tem tempo disponível para dedicar-se ao estudo extraclasse somente nos finais de semana. O percentual de 30% que tivemos afirmando que tem tempo disponível diariamente para estudos extraclasse representam 09 estudantes, o mesmo número dos que responderam que não trabalham, provavelmente por esse motivo conseguem dedicar mais tempo ao estudo extraclasse.

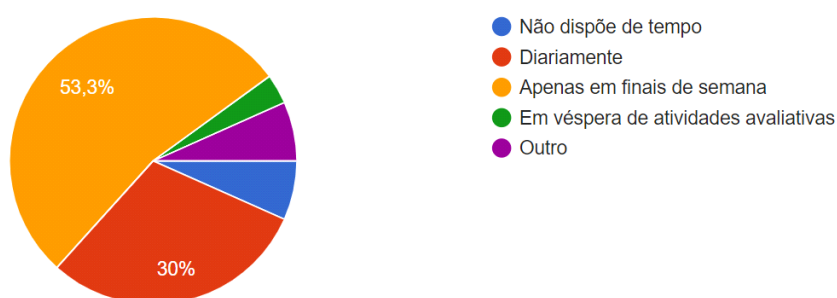
Grafico 11 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com as condições de conciliar trabalho e estudo



Fonte: Produzido pela autora

Embora os estudantes afirmem conseguir conciliar as horas de trabalho com as de estudo, a maioria deles respondem logo a seguir que conseguem dedicar-se ao estudo, além das horas da escola, somente nos finais de semana.

Grafico 12 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com o tempo disponível para estudo extraclasse



Fonte: Produzido pela autora

Dessa forma, podemos compreender que a maneira que os estudantes encontraram para conciliar trabalho e estudo é estudando apenas nos finais de semana e que para estes o trabalho vem em primeiro plano e o estudo em segundo. Nesse caso, podemos concluir que os estudantes, sujeitos desse estudo, em sua grande maioria, são trabalhadores-estudantes e não estudantes-trabalhadores. Estudos apontam existir uma diferença entre estes termos. Segundo Vargas e Paula (2013, p. 466 e 467) *apud* Foracchini (1997)

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e

necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo.

Esta situação configura o *status* de estudante-trabalhador, ou seja, o sujeito que estuda e trabalha mantendo o foco no estudo. Porém, temos ainda a situação do trabalhador-estudante, também descrita por Vargas e Paula (2013, p. 466 e 467) *apud* Foracchini (1997)

Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho, mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado, mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundará numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação.

Neste caso podemos definir o trabalhador-estudante como o sujeito que também estuda e trabalha, entretanto, seu foco centra-se no trabalho e o estudo é um complemento para a ascensão profissional.

Sendo assim, percebe-se que os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, por condicionantes sociais, necessitam conciliar trabalho e estudo, não conseguindo estabelecer uma rotina diária de estudos. Esta dificuldade está relacionada com a jornada de trabalho semanal: entre aqueles que trabalham mais de 40 horas semanais predominam os que conseguem estudar apenas nos finais de semana e aqueles que não dispõe de tempo para estudar. Gil (2012) coloca que os fatores sociais têm estreita relação com o estudo, uma vez que a origem social tende a deixar profundas marcas no adulto.

Diante disso, é fundamental que os educadores procurem estratégias que garantam a permanência e o êxito dos trabalhadores-estudantes, principalmente dos que já estão inseridos na área do curso, respeitando os conhecimentos que eles têm da profissão, resultado da prática diária. E para contribuir nesse processo de cuidado da aprendizagem do estudante que, segundo Demo (2006), a avaliação comparece como procedimento essencial.

4.1.2 Perfil docente

Considerando que avaliação da aprendizagem não é um processo unilateral, estão envolvidos estudantes e docentes, participaram deste estudo além dos estudantes do 1º

módulo do Curso Técnico em Administração Subsequente, também os docentes que ministravam as Unidades Curriculares do referido módulo.

Como forma de preservar a identidade dos docentes adotamos a letra “P”, inicial de professor, seguida do número que lhe foi conferido. Assim os professores foram designados em: P1, P2, P3 e P4. Apresentaremos no quadro que segue o perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Tabela 2 - Identificação dos professores-sujeitos da pesquisa e aspectos da experiência profissional

PROFESSOR	TEMPO DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EPT	ÁREA DE CONHECIMENTO	TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
P1	Aprox. 13 anos	01 ano	Gestão	Mestrado	40 h D.E
P2	03 anos	01 ano	Gestão	Mestrado	40 h D.E
P3	11 anos	1 ano e meio	Matemática	Mestrado	40 h D.E
P4	07 anos e meio	07 anos e meio	Gestão	Mestrado	40 h D.E

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.

Conforme descrito na tabela 2 – tivemos a participação de 04 docentes, dos 06 que ministram unidades curriculares no 1º módulo do referido curso. Apoiamo-nos em Minayo (1994) ao destacar que a pesquisa qualitativa não leva em consideração o critério numérico para assegurar a sua representatividade, pois em igual razão, a amostragem de qualidade é aquela que possibilita abranger todo o problema investigado em todas as suas dimensões.

Através dos dados apresentados no Quadro 01, é possível perceber que apenas 02 (dois) docentes tem experiência, superior a 10 (dez) anos, na docência, o que lhes possibilita discorrer com mais propriedade sobre a prática da avaliação da aprendizagem, entretanto, cabe destacar que essa experiência não se confirma na docência em EPT.

Conforme o art.39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996 a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Isso significa que a EPT difere de outras modalidades, por isso da importância de se pensar sua atuação em um contexto específico, o que exige dos profissionais, dessa modalidade, muitas vezes uma ruptura com algumas concepções abrangentes da Educação.

Na educação profissional, entende-se que a prática, o exercício de saberes e o aprimoramento dos valores devem orientar o trabalho dos educadores. A educação profissional é, em primeiro lugar, educação, construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também é profissional, construção de um cidadão-trabalhador (PPI -IFSC, 2017, p.21).

Os docentes que ingressam na EPT, especialmente nos Institutos Federais, lidam com no mínimo quatro públicos diferentes: alunos de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), alunos de cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitantes e subsequentes), alunos de cursos superiores. Além disso, atuam ainda no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Aliado a isso, a Educação Profissional e Tecnológica possui outras especificidades, tais como: compreende atividades teóricas e práticas, necessita de espaços físicos diferenciados, que vão além de salas de aula, tais como laboratórios e oficinas. Demanda dos docentes organização de visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, orientações em projetos de pesquisa e extensão, pesquisas aplicadas, supervisão de estágios, integração entre o ensino básico e o ensino profissional, entre outras.

Percebe-se então, que na EPT existe uma complexidade de situações com as quais os docentes precisam lidar. Ressalta-se ainda que além desses aspectos, é necessária a atenção dos docentes para outras peculiaridades dessa modalidade de ensino, como por exemplo: a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que permeia a prática docente, a formação de profissionais para atuação no mundo do trabalho, as especificidades dos currículos dos cursos.

Em relação à formação acadêmica os 04 participantes têm mestrado, sendo que do total de docentes do Campus Caçador 55,81% são mestres. Quanto ao regime de trabalho dos entrevistados temos 100% com 40h semanais, dedicação exclusiva, realidade de 90% dos docentes do Campus, segundo dados do Anuário Estatístico do IFSC 2018. Esses dados se aproximam significativamente da realidade de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2018), temos 52,37% dos docentes com mestrado e 94,55% com regime de trabalho de 40h D.E. De acordo com Soffner (2013) o número de docentes com titulação de mestre e doutores é significativo nos Institutos Federais, porém é compreensível se considerarmos as características dessas instituições. Eles oferecem além de cursos técnicos de nível médio, cursos de nível superior e, como a exigência mínima para atuar no ensino superior é a pós-graduação, é natural que os IFs tenham muitos profissionais com essa titulação. Entretanto a autora chama a atenção para a necessidade da formação pedagógica desses docentes, que muitas vezes não tem licenciatura. Como pudemos observar no Quadro 1, dos 04 docentes que participaram deste estudo, apenas 01 tem licenciatura. Conforme os estudos de Soffner (2013), 72% dos docentes não têm licenciatura e destes apenas 24,4% têm Complementação Pedagógica. A autora

ressalta ainda que a grande maioria dos cursos de mestrado e doutorado não prepara para a docência de um modo geral e menos ainda para a docência na Educação Profissional. Estes cursos no Brasil, geralmente, são mais voltados para a pesquisa do que para o ensino.

4.2 Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Administração e dos Planos de Ensino

Com o propósito de conhecer as orientações sobre a avaliação da aprendizagem propostas para o Curso Técnico em Administração, nos reportamos ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aos planos de ensino. A seguir apresentaremos alguns dados que consideramos importantes.

4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso

De acordo com Veiga (1998, p. 13), “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação”, expressando a identidade do curso e da instituição de ensino. Nesse sentido, julgo que o Projeto Pedagógico do Curso seja um documento importante a ser considerado nesta pesquisa, uma vez que nele está contida a concepção de avaliação da aprendizagem e as diretrizes para a sua efetivação.

A análise a ser apresentada refere-se ao Projeto Pedagógico de Curso vigente em 2018. De acordo com o documento o Curso Técnico Subsequente em Administração tem uma carga horária total de 1000h, conforme estabelece o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Resolução CNE/CEB nº 01/2014), distribuídas em três semestres. O curso é ofertado na modalidade presencial, com aulas no período noturno. O ingresso acontece a cada 18 meses e é feito por sorteio. São oferecidas 40 vagas e o pré-requisito para acesso é ter concluído o ensino médio até a data da matrícula.

Pode-se verificar, que o curso tem por objetivo geral “formar profissionais com visão empreendedora e sustentável capazes de desempenhar atividades de gestão de pessoas, marketing, produção e finanças que deem suporte às práticas organizacionais”. O objetivo prescrito busca a formação do profissional conforme perfil definido no projeto do curso, que é:

O aluno egresso no Curso Técnico Subsequente em Administração é o profissional apto a: 1) executar rotinas administrativas de organizações públicas, privadas e ou do terceiro setor, podendo atuar nas áreas de finanças, de pessoas, de marketing, de produção de bens e de serviços; 2) auxiliar na melhoria de processos administrativos

com eficiência e eficácia; 3) buscar agir de forma inovadora, empreendedora, ética e sustentável. (PPC, 2017)

O perfil profissional estabelecido se reporta ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014), documento este que norteia a elaboração dos projetos de cursos técnicos.

Conforme descrito no PPC do curso, o fazer pedagógico está pautado no desenvolvimento de competências, uma vez que se trabalha com o currículo por competências. Nesse sentido, a proposta corrobora com o que Cordão (2002) destaca como compromisso da escola técnica, que é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

De acordo com Perrenoud (2001, 2005), uma abordagem ao ensino e a aprendizagem por competências deve criar e /ou (re)utilizar novas metodologias de ensino e aprendizagem, optando por um planejamento mais flexível. O docente deixa de ser aquele que ‘ensina’ e passa a ser o mediador do processo, incentivando, dessa forma, os estudantes a desenvolver atitudes mais criativas, autônomas, proativas e de reflexão e planejamento.

Sob essa ótica, a metodologia proposta no projeto pedagógico do curso, está estruturada com base na educação de jovens e adultos, na construção do conhecimento e na pedagogia de projetos, tendo como pressupostos o aprender a aprender, a contextualização, a pesquisa, a problematização, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e a autonomia. O papel do professor consistirá em mediar, facilitar, o ensino e a aprendizagem, a partir de ações planejadas. Os recursos didáticos serão constituídos a partir das unidades curriculares e dos eixos temáticos, na perspectiva de criar situações de aprendizagem, nas quais o aluno participe ativamente na construção das suas competências e habilidades.

Em relação a avaliação da aprendizagem o projeto de curso prevê que esta será processual e diagnóstica, acompanhando o desempenho do aluno na constituição das competências e habilidades requeridas para o exercício profissional, numa constante prática de ação – reflexão – ação de todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A forma de avaliação proposta para o curso está em consonância com o que Vasconcelos (2013, p. 103) prevê como sendo avaliação processual. “Entendemos que avaliação processual, contínua, é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento por parte do aluno, com a interação aluno-objeto do conhecimento-realidade [...]”

A avaliação é aqui entendida como compromisso de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando que o produto é importante, porém ele deve ser avaliado no processo.

4.2.2 Planos de ensino

Considero que o planejamento está presente em todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades. Portanto, o mesmo é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente.

De acordo com Libâneo (1990), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente. Por essa razão, ele é uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas. Nesse sentido, Masetto (2003) também afirma que o plano de ensino constitui “a organização e sistematização das ações do professor e dos alunos, tendo em vista a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos” (MASETTO, 2003, p. 176).

Ainda de acordo com Libâneo (1990) os planos devem ser como um ‘guia de orientação’, pois é nele que são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática ele não pode ser um documento rígido e absoluto, visto que o processo de ensino está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações em face às condições reais. Nesse sentido, Raymundo (2011, p. 137) declara que “os Planos de Ensino não se reduzem ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, mas constituem documentos que comunicam o compromisso de aprendizagem entre o professor e os alunos”.

Nesta perspectiva, considero importante a análise dos planos de ensino para este estudo, pois são documentos que refletem as ações dos docentes para a concretização da proposta de curso apresentada no Projeto Pedagógico deste.

Para este estudo foram analisados os planos de ensino das unidades curriculares ministradas no primeiro módulo do curso: Fundamentos da Administração, Administração de Vendas, Administração Estratégica, Administração de Pessoas, Matemática Aplicada à Administração, Comunicação e Expressão I e Informática Básica, tendo em vista que os sujeitos participantes cursam o referido módulo. Os planos de ensino analisados apresentam os seguintes elementos: metodologia/estratégias, procedimento de avaliação da aprendizagem, horário de atendimento, cronograma das aulas, avaliações, referências básicas e complementares.

A tabela abaixo apresenta uma sistematização dos achados em relação a metodologia e as formas de avaliação utilizadas pelos docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração, de acordo com os planos de ensino:

Tabela 3 – Estratégias e formas de avaliação da aprendizagem empregadas pelos docentes das UCs

METODOLOGIA/ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Aulas expositivas e dialogadas; Realização de exercícios práticos; Atividades de pesquisa; Estudo dirigido; Discussão em grupo; Trabalhos individuais e em grupo; Seminário; Dinâmicas; Visita Técnica; Aprendizagem baseada em problemas; Lista de exercícios; Uso de software para cálculo matemático.	Conjunto de ações desenvolvidas de forma sistemática, processual, integral e que primarão pelo caráter diagnóstico e formativo. Utilização de instrumentos diversificados (observação diária, exercícios, provas, experimentos, projetos, relatórios, trabalhos práticos. Para cada avaliação no semestre será considerado uma ponderação nos trabalhos e provas, sendo 5,0 para trabalhos e 5,0 para prova dissertativa/prática. No final do semestre a será realizada uma recuperação com todo conteúdo para quem não obteve nota mínima de aprovação, 6,0. Realização de no mínimo duas atividades avaliativas (provas com questões objetivas e/ou discursivas ou trabalhos individuais), com peso de 70%, atitudes (capacidade de trabalho em grupo, liderança, domínio oral) terão peso de 20% e assiduidade 10%. Realização de três atividades avaliativas (avaliações individuais e em grupo), com peso 6,0 e atividades em sala de aula e extraclasse e participação e frequência com peso 4,0. Fórmula para cálculo da média final: Média Final = ((AA1 + AA2) / 2) * 0,60) + ((ASE + PA + FR) / X) * 0,40) A Média Final (MF) será calculada em função das notas, de 0 a 10, de trabalhos realizados em sala e 2 provas. 02 Atividades Avaliativas, em formato de prova, com questões objetivas e/ou discursivas (AA). 01 Seminário (Se). 10 Atividades em Sala de aula e Extraclasse (ASAE). Participação em Sala de Aula, avaliada durante todo o semestre (PSA). Fórmula para o cálculo da média final: ((AI/2 x 0,30) + (SE x 0,30) + ((ASAE) x 0,20) + (PA x 0,20) Realização de duas atividades avaliativas em formato de prova, 02 trabalhos ao longo do semestre. Fórmula para cálculo da média: (= (A1+A2+T1+T2)/4

Fonte: Planos de ensino 2018

Nos planos de ensino analisados percebe-se uma predominância da aula expositiva dialogada, embora outras estratégias sejam utilizadas. Para Anastasiou e Alves (2015, p. 77), “por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo.” Nesse sentido, compreendo que a diversificação nas estratégias utilizadas pelos professores do Curso Técnico Subsequente em Administração, proporciona o conhecimento das diferentes formas de pensar, compreender e apropriar-se do conhecimento dos estudantes. Elas também servem de instrumentos de avaliação, quando esta é compreendida como processo. Para Anastasiou e Alves (2015), a aula expositiva dialogada, que predominou em nossa análise,

por exemplo, é uma estratégia que vem sendo utilizada para superar a tradicional palestra docente e através dela o professor poderá avaliar a participação dos estudantes contribuindo na exposição e pela participação acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos apresentados ou construídos.

Quanto ao aspecto avaliativo, percebeu-se que algumas unidades curriculares apresentam um perfil que se aproxima da avaliação compreendida como processo, como prática formativa. Isso fica evidenciado quando o docente destaca em seu plano de ensino que a avaliação compreenderá um *“conjunto de ações desenvolvidas de forma sistemática, processual, integral e que primarão pelo caráter diagnóstico e formativo”* ou *“utilização de instrumentos diversificados (observação diária, exercícios, provas, experimentos, projetos, relatórios, trabalhos práticos.”*

Sendo assim, podemos afirmar que estas unidades curriculares estão em comum acordo com a forma de avaliação proposta pelo Projeto do Curso e pelo Projeto Pedagógico Institucional, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, art.24, item V)

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Além de estar articulada com as diretrizes propostas pelo Regulamento Didático Pedagógico do IFSC, o qual propõe:

Art. 96. A avaliação da aprendizagem terá como parâmetros os princípios do PPI e o perfil de conclusão do curso definido no PPC.

§ 1º A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de aprendizagem visando à construção dos conhecimentos. § 2º Os instrumentos de avaliação serão diversificados e deverão constar no plano de ensino do componente curricular, estimulando o aluno à: pesquisa, reflexão, iniciativa, criatividade, laboralidade e cidadania.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem adquire sentido, pois está articulada com o projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino (Luckesi, 2011). No caso destas unidades curriculares, a avaliação tem sido utilizada para subsidiar as decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado do que está sendo construindo (Luckesi, 2011).

Entretanto, verificou-se também, que outras unidades curriculares apresentam um perfil de avaliação classificatória, embora o PPI (projeto pedagógico institucional) e o PPC (projeto pedagógico de curso) vão para outra direção. Evidenciamos isso quando nos deparamos com as fórmulas para o cálculo da média final: *“MF= (A1+A2+T1+T2) /4”* ou ainda *“A Média Final (MF) será calculada em função das notas, de 0 a 10, de trabalhos*

realizados em sala e 2 provas”. A avaliação da aprendizagem proposta nessas unidades curriculares leva em conta somente os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos e se aproxima do que Luckesi (2011) chama de “ato de examinar”, que se caracteriza especialmente pela ‘classificação e seleção’ do educando. Para o autor temos a habilidade de examinar porque herdamos, tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos submetidos às práticas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Repetindo com nossos educandos o que aconteceu conosco. Em relação à média, Luckesi (2011, p.56) ressalta que:

A média mínima de notas é enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu. Ela opera no que diz respeito ao aproveitamento escolar, com pequena quantidade de elementos – dois, três, ou quatro resultados; e a média, em número reduzido de casos, cria, como sabemos, uma forte distorção na expressão da realidade.

Os achados nas unidades curriculares do curso em questão corroboram com o que o autor coloca, na medida em que percebemos nas fórmulas apresentadas para o cálculo da média final a utilização de duas a quatro notas que comporão a média dos estudantes, notas estas que não necessariamente representam o que os estudantes aprenderam.

O ideal seria a inexistência do sistema de notas, entretanto sabemos que essa é uma prática intensa na escola e uma exigência da própria legislação. Diante disso, Luckesi (2011) afirma que pedagogicamente é possível sanar essa dificuldade, a partir do estabelecimento de conhecimentos, habilidade e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição.

Diante do cenário que se apresenta em relação a análise dos planos de ensino, no que se refere a avaliação da aprendizagem podemos inferir que, embora a legislação tenha conseguido assimilar as novas proposições acerca da avaliação da aprendizagem, na prática escolar, ela ainda não se efetiva na sua totalidade. Por isso Luckesi (2011) ressalta que precisamos “aprender a avaliar”. Isso significa aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação e aprender a praticar a avaliação, traduzindo-os em atos cotidianos.

4.3 A prática avaliativa no Curso Técnico Subsequente em Administração

Conforme mencionado na categoria anterior, foram aplicados questionários aos trabalhadores-estudantes do Curso Técnico Subsequente em Administração e realizadas entrevistas com alguns docentes vinculados ao curso. A partir de suas respostas, foi possível obter informações a respeito da concepção que eles têm sobre a avaliação, bem como a função

que a avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem, além dos instrumentos avaliativos empregados no processo e as contribuições da avaliação para a aprendizagem. Na sequência apresentaremos as análises referente a essas subcategorias.

4.3.1 Concepção de avaliação

No ambiente escolar a avaliação faz parte do dia a dia e é indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Seja de maneira espontânea, seja de modo formal está incorporada ao cotidiano da sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ela não pode ser vista como um elemento a parte do processo. Dessa forma, interessamos saber a concepção que os trabalhadores-estudantes do curso técnico subsequente em administração e os docentes deste curso têm a respeito da avaliação da aprendizagem. Com esse propósito questionamos esses sujeitos e mediante os depoimentos apresentados e a respectiva análise e interpretação, pudemos apreender as concepções que os discentes e docentes têm.

Esclarecemos que os nomes dos sujeitos da pesquisa foram omitidos com o intuito de preservar suas identidades e não provocar constrangimento em suas respostas. Destacamos ainda que em virtude do número de respostas colhidas juntos aos discentes e especialmente, pela semelhança nas respostas, escolhemos algumas que mais representam essa categoria. Reportar-nos-emos aos discentes apenas como E1 (estudante1), E2 (estudante2) e assim sucessivamente. Aos docentes nos reportaremos como P1 (professor1), P2 (professor 2) e assim por diante.

Sob a ótica dos estudantes, a avaliação da aprendizagem é:

“Forma pela qual é testado nosso conhecimento, é importante para o aprendizado” (E8)

“Meio pesada, pois o tempo para estudo é curto e envolve vários temas e a pessoa acaba esquecendo parte da matéria.” (E9)

“Uma técnica para esclarecer como está o nível de conhecimento do aluno na respectiva disciplina” (E11)

“É muito bom, porque com ela somos "forçados" a aprender. Estudando mais para se preparar e assim aprendemos mais.” (E17)

“Boa, pois realmente nós somos avaliados sobre o conteúdo” (E18)

Pelos depoimentos acima apresentados, percebemos que muitos dos trabalhadores-estudantes do curso Técnico Subsequente em Administração veem a avaliação como uma forma de apreciação do seu desempenho em relação aos conteúdos ministrados.

Também é interessante observar que em seus comentários está evidente a concepção de que a avaliação é a busca de resultados, pelo professor, do que foi ensinado, sem referência ao processo. A ênfase no produto está muito presente nas respostas dos estudantes, estando a avaliação da aprendizagem voltada para os resultados e sob a responsabilidade dos docentes. Os discentes colocam-se a margem do processo.

Em relação a essa questão Luckesi (2011) afirma que o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação e reprovação; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries escolares; os professores se utilizam de procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos educandos, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (p.36)

As concepções de avaliação explicitadas pelos discentes são resultados da prática pedagógica centrada na transmissão do conteúdo, onde o que se busca é o resultado pautado no produto final. Segundo Vasconcelos (2013, p.103), o produto também é importante, entretanto ele deve ser avaliado no processo, onde *“o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo”*.

É importante destacar que na avaliação o papel do professor deve ser de mediar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, devendo esta ser vista como uma investigação para uma posterior intervenção.

Observamos ainda que alguns estudantes demonstram desconhecer o significado do termo avaliação e outros associaram aos procedimentos e instrumentos de avaliação (provas, notas). Isso denota que há uma limitação no conhecimento da prática avaliativa.

“Temos como avaliação atividades e provas. Mesmo sabendo que é uma prova, não prova nada. O local nos submete a este procedimento.” (E24)

“Boa, a forma de avaliação com bastante trabalhos e chances de recuperação de nota” (E3)

A nota assume um papel importante para a maioria dos estudantes desse estudo, estando diretamente associada a concepção de avaliação e a demonstração do quanto se aprendeu. Quando questionados sobre a importância que a nota tem, assim se manifestaram:

“[...] por meio dela eu analiso meu desempenho” (E2)

“[...] é através dela que sei se estou entendendo os conteúdos ou não” (E3)

“[...] é o resultado do que aprendi” (E5)

“[...] mostra o nível da minha aprendizagem” (E11)

“Para medir o aprendizado”. (E17)

“Para passar no curso” (E18)

Os estudantes percebem a nota como uma forma real de cumprir as exigências necessárias para a aprovação. Para Vasconcelos “a nota é artificial, uma exigência colocada de fora para dentro na escola [...]; diferente da avaliação, que é algo natural à ação humana consciente” (2013, p. 115)

Segundo o autor existem dois tipos de avaliação: a **essencial**, aquela que é inerente ao processo de ensino aprendizagem, que visa garantir a construção do conhecimento e o desenvolvimento; e a **formal**, exigida pela legislação, normalmente excludente e que acaba imperando na prática escolar.

De imediato, não temos como fugir da avaliação formal, entretanto precisamos estar atentos para não desejarmos que a avaliação formal expresse a essencial. A formal tende a estagnar em um certo momento, enquanto a essencial está em constante superação, frente ao compromisso do professor e do aluno com o conhecimento, com o crescimento.

Sendo assim, a nota nem sempre expressa realmente o nível de desenvolvimento do estudante.

Corroborando com a concepção de avaliação até aqui apresentada pelos discentes, temos os depoimentos de alguns docentes do curso técnico subsequente em administração:

“Para mim a avaliação é uma forma de você verificar se o aluno está aprendendo o que você está ensinando. É uma forma de você ter um retorno, é uma forma de mensurar o quanto que o aluno está aprendendo de tudo que você passa, enfim, para ter esse retorno.” (P4)

“[...] na verdade eu ainda estou no método baseado em tentativa e erro sabe. Escuto algumas experiências de outros professores, tento trazer para minha disciplina, vejo o que dá certo e o que não dá certo e vou adaptando. Por exemplo, eu tinha uma nota antes de entrar no IFSC, que era uma nota de participação que eu trouxe lá para o meu primeiro semestre, que era um pouco para ajudar aquele aluno que de repente numa avaliação formal, escrita ou oral ele não fosse bem mas que ele tivesse demonstrado um desempenho satisfatório ao longo da disciplina”. (P2)

Tais depoimentos revelam características de um modelo de avaliação tradicional, onde esta é compreendida como classificatória, conteudista, excludente e centrada no professor.

A atenção ao resultado desencadeia a classificação dos estudantes. Com o objetivo de aprová-los ou reprová-los, essa avaliação pouco ou quase nada contribui para o processo de ensino e aprendizagem, porque somente verifica a quantidade de conhecimentos que o estudante adquiriu, sem a proposição de novas ações que favoreçam a aprendizagem. Segundo Luckesi (1995, p. 18), nessa prática avaliativa:

[...] todos têm sua atenção centradas na promoção ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus

filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem, a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

É importante destacar que na avaliação com o viés da classificação o único avaliado é o estudante, não havendo a preocupação em saber como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem. O que importa é a transmissão dos conteúdos e a devolução destes, por parte dos estudantes, geralmente em momentos pontuais. Podemos verificar isso nas falas a seguir:

“avaliações formais eu sempre procuro agrupar um grupo de informações, de conhecimento, de conteúdo e dar uma avaliação sobre aquilo e nunca repetir. Então a primeira vai ser uma prova, a segunda vai ser um trabalho de pesquisa, depois uma pesquisa externa onde o aluno vai trazer o resultado, enfim essas coisas mais aleatórias e como acho, que tipo, três ou quatro avaliações no semestre acho que estaria ok”. (P4)

“Esse semestre dá aí quatro meses e um pouquinho, uma vez por mês eles são avaliados nesses instrumentos” (P2)

Ressalta-se que essa forma de avaliação, além de assumir uma perspectiva de produto, muitas vezes condiciona o aluno a estudar somente para aquele momento ou realizar as atividades propostas somente “quando valem nota”. Para Hoffmann (1991, p.66), se a avaliação se dá somente em momentos pontuais, o professor coloca “*um ponto final a cada tarefa que o aluno faz*”, pois tem como objetivo verificar para quantificar o quanto o aluno sabe.

Segundo os autores que fundamentam este estudo essa tem sido, via de regra, a avaliação empregada em muitas de nossas escolas. Isso talvez encontre explicação no fato de que, segundo Hoffmann (2014), muitas vezes os docentes reproduzem práticas avaliativas que tiveram na sua vida acadêmica. Pudemos evidenciar isso quando questionamos os docentes se sua forma de avaliar era diferente da forma como ele foi avaliado e tivemos algumas falas no sentido de que em um primeiro momento não era diferente.

“[...] é natural que a gente, quando começa na docência reproduza o que a gente teve, mas a gente pode, como aconteceu comigo, não ser adequado aquele público, aquele curso, enfim, então aí você começa a construir novas formas e aí você vai testando. Eu fiz assim né.” (P4)

“[...] eu venho do modelo da Universidade, essa é a minha vivência. Prova, atividades ou uma prova, ou duas por semestre e um trabalho que era obrigatório. E esses retornos que eram menores eu não lembro. Então eu acho que houve mudança. Se fosse dizer assim, houve uma evolução. Agora eu me lembro de uma professora que ela dava seus recadinhos nas avaliações, ela fazia esses comentáriozinhos e incentivava a gente a melhorar em alguns aspectos. Tanto é que é uma das professoras que eu trouxe né. É esse modelo que eu tenho. O que acontece se a gente acaba se espelhando em alguém.” (P1)

“[...] se for comparar com os professores que eu tive eu acredito que a minha forma de avaliação é bastante tradicional. Não mudou muito.” (P2)

Segundo Luckesi (2011), enquanto educadores, temos a habilidade de “examinar” e não de “avaliar”, porque herdamos isso tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. “Hoje, como educadores, repetimos com nossos estudantes o que aconteceu conosco. [...] Como estudantes fomos examinados, agora examinamos.” (Luckesi, 2011, p. 30)

Contrapondo-se a essa concepção, Perrenoud (1999) com a perspectiva da avaliação formativa; Luckesi (2006), a favor da avaliação diagnóstica, concebida como investigação e intervenção; Hoffman (2001, 2007) com a perspectiva da avaliação mediadora; buscam contribuir para uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o foco centra-se no processo a ser desenvolvido ao longo do curso, onde a avaliação aparece como parte dele e não como um elemento estranho.

Isso implica compreender que o ensino e a aprendizagem não se dão apenas pela transmissão de conteúdo, mas sim por um processo dialógico permeado pela relação de troca entre um e outro, onde a avaliação assume o papel de bússola orientadora.

Para Luckesi (2006, 2011) a avaliação deve ser diagnóstica, propiciando avanços e propondo novas metas.

Nessa mesma direção Hoffmann (2014) salienta a necessidade de que o processo avaliativo seja mediador, dialógico e reflexivo.

Entre os estudantes questionados não encontramos nenhum depoimento que corrobore com essa concepção de avaliação. Já entre os docentes entrevistados, podemos destacar dois comentários que caminham para essa direção.

“[...] avaliação eu entendo que seja algo que a gente está observando, o retorno que o aluno está dando em relação ao aprendizado dele e também o meu desenvolvimento, o meu trabalho como professora. Então avaliação para mim ganhou essa entonação, sabe. Eu senti que ela é uma foto, também daquele momento que a gente está vivendo e vale tanto como um retorno para mim, um feedback do meu trabalho e também daquilo que eles estão desenvolvendo” (P1)

“Avaliação para mim é um processo formativo. É um diagnóstico. Ela serve para verificar como que tá ocorrendo a aprendizagem do aluno e onde que eu posso melhorar para conseguir verificar, por exemplo se o aluno está indo mal no conteúdo, em qual parte do conteúdo ele não conseguiu entender, onde não ocorreu a aprendizagem então eu tenho que retornar e focar o conteúdo.” (P3)

Os depoimentos nos confirmam a avaliação como forma de verificação da aprendizagem do estudante e do próprio ensino a partir dos resultados do que foi ensinado,

entretanto com o propósito de realizar a intervenção e o direcionamento da aprendizagem e não com o objetivo primeiro de aprovar ou reprovar os estudantes.

Nesse sentido, podemos inferir que avaliar implica o compromisso com o ensino e com a aprendizagem, tendo em vista que ela auxilia a construção da aprendizagem satisfatória e tem a função de subsidiar a decisão da melhoria desta, com o propósito de garantir a qualidade do resultado que se está construindo.

Nessa perspectiva Hoffman (2005, 2001) e Luckesi (2011) colocam que o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas, com o objetivo de agir, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas para o contexto vivenciado. Dessa forma, Haydt (2006) afirma que ao avaliar o que o estudante aprendeu, o professor consequentemente está avaliando o que ele conseguiu ensinar.

Diante dos dados aqui apresentados, podemos inferir que entre os estudantes participantes desse estudo prevalece uma concepção de avaliação entendida como forma de aferição, verificação, realizada pelo docente, do que eles aprenderam, cujo objetivo é classificá-los em aprovados ou reprovados. Entre os docentes, pudemos evidenciar a existência de duas concepções distintas de avaliação. Uma que se aproxima da concepção que os estudantes têm de avaliação e outra que se distancia desta, por compreender a avaliação como uma prática formativa, que auxilia, tanto discente quanto docente, no processo de ensino aprendizagem.

Em relação a concepção que os estudantes e parte dos docentes têm sobre a avaliação, ressalta-se haver uma dissonância entre esta, e aquela proposta no projeto do Curso Técnico Subsequente em Administração. Tal fato talvez possa ser compreendido se considerarmos a dificuldade que há para a mudança da avaliação. Segundo Vasconcelos, (2013, p.13):

Parece que o que tem maior força na prática da escola são as coisas que não estão escritas em lugar algum (currículo oculto)³, quase que uma espécie de tradição pedagógica, de origem milenar, disseminada em costumes, rituais, discursos, formas de organização; [...]

Para o autor a necessidade da mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto o querer. Importante ainda destacar que a mudança não

³ Ex. Selecionar os aptos, premiar os bons, preparar para os exames, cumprir o programa, ter domínio de classe, agradar aos pais, ter o domínio da gramática e da matemática como sinal de “espírito elevado”, entender que ser bom professor é ser temido pela classe, etc.

depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que muitas das vezes limitam suas ações em diversos aspectos.

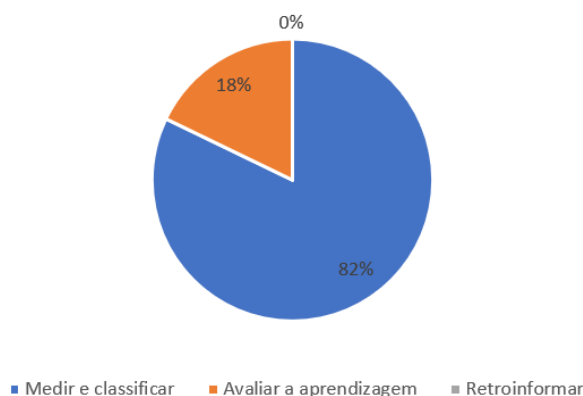
4.3.2 Funções da avaliação

Avaliar é uma atividade e como tal é motivada por finalidades. Na escola, ela deve ser realizada de forma contínua e sistemática. Ao avaliar em diversos momentos, utilizando-se de diferentes instrumentos o professor pode acompanhar melhor o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação terá a função de fornecer-lhes elementos para a tomada de decisão rumo ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Os autores, nos quais nos apoiamos para a realização desse estudo, destacam que entre as funções da avaliação estão: 1. Identificar as dificuldades de aprendizagem (função diagnóstica); 2. Determinar se os objetivos propostos foram ou não atingidos (função formativa); 3. Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (função de retroalimentação); 4. promover os estudantes (função somativa); 5. Controle da aprendizagem; 6. Discriminação e classificação.

Quando perguntado aos discentes e docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração para que serve a avaliação, as respostas nos remetem basicamente a três funções da avaliação: medir e classificar, avaliar a aprendizagem e retroinformar.

Entre os estudantes o que predominou foi a função de **medir e classificar**. Isso pode ser evidenciado na figura abaixo a qual foi produzida a partir da reincidência dos depoimentos:

Grafico 13 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a função da avaliação respondida pelos discentes



Fonte: Produzido pela autora

Tais depoimentos traduzem a função da avaliação com o compromisso de quantificar, medir, testar, examinar, não possibilitando uma ação formativa. Nestes termos a

avaliação não contribui para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não promove uma reflexão crítica pelo professor sobre sua prática educativa. A avaliação realizada apenas com o compromisso de classificar os estudantes, para aprová-los ou reprová-los, não permite ao docente identificar as reais dificuldades ou potencialidades deles no processo de ensino e aprendizagem, nem fornece subsídios para a tomada de decisão. De acordo com Luckesi (2011), no que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. Dessa forma, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma tomada de decisão, passa a ter a função de classificar.

Entre os docentes participantes deste estudo também há evidências que reforçam o pensamento dos estudantes a respeito da função da avaliação. O depoimento de P2 caminha nessa direção:

[...] verificar se o aluno está aprendendo o que você está ensinando. É uma forma de você ter um retorno, é uma forma de mensurar o quanto que o aluno está aprendendo de tudo que você passa. (P2)

Tal afirmação nos leva a inferir que a avaliação realizada com este propósito acontece numa perspectiva classificatória e sem a interpretação das manifestações relevantes dos estudantes. Está centrada no conteúdo e o único responsável pela sua aprendizagem é o próprio estudante. Para Vasconcelos (2013), historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, o que levou muitos professores a entenderem que sua tarefa principal é transmitir conteúdos e depois verificar o quanto os estudantes assimilaram, indicando através de notas, conceitos ou menções, quais são os aptos e os não aptos. Nesse sentido, o autor destaca que o papel do professor na avaliação fica mais para juiz distributivo (premiar ou castigar) do que para aquele que assume uma postura pedagógica voltada para ajudar o aluno a aprender.

A segunda função dentre as três mais destacadas, foi a função de **avaliar a aprendizagem**. Nela alguns discentes destacam que função da avaliação está associada a verificar o grau/nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Alguns depoimentos refletem isso:

“Acredito que sirva para saber o nível de aprendizagem de cada aluno.” (E8)

“Para os professores verem o grau, o quanto o aluno está aprendendo.” (E11)

“Para definir o grau de aprendizagem em que estamos.” (E25)

“Para avaliar o nosso aprendizado.” (E9) (E17)

“Para ver se aprendemos.” (E16)

Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou adequadamente. O processo de ensino e aprendizagem é muito mais complexo que isso. A avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno deve contribuir para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino.

Embora não esteja explícito nos depoimentos dos discentes, quando estes afirmam que a avaliação serve para saber o nível/grau de aprendizagem de cada aluno, nas entrelinhas podemos identificar que eles compreendem que a avaliação não serve apenas para classificá-lo, mas que o professor a utiliza como forma de diagnóstico da situação em que se encontram no processo de ensino e aprendizagem, a fim de planejar ações e intervenções no sentido de promover as melhorias necessárias. Nesta direção a avaliação assume também a função de **retroinformar**.

Entre os docentes podemos destacar as falas a seguir que apontam para isso:

“[...] serve como uma foto, daquele momento que a gente está vivendo e vale tanto como um retorno para mim, um feedback do meu trabalho e também daquilo que eles estão desenvolvendo.” (P1)

“Ela serve para verificar como está ocorrendo a aprendizagem do aluno e onde eu posso melhorar.” (P3)

Para estes docentes a avaliação tem a função de avaliar a aprendizagem e o ensino, fornecendo ao professor dados sobre o desenvolvimento dos estudantes e de sua aprendizagem, bem como sobre sua prática pedagógica, dando condições para o professor fazer as adequações necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos. Nessa perspectiva, observa-se que os docentes ratificam a concepção de avaliação defendida por Luckesi (2006, p.81), o qual diz:

“[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina, [...], a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o estudante se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado [...] e possa avançar em termos de conhecimentos necessários [...]

Em síntese, na concepção defendida pelo autor, a avaliação assume a função de retroinformação, uma vez que busca a verificação dos resultados alcançados durante o processo de ensino aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações

obtidas, favorecendo dessa forma o desenvolvimento individual e estimulando o crescimento do aluno.

Neste contexto, Hadji (2001) considera que a avaliação tem a função de contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção dos saberes e competências dos estudantes.

Diante dos depoimentos aqui apresentados em relação as funções da avaliação percebe-se a convivência de uma avaliação na tendência tradicional, permeada por práticas que valorizam a medição/mensuração da aprendizagem, e em contraposição a esse enfoque surge também, do discurso de alguns discentes e docentes, a concepção de avaliação numa perspectiva formativa, cuja característica básica é ser contínua, acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, portanto, que alguns passos já estão sendo dados rumo a uma avaliação compreendida como uma prática comprometida com a aprendizagem de todos. Para Vasconcelos (2013), esse é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo.

4.3.3 Instrumentos e critérios avaliativos e as contribuições da avaliação para a aprendizagem

A avaliação, na linha adotada pelos autores referenciados neste estudo é concebida como um processo de coleta de informações, sistematização e interpretação, julgamento, para a tomada de decisões que resultem no desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, a importância da avaliação reside no fato dela contribuir para a efetivação da aprendizagem. A concepção de avaliação como prática formativa vem sendo incorporada por diversos professores em todos os níveis de ensino, entretanto, predomina ainda nas escolas uma prática avaliativa voltada para a classificação e seleção. Entendemos que a avaliação contribui para a aprendizagem quando ela é vista como uma oportunidade, para docentes e discentes, reverem alguns aspectos que precisam ser melhorados. Em relação ao professor, quando lhe possibilita uma reflexão sobre suas ações, sobre novas maneiras de desenvolver seu trabalho. Em relação ao aluno, quando os dados revelam como está sua aprendizagem, tornando-o consciente no que está bem e no que precisa melhorar.

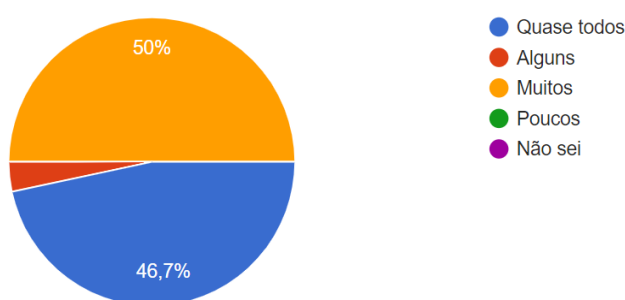
Nessa linha de entendimento interessou-nos saber como a avaliação tem sido realizada no Curso Técnico Subsequente em Administração e se ela contribui para a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, questionamos docentes e discentes sobre quais

instrumentos e critérios avaliativos são utilizados; se os resultados são discutidos com os estudantes e se isso ajuda na aprendizagem.

Como elemento integrante no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve estar articulada com os objetivos, conteúdos e metodologia de trabalho. Todo início do ano letivo cabe ao professor elaborar o seu planejamento, no caso do IFSC, seu plano de ensino. Nele são elencados os conteúdos, a metodologia de trabalho e os instrumentos para a avaliação dos mesmos. De acordo com Depresbiteris (1998), na maioria das vezes, os professores desconsideram um aspecto muito importante do processo avaliativo que é a definição dos objetivos que deverão ser alcançados pelos estudantes em cada conteúdo. Para a autora o planejamento necessita contemplar os objetivos a serem atingidos, bem como o tipo de habilidade e conhecimento que se pretende exigir ou desenvolver no aluno. Para Depresbiteris (2008), outro aspecto importante a ser considerado é que o estudante precisa saber o que se espera dele, assim ele poderá assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Nesse sentido, quando questionados se os professores apresentavam os planos de ensino no início da unidade curricular com os objetivos e critérios da avaliação, assim se manifestaram os estudantes:

Grafico 14 Distribuição da amostra de estudo de acordo com a apresentação dos planos de ensino com os objetivos e critérios avaliativos pelos professores



Fonte: Produzido pela autora

Observa-se que 43% dos estudantes responderam que quase todos apresentam, 33% que muitos e que 16,7% que alguns apresentam. “Poucos” e “não sei”, não constitui opção de resposta por parte de nenhum estudante. Estes dados nos revelam que temos um percentual significativo de docentes que compreendem a importância de deixar claro aos estudantes o que se espera deles, corroborando assim com as proposições de Depresbiteris (2008). Entretanto, os números nos revelam que alguns docentes ainda não o fazem. Isso pode ser

ratificado a partir das respostas dos docentes quando foram questionados se informavam os estudantes antecipadamente sobre os objetivos e critérios estabelecidos para a avaliação.

“Os critérios não. Eu apresento os instrumentos. Agora você me falando eu fico pensando que é importante, mas de verdade eu não apresento.” (P2)

“Quando eu apresento o plano de ensino, às vezes eu comento assim, nós vamos buscar observar essas competências. Num determinado momento, às vezes eu falo, mas eu não escrevo na prova, por exemplo. Eu sei que tem colegas que fazem.” (P1)

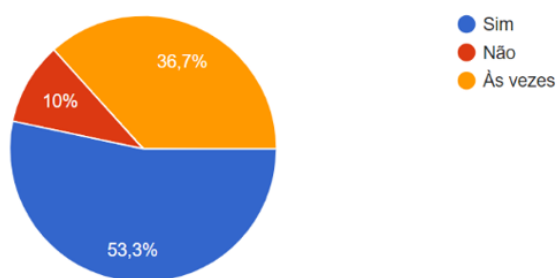
“Então, ultimamente, como eu estou na área nova e tal eu tenho dificuldade de construir essa avaliação assim claramente com eles, eu estou na época da tentativa e erro ainda, com administração. Aí acontece isso, depois que eu aplico eu vejo que poderia ser melhor assim, daí vou construindo e melhorando, acaba sendo o início.” (P4)

Luckesi (2011) ressalta que a avaliação não deve e não pode ser praticada sobre dados criados, imaginados, portanto o professor deverá ter clareza dos objetivos de sua prática, dos instrumentos que utilizará e dos critérios que serão analisados para cada instrumento. Nessa perspectiva o autor destaca que os critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes para que cada um possa participar da vida social. Eles devem refletir uma expectativa, um padrão de desempenho estabelecido a partir dos objetivos e conteúdos propostos. Para que o processo avaliativo se equacione de maneira coerente e responsável, os instrumentos utilizados devem ser o reflexo dos critérios estabelecidos, de modo a conseguir obter dados fidedignos da aprendizagem. Critérios são, portanto, os princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. São eles que fundamentam a fidedignidade, validade e eficiência da avaliação que se realiza, por isso são importantes no processo de ensino aprendizagem.

Considerando a importância da clareza dos objetivos e critérios avaliativos para quem avalia e para quem é avaliado, perguntamos aos estudantes se eles ficavam claros quando apresentados pelos professores.

Os números indicam que para pouco mais de 50% fica claro, para 36,7% às vezes fica claro e para 10% não fica claro, como se pode confirmar na figura abaixo:

Grafico 15 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a clareza dos objetivos e critérios avaliativos para os estudantes



Fonte: Produzido pela autora

Estes dados evidenciam que temos uma parcela importante de estudantes, 53,3% que compreende o que se espera deles. De acordo com Depresbiteris (1989), quando o estudante tem conhecimento do que se espera dele, saberá estudar mais facilmente e poderá até verificar inconsistências entre o que foi ensinado e o que foi avaliado. Justifica-se aqui a importância do aluno conhecer e entender os critérios de avaliação. A autora acrescenta ainda que os critérios permitem um julgamento um pouco mais objetivo e justo para os estudantes, tendo em vista que eles são os parâmetros, as normas e as regras que servem como base e referências para a análise e interpretação dos resultados. São eles que definem o que se espera daquilo que se está avaliando. Ressalta também que é fundamental que o professor deixe muito claro o que ele pretende verificar, seus referenciais, além de ter claro para si quais serão suas referências, seu norte. Isso vai ajudá-lo em sua prática pedagógica, sendo importante para que o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem ocorra dentro do que foi planejado e possibilite as ações de intervenção sempre que houver necessidade.

Importa também registrar que apesar, dos critérios, desvelarem a natureza do que está sendo avaliado, não trazem o significado do julgamento. De acordo com Depresbiteris (2009) quem imprime o significado é o professor e o aluno em sua interação no momento de análise dos resultados.

Apesar de mais da metade dos estudantes afirmarem ter clareza dos objetivos e critérios de avaliação no Curso Técnico Subsequente em Administração, não podemos desconsiderar o percentual de 46,7% dos estudantes que não compreendem exatamente o que se espera deles. Segundo Libâneo (1990), um aspecto importante a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem é a clareza dos objetivos. Os alunos precisam saber para que estão trabalhando e em que estão sendo avaliados. Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011) destaca que o valor da avaliação se encontra no fato de o estudante poder tomar conhecimento do porquê está sendo avaliado, podendo assim analisar seus avanços e suas dificuldades.

Sendo assim, para que a avaliação contribua para a aprendizagem e para que esta se torne mais fácil, agradável e significativa, é preciso definir objetivos, pois são eles que definem a aprendizagem. (Gil, 2012)

Outro aspecto importante a ser considerado na avaliação são os instrumentos e os procedimentos avaliativos utilizados. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017) os instrumentos de avaliação utilizados nas práticas avaliativas estão diretamente relacionados com a concepção que os docentes têm de avaliação, bem como com a sua função. Dessa forma, em uma abordagem mais tradicional, serão utilizados como instrumentos de avaliação aqueles que solicitam do estudante a reprodução dos conceitos aprendidos, que permitam ao docente a identificação de erros e acertos.

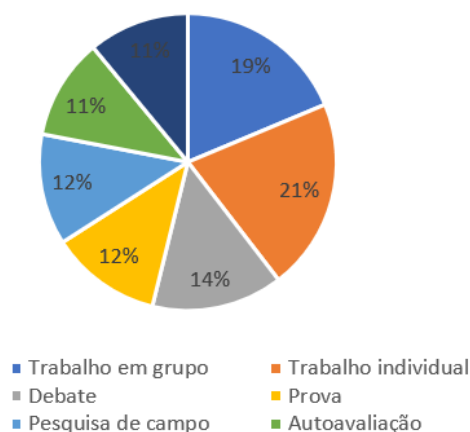
Os testes mais comuns [...] são estruturados em questões relativas a um conjunto particular de conhecimentos que constam dos currículos da escola. O foco é sempre no exterior (currículo) e não no interior (pensamento do aluno) Depresbiteris e Tavares (2017, p.43)

Nessa perspectiva, instrumentos que informem sobre a forma de pensar dos alunos serão ausentes.

Já em uma abordagem cuja a função da avaliação seja detectar ao longo do processo de ensino e aprendizagem, suas falhas, desvios e dificuldades, a tempo de redirecionar, estratégias e procedimentos (diagnóstica e formativa) para a melhoria do processo o professor pode lançar mão de instrumentos que cumpram com essa função, como por exemplo: o portfólio, que possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo, e não apenas no final (Anastasiou e Alves, 2015, p.88); provas e trabalhos com ênfase na reflexão e na compreensão; seminário, considerado por Gil (2012) e Severino (2007) como uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate, além de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades, como o trabalho em equipe, a coleta de informações, a produção de conhecimento, a organização das ideias, a comunicação e a argumentação.

Nesse contexto, com o objetivo de identificar como acontece a avaliação no Curso Técnico Subsequente em Administração, questionou-se docentes e discentes sobre quais instrumentos avaliativos eram mais utilizados. Entre os estudantes os mais citados foram: trabalho individual (21%), trabalho em grupo (19%), debate (14%), prova e pesquisa de campo (12%) e seminário e autoavaliação (11%).

Grafico 16 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores



Fonte: Produzido pela autora

As manifestações dos docentes vão na mesma direção, conforme podemos observar nas transcrições a seguir:

“Eu estou trabalhando mais agora na área de administração com provas mesmo e alguns trabalhos de pesquisa.” (P4)

“Uma avaliação formal escrita, um trabalho ou seminário em grupo e uma nota de participação que é composta pela participação nesses trabalhinhos menores em classe, essas atividades.” (P2)

“Provas, recuperação, trabalho de apresentação, trabalhos de pesquisa”. (P3)

Observa-se que, embora alguns instrumentos tenham aparecido com maior frequência, há uma tentativa de diversificação dos mesmos. Isso demonstra, de certa forma, um avanço na avaliação.

Para Gonçalves (2003), na Educação Profissional e Tecnológica é importante a utilização de instrumentos que vão dos clássicos (testes orais ou escritos, questionários, listas de checagem), poderão ser utilizados outros instrumentos, tais como: estudo de caso, resolução de problemas, demonstrações, estruturação e desenvolvimento de projetos, elaboração e apresentação de seminários, portfólios, entre outros de caráter experimental e laboratorial. Neste aspecto, Depresbiteris (2008) enfatiza que a utilização destes instrumentos oferece diversas oportunidades aos alunos de demonstrar seu desempenho.

Assim, Perrenoud (1999, p. 66) destaca que:

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se.

Nesse sentido, compreendo que a diversificação dos instrumentos utilizados pelos professores do Curso Técnico Subsequente em Administração, fornece mais subsídios para que estes possam verificar se realmente está havendo a aquisição dos conhecimentos,

habilidade e atitudes necessárias ao perfil profissional proposto para o curso. Destaca-se ainda que de acordo com Depresbiteris (2017) é importante considerar que a avaliação tem necessariamente certo grau de subjetividade e que para equilibrar esse fator, a autora sugere que o julgamento final sobre o educando seja emitido baseado em múltiplas situações, diferentes avaliadores e múltiplos instrumentos de avaliação. A autora chama a atenção ainda para a necessidade de, além de diversificar os instrumentos, também diversificar as questões que os compõem. As questões devem também desafiar os alunos a procurar além do aparente, a investigar as causas com mais profundidade.

Entretanto, considero importante destacar que além da diversificação dos instrumentos é preciso saber utilizá-los, considerando os sujeitos envolvidos, suas características, desejos e necessidades. Nessa direção, Depresbiteris e Tavares (2009, p.38-39) destacam que:

O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas.

Essa uma questão bastante pertinente quando se trata de instrumentos de avaliação. É necessário um olhar atento, no sentido da elaboração de instrumentos que nos possibilitem saber até onde o aluno conseguiu chegar e o que se faz necessário modificar para seguir o percurso rumo ao alcance dos objetivos propostos. Nesta perspectiva a avaliação pode ser feita de diversas formas e com instrumentos variados, mas de acordo com Moretto (2014), compete ao professor organizar de forma eficiente o processo de avaliação.

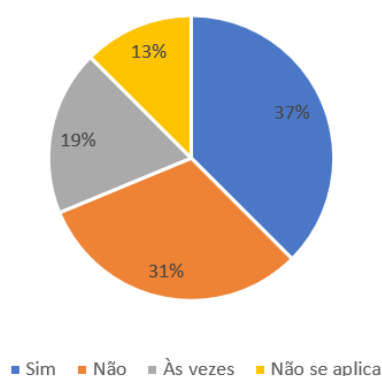
Um terceiro elemento importante a ser considerado na avaliação, além dos instrumentos e critérios avaliativos, para que ela contribua para a aprendizagem, é o retorno que se dá ao estudante sobre o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Como observa Hoffmann (2001) o sentido principal da avaliação deve ser o de promover a reflexão sobre as próprias ações por parte do educando e do educador no sentido da discussão e interpretação, a fim de solucionar os problemas encontrados e potencializar a aprendizagem. Isso implica um *feedback* regular e sistematizado por parte do professor para o estudante. Para Daros e Prado (2015), *apud* (Zeferino; Domingues; Amaral, 2007), o *feedback* na área educacional, refere-se à informação dada ao aluno que descreve e/ou discute seu desempenho em determinada situação ou atividade. Para as autoras, esse processo de retorno fornece ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar sua aprendizagem e desempenho, permitindo dessa forma a evolução constante do estudante no processo de ensino aprendizagem. “Através do *feedback* é possível regular o processo de ensino-aprendizagem,

forneendo subsídios para o aluno perceber o quão distante, ou próximo ele está dos objetivos estabelecidos.” (Daros e Prado, 2015, p. 6 *apud* Borges, 2014).

Torna-se importante ressaltar que ao dar o *feedback* ao estudante ele precisa saber que o objetivo principal é a evolução do desempenho e o aprendizado dele. “Deve ser sempre direcionado para a motivação e o estímulo da aprendizagem e não apenas para correção dos erros” (Pereira; Flores, 2013)

Quando questionados se os docentes costumavam discutir os resultados das atividades avaliativas com os estudantes, tivemos os números representados pela figura abaixo.

Grafico 17 – Distribuição da amostra de estudo em relação ao *feedback* de atividades avaliativas respondidas pelos discentes

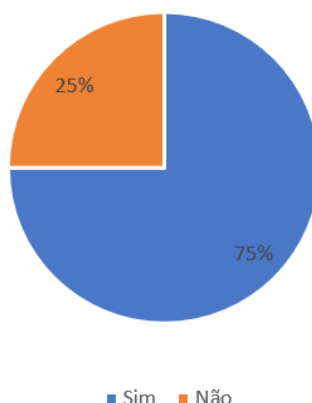


Fonte: Produzido pela autora

Observamos que o percentual de docentes que discute o resultado com os estudantes, 37%, e o de que não discute, 31%, muito se aproxima, seguido dos que o fazem às vezes, 19%. Estes dados nos revelam a existência, entre os docentes do curso técnico subsequente em administração, de duas concepções distintas de avaliação. Aquela compreendida como aferição para definir os aprovados e os reprovados e aquela compreendida como um processo para qualificar a aprendizagem.

Já entre os docentes que participaram desse estudo temos um dado bem diverso, conforme pode-se observar no gráfico a seguir:

Grafico 18 – Distribuição da amostra de estudo em relação ao *feedback* de atividades avaliativas respondida pelos docentes



Fonte: Produzido pela autora

A explicação para tal divergência encontra-se no fato de que ao responderem ao questionamento os discentes consideraram todos os docentes que atuam no curso técnico subsequente em administração, porém nem todos se dispuseram a participar do estudo. Apesar disso, os dados mais uma vez confirmam a existência de duas concepções distintas de avaliação.

Daros e Prado (2015) *apud*, Pereira e Flores (2013) afirmam que para os estudantes o *feedback* é um elemento importante para a sua aprendizagem e valorizam as informações transmitidas pelos docentes quando a sua aprendizagem depende delas. Tal afirmação corrobora com as os depoimentos da maioria dos estudantes participantes desse estudo, quando assim se manifestaram ao serem questionados se a discussão dos resultados das atividades avaliativas contribuía para a sua aprendizagem:

“Acredito que discutir os resultados podem nos fazer entender as questões as quais não sabíamos, ou que apresentávamos alguma dúvida.” (E4)

“Sim, pois essa discussão temos a possibilidade de revermos os erros e futuramente acertarmos.” (E6)

“Sim, pois esclarece dúvidas que tinha na hora de fazer a avaliação.” (E9)

“Sim, contribui na minha aprendizagem, pois me permite ver onde foram meus erros para poder melhorar nas próximas avaliações e estudar os pontos que tenho mais dificuldade.” (E16)

Sendo assim, cabe ressaltar a importância do professor nesse processo avaliativo, tendo em vista que além de orientar e acompanhar individualmente o processo de aprendizagem do aluno, indica-lhes os caminhos a seguir.

Através do *feedback* é possível regular o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para o aluno perceber o quão distante, ou próximo ele está dos objetivos estabelecidos (BORGES et al., 2014).

Nesse sentido, dar o *feedback* é tão importante quando explicitar os objetivos e critérios da avaliação para os estudantes, tendo em vista a necessidade deles saberem a sua evolução no processo de aprender.

Considerando a análise dos dados, tendo como base os instrumentos e critérios avaliativos e as contribuições da avaliação para a aprendizagem foi possível refletir sobre a prática avaliativa docente. Os dados evidenciaram que, embora haja traços da avaliação classificatória, há um esforço por parte de muitos docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração em propor uma avaliação que esteja em função do desenvolvimento dos alunos e não em função da mensuração do produto da aprendizagem. Avaliação essa desejada pelos estudantes participantes dessa pesquisa e ratificada pelos autores que fundamentam este estudo.

Para Santos (2010) *apud* Rios (1998, p.39):

Avaliar pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, podemos inferir, com base nos dados levantados, que temos alguns docentes que sabem o que vão trabalhar com seus alunos (seleção de conteúdos), têm segurança de onde querem chegar (definição de objetivos), sabem como fazer para chegar (metodologia), têm certeza do que precisam cobrar (critérios) e de que forma o farão (instrumentos) e que analisam os dados obtidos para reorientar e redefinir sua ação educativa, ou seja, tem sua prática avaliativa pautada nos elementos essenciais para que a avaliação possa contribuir de forma significativa para a aprendizagem.

Entretanto, não podemos desconsiderar que a avaliação classificatória ainda está presente no Curso Técnico Subsequente em Administração, exigindo assim um trabalho de formação com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a resignificá-la.

4.3.4 O produto Educacional

Em 2016 foi aprovado pela CAPES o primeiro Mestrado Profissional em Rede Nacional na Área de ensino, o PROFEPT – Educação Profissional e Tecnológica, sediado num IF e composto por 20 polos em diversos IFs.

De acordo com o documento da área de ensino da CAPES (2016), a principal característica dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação

profissional, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador. Sendo assim, os problemas encontrados, bem como os objetivos advém do cotidiano dos profissionais. Nessa perspectiva, os processos formativos nos mestrados profissionais visam contribuir com a solução das problemáticas emergidas em cada realidade.

Para tornar concreta a articulação do ensino com a aplicação profissional, nos mestrados profissionais, além da dissertação, faz-se necessário desenvolver um produto educativo que possa contribuir para o aperfeiçoamento do ensino. É importante destacar que este deve constituir-se em material que possa ser utilizado por outros profissionais, em situações reais.

Na identificação do que podem ser estes produtos, podemos destacar como exemplos: sequências didáticas, aplicativos computacionais, oficinas de formação, cursos, jogos, produção de vídeos, equipamentos, exposições, atividades de extensão, entre outros.

Nessa direção, os produtos educacionais desenvolvidos no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT se constituem como elementos importantes no curso, uma vez que atendem ao objetivo principal do Mestrado Profissional, que é a forte conexão das pesquisas desenvolvidas com o ensino. Eles desempenham o papel de ser a materialização da pesquisa ao longo processo formativo.

4.3.4.1 A construção do produto educacional nessa pesquisa

Elaboramos nosso produto educacional a partir da pesquisa intitulada “A avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: a percepção dos sujeitos dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC – Campus Caçador”. O produto intitula-se “Oficinas de formação: refletindo sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica”.

As oficinas propostas têm como objetivo oportunizar aos participantes o contato com instrumentos e critérios avaliativos que podem ser utilizados em uma proposta de avaliação formativa, somativa ou diagnóstica, considerando a concepção da educação profissional e tecnológica, levando a discussões e reflexões sobre o tema, e difundindo entre os participantes as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nesta pesquisa.

Para alcançarmos o objetivo geral estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo ensino e aprendizagem.

- Desenvolver um processo reflexivo junto aos participantes acerca da avaliação no ensino baseado em competências.
- Analisar diversos instrumentos avaliativos, bem como critérios avaliativos possíveis de serem empregados na avaliação da aprendizagem na Educação Profissional.

A carga horária estabelecida para as oficinas foi de seis horas, distribuídas em três encontros presenciais, os quais foram organizados conforme quadro abaixo:

Tabela 4 – Encontros e temáticas das oficinas de formação

1º Encontro – 2 horas de duração	
Temática	A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação
2º Encontro – 2 horas de duração	
Temática	Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por competência
3º Encontro – 2 horas de duração	
Temática	Instrumentos e critérios avaliativos: possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica

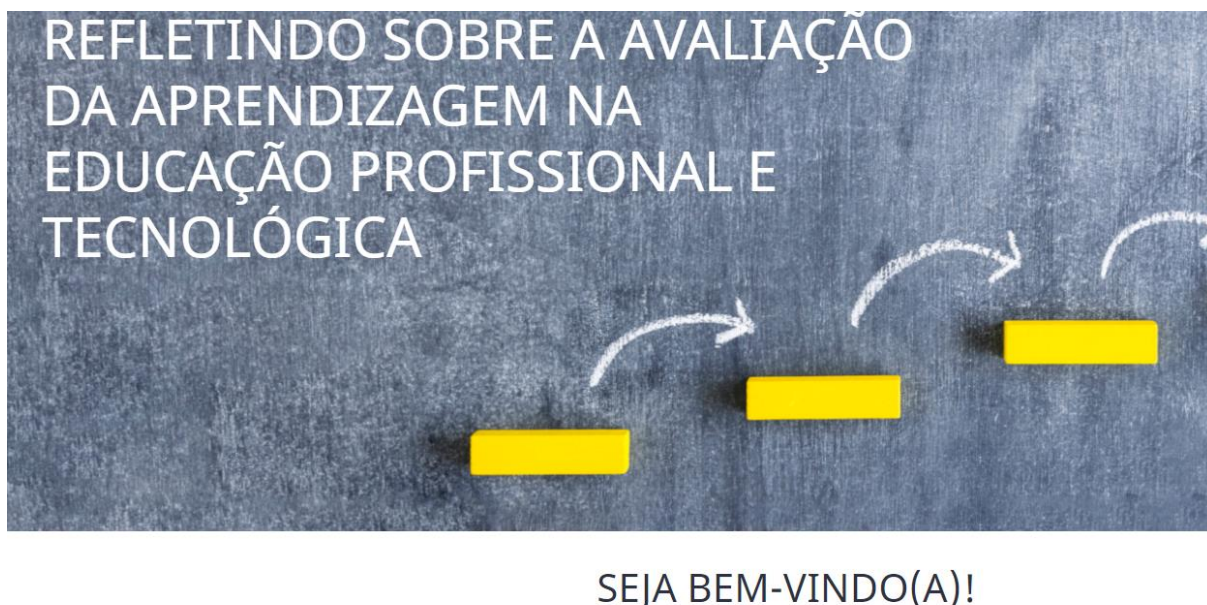
Fonte: Produzido pela autora

Considerando a dificuldade em conciliar os horários dos participantes para a realização da atividade em período letivo, optamos por realizá-la durante a semana pedagógica do Campus em fevereiro de 2019.

Essa atividade formativa será divulgada no âmbito da comunidade de servidores do IFSC e posteriormente para as pessoas da comunidade externa, com o propósito de oportunizar a formação de outros profissionais, contribuindo dessa forma para que a concepção de avaliação seja (re)pensada. Dessa forma, as oficinas encontram-se disponibilizadas em um ambiente *on line*, que pode ser acessado pelo endereço: <http://www.lucianecampolin.com.br/produtoeducacional/>

Na tela inicial temos um breve resumo sobre o conteúdo da página.

Figura 2 – Tela inicial do site para acesso ao produto educacional



Como parte dos requisitos de um Mestrado Profissional, toda pesquisa deve apresentar um produto educacional. Optei por

Fonte: Produzido pela autora

A seguir apresentamos brevemente a mestrand

Figura 3 – Tela de apresentação da autora

Quem sou eu



Sou Luciane da Costa Campolin, tenho 20 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental, séries finais e no Ensino Médio. Atualmente atuo no IFSC—Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Caçador, como Técnica em Assuntos Educacionais, desempenhando minhas atividades na Coordenadoria Pedagógica.

Possuo graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Contestado e formação em Língua Espanhola pela Unisul (Universidade do Sul de Santa Catarina).

Possuo Especialização nas seguintes áreas:

1. Metodologia do Ensino aprendizagem da Língua Inglesa no Processo Educativo – Faculdade de Educação São Luís.

Fonte: Produzido pela autora

No menu “sobre o projeto”, fazemos uma apresentação do produto educacional: como se originou, seu objetivo, a quem se destina, como está estruturado.

Figura 4 – Tela de apresentação do produto educacional

O Produto Educacional

Em 2016 foi aprovado pela CAPES o primeiro Mestrado Profissional em Rede Nacional na Área de ensino, o PROFEPT – Educação Profissional e Tecnológica, sediado em um Instituto Federal e composto por 20 polos em diversos Institutos Federais.

De acordo com o documento da área de ensino da CAPES (2016), a principal característica dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador. Sendo assim, os problemas encontrados, bem como os objetivos advêm do cotidiano dos profissionais. Nessa perspectiva, os processos formativos nos mestrados profissionais visam contribuir com a solução das problemáticas emergidas em cada realidade.

Para tornar concreta a articulação do ensino com a aplicação profissional, nos mestrados profissionais, além da dissertação, faz-se necessário

Fonte: Produzido pela autora

Na sequência temos as oficinas. Discorreremos inicialmente sobre a formação docente e a avaliação. A seguir apresentamos o cronograma das atividades e as três oficinas desenvolvidas. A estrutura e organização de cada encontro apresenta alguns elementos comuns a todos: carga horária, tema, objetivo do encontro, sugestões para o desenvolvimento, material de apoio e avaliação.

Figura 5 – Tela sobre a formação docente e a avaliação

A formação docente e a avaliação

A pesquisa realizada sinalizou a necessidade da oferta de uma formação específica sobre o tema Avaliação da Aprendizagem Profissional e Tecnológica aos docentes. Nesse caminho, no intuito de qualificar a ação dos professores na prática avaliativa concebida como uma prática formativa, torna-se necessário fomentar um processo de reflexão sobre a prática

A avaliação está presente em todas as práticas cotidianas, em especial nos processos de formação escolar. Na Educação Profissional e Tecnológica existe uma singularidade maior, pois estão envolvidas a formação humana e a formação para o mundo do trabalho. A EPT possui especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino aprendizagem e consequentemente atividades teóricas e práticas, visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, projetos de pesquisa e extensão.

Fonte: Produzido pela autora

Figura 6 – Tela do cronograma das oficinas

Cronograma		
	Objetivo	Conteúdo
1º Encontro	Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo ensino e aprendizagem.	A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação
2º Encontro	Desenvolver um processo reflexivo junto aos participantes acerca da avaliação no ensino baseado em competências.	Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por

Fonte: Produzido pela autora

Figura 7 - Tela da oficina 01

Oficina 1

Carga horária: 2 Horas.

Tema

A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação.

Objetivo

- Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o

Fonte: Produzido pela autora

Figura 8 - Tela da oficina 02

Oficina 2

Carga horária 02h.

Tema

Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por competência.

Objetivo

- Desenvolver um processo reflexivo junto aos participantes acerca da avaliação no ensino baseado em competências.

Fonte: Produzido pela autora

Figura 9 - Tela da oficina 03

Oficina 3

Carga horária 02h.

Tema

Instrumentos e critérios avaliativos: possibilidades na Educação profissional.

Objetivo

- Analisar diversos instrumentos avaliativos, bem como critérios avaliativos possíveis de serem empregados na avaliação de Educação Profissional.

Fonte: Produzido pela autora

Ainda no menu “oficinas” apresentamos as referências utilizadas para a elaboração do material.

Figura 10 - Tela das referências

Referências

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as es** Univille, 2015.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.L

Fonte: Produzido pela autora

Disponibilizamos ainda leituras para aprofundar o tema e um espaço para o contato, que possibilita a interação com a autora para troca de conhecimento, tirar dúvidas, deixar sugestões, entre outras. Nesse sentido, esse produto permite além de capacitar as pessoas, oportunizar a interação.

Figura 11 - Tela de sugestão de leitura

Aprofundando o tema

Sugestões de leitura para aprofundar o tema:

1. Avaliação: mito e desafio (Jussara Hoffmann);
2. Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas Lógicas (Philippe Perre
3. A avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar (Celso Vascon

Fonte: Produzido pela autora

Figura 12 - Tela de formulário de contato

Contato

Este espaço constitui-se como uma possibilidade de interação para troca de conhecimento, tirar dúvidas, deixar uma mensagem, entre outros.

Seu nome (obrigatório)

Seu e-mail (obrigatório)

Assunto

Fonte: Produzido pela autora

Apesar de termos trabalhado com dois tipos de sujeito, docentes e discentes, no presente estudo direcionamos o produto educacional para os docentes, tendo em vista que no contato com estes durante as entrevistas, quando questionados se a formação acadêmica lhes havia preparado adequadamente para avaliar, todos responderam que não. Isso pode ser evidenciado nos depoimentos abaixo:

“Bacharel em Administração. Nada”. (P1)

“Não, de forma alguma, Lu. Porque minha graduação é bacharel. O meu mestrado é profissional/ área técnica”. (P2)

“Não considero, até pelos problemas que ocorreram na faculdade. [...] na época que eu estudava lá foi uma época que a faculdade estava enfrentando bastante problema financeiro e eles estavam com dificuldade de encontrar até professor para lecionar. Então, nós não tínhamos, às vezes, o professor específico daquela disciplina”. (P3)

“Eu acredito que não. Eu aprendi na prática docente, com certeza”. (P4)

Aliado a isso, quando questionados se na sua prática docente sentiam dificuldades com a avaliação, assim se manifestaram:

“[...] é difícil, porque muitas vezes a gente pega o aluno de bem naquele dia, naquele momento, e tem vezes que a gente não vai ter o aluno bom, disponível” (P1)

“Mais do que dificuldade eu sinto uma frustração. A frustração no sentido de ser justa mesmo [...]” (P2)

“Não sei se posso apontar como dificuldade, mas aquela situação que eu disse anteriormente, dependendo da turma você tem que trabalhar com formas diferentes de avaliação. Isso aí na verdade acaba sendo um obstáculo [...]” (P3)

“Sim. Encontro dificuldades de formular avaliações que realmente sejam efetivas, que não sejam apenas um cumprimento de tabela [...] eu não sou a favor da prova, mas como eu estou em uma área nova, estou me adaptando, eu não consigo formar

algo muito mais elaborado do que uma prova. E não estou satisfeita com isso. Então a gente tem dificuldade [...]” (P4)

Como podemos observar, os depoimentos dos professores revelam que há dificuldades, dúvidas, incertezas, frustração, insatisfação para realizar a avaliação, certamente em decorrência da falta de formação mencionada na questão anterior. Como observa Perrenoud (1984), na formação do professor privilegia-se a preparação para o ensino, em detrimento da preparação em avaliação, como se ela viesse atrelada automaticamente às funções do ensino, não requerendo uma atenção especial.

Considerando que na Educação Profissional e Tecnológica, a formação inicial dos docentes de forma geral não contempla ou não atende a todas as especificidades e demandas dessa área, a formação continuada torna-se um requisito indispensável.

Entende-se que a falta de formação, provoca a precarização do trabalho do professor, visto que o exercício da docência requer conhecimento sobre o papel que a educação assume na sociedade, o papel do professor na formação integral e cidadã do estudante, o domínio de conhecimentos pedagógicos, o conhecimento da profissão, dentre outros. A capacidade do professor para lidar bem com a complexidade da prática avaliativa mantém íntima relação com sua formação profissional.

De acordo com Vasconcellos (2013, p.84) o professor que está engajado no processo de mudança da avaliação, tem duas grandes tarefas: “comprometer-se verdadeiramente com a aprendizagem de todos os alunos, com a efetiva democratização do ensino. Romper com a ideologia e práticas de exclusão; abrir mão da avaliação classificatória como alternativa pedagógica.”

Diante disso compreendemos como necessário que o professor saiba desempenhar de forma qualificada seu papel, construindo um cenário avaliativo que seja convidativo à aprendizagem, organizado de forma significativa que permita ao aluno confiança e espaço para as suas descobertas. Para tanto necessita de formação pedagógica adequada.

Para Oliveira e Sales (2016), as ações formativas para o campo da Educação Profissional e Tecnológica ainda são muito tímidas e vem se caracterizando por falta de unidade e pela oferta de programas emergenciais, não por cursos específicos.

De acordo com Machado (2011), a necessidade de políticas públicas para a formação de professores para esta modalidade de ensino torna-se um problema bem maior com a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da materialização dos Institutos Federais.

As discussões, estudos e pesquisas sobre a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica estão em torno da criação ou fortalecimento de políticas públicas destinadas à qualificação profissional por meio de cursos de formação inicial (graduação), formação continuada no âmbito de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como ações formativas que colaborem para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que temos presente, nessa modalidade de ensino, um grupo de professores com formação bem diversificada (licenciados, bacharéis, tecnólogos e técnicos).

Nessa direção, Moura (2008) destaca que temos basicamente três grupos distintos de docentes na EPT. São eles: profissionais não graduados que atuam na EPT, graduados que atuam na EPT, mas não tem formação pedagógica e os futuros profissionais que começarão a formação superior inicial. Sendo assim o autor propõe que a formação aconteça de forma diferenciada.

No caso do primeiro grupo – profissionais não graduados que atuam na EPT [...] é fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica [...] (Moura, 2008, p. 32)

No caso do segundo grupo – graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial [...] delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. (Moura, 2008, p. 32)

Para o terceiro grupo – os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial –, é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais. (Moura, 2008, p. 33)

Diante desse cenário entendemos que outras ações de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses docentes no contexto do trabalho.

Vivemos numa sociedade complexa e que vive em constante mutação, isso demanda da escola e dos profissionais que nela atuam, em especial dos docentes, um processo de aprendizado contínuo. A partir das mudanças surgem novas necessidades. É nesse contexto que a formação continuada faz-se necessária. Entretanto, é preciso estimular o professor para esse processo formativo, dando-lhe oportunidade para que isso aconteça.

Acreditamos ainda que seja na instituição de ensino, com seus pares e demais profissionais da educação, num processo de reflexão, pesquisa e ação que os professores ensinam e aprendem sobre o que é ser e como se fazer professor na EPT. Em relação a isso, Afonso *et al.* (2017, p.82) expressam a seguinte afirmativa:

Deve-se considerar a escola como um ambiente educativo, como um espaço de formação contínuo. Trabalhar e formar, nesse contexto, não são atividades distintas.

A formação dos professores não deve ser encarada como um processo estanque, separado de sua atividade docente, mas sim um processo contínuo, no sentido real da expressão formação contínua, maior que a continuada. Nesse cenário faz-se importante o tempo para a percepção e autoreflexão, para sua autoformação, seja em espaços de compartilhamento – de forma participada – ou mesmo em momentos que se leve a produção de seu próprio conhecimento a partir de uma (re)significação individual.

Nessa perspectiva, a instituição escolar torna-se um espaço primoroso para o desenvolvimento de ações contínuas de formação docente, baseadas no trabalho coletivo, colaborativo, participativo, interativo e dialógico. Além de promover momentos de formação contínua em serviço observando as necessidades e demandas docentes a partir do seu contexto.

Considerando os aspectos acima mencionados é que propusemos, como produto educacional de nossa pesquisa um processo formativo com os docentes participantes desse estudo, em forma de oficinas de formação. Entendemos que esse produto pode contribuir significativamente no aperfeiçoamento do ensino, uma vez que foi pensado e estruturado considerando o contexto desses sujeitos, como uma tentativa de resposta para as demandas da realidade deles. Aliado a isso, precisamos considerar a necessidade de mudança na avaliação, que segundo Vasconcelos (2013, p. 13) nos “remete a necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto à disposição afetiva, o querer”, e isso pode ser proporcionado através dos momentos de formação.

4.3.4.2 Aplicação do produto educacional: as oficinas

4.3.4.2.1 O primeiro encontro: A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação

No dia 06 de fevereiro de 2019, nas dependências do IFSC Caçador, realizamos a primeira oficina de formação, cuja temática foi: A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação. Esse encontro teve como objetivo refletir e discutir a avaliação na perspectiva da avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para introduzir o tema utilizamo-nos de um recurso educacional produzido em ed.ted.com. Trata-se de uma plataforma que possibilita ao professor fazer intervenções em vídeos disponíveis no *youtube*, incluindo questões de múltipla escolha ou dissertativas, adicionar links para conteúdos extras e atividades relacionadas.

Primeiramente acessamos a videoaula em: <https://ed.ted.com/on/7efGP7AP>. Ela foi organizada em cinco momentos, sendo eles:

1. WATCH - assistimos ao vídeo com aproximadamente cinco minutos sobre avaliação

2. THINK – realizamos um brainstorming a partir de duas questões: O que é avaliar? Para que serve a avaliação?

3. DIG DEEPER – para aprofundar o tema a proposta foi ouvir uma parte da história sobre o julgamento da avaliação⁴, retirada do livro “*A avaliação Educacional em três atos*” de Léa Depresbiteris. O link de acesso ao áudio com a história foi disponibilizado no próprio recurso educacional.

4. DISCUSS – abrimos esse espaço para a discussão a respeito da primeira parte da história. E em seguida sintetizamos com um slide trabalhando as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A seguir os participantes se dividiram em dois grupos para criar um final para a história apresentada no início da atividade dando exemplos da importância das funções da avaliação, conforme o promotor havia pedido para a testemunha na primeira parte da história.

5. AND FINALLY – Os grupos apresentaram suas propostas de final para a história e foram convidados a ler o verdadeiro final que foi disponibilizado na videoaula.

⁴ A referida história trata de uma simulação do julgamento da avaliação. Estava presente toda a comunidade interessada no assunto. Assegurada a ampla defesa e o contraditório o julgamento contava com o advogado de defesa e o promotor de justiça, como acusador. Após todos acomodados, o juiz define o objeto do julgamento: os prós e os contras da avaliação. A primeira testemunha explicita sua opinião dizendo que quem está em julgamento é a avaliação, já que ela sempre julgou as pessoas. Sustenta dizendo que, na escola, ela sempre representou ameaça e punição. Alega que por diversas vezes foi prejudicada pela avaliação e que nunca foi avisada quanto ao caminho assertivo ou errático que estava trilhando. Interpelando a testemunha, o advogado de defesa sustenta que os problemas levantados pela ré não são culpa da sua cliente e sim do mau uso que se faz da avaliação. Alega que há tempos a avaliação tem sido usada de forma equivocada, como ferramenta de poder e ameaça e que esse não é o objetivo da avaliação. O advogado defende ainda que ela veio como processo contínuo de avaliação e não como processo final e chama uma testemunha de defesa que relaciona as reais funções da avaliação embasando-se em teorias de estudiosos do assunto. Começa seu discurso dizendo que segundo Scriven a avaliação tem três funções definidas: diagnóstica (verifica se estão presentes os pré-requisitos que viabilizem a aprendizagem – antes do processo), formativa (fornecimento de informações que orientarão na melhoria do desempenho dos alunos – durante o processo) e somativa (embasam a aprovação ou reprovação de acordo com o desempenho do aluno – ao final do processo) e que possibilitam diferentes tipos de decisão. Esse embasamento irritou o promotor que solicita exemplos práticos, que foram prontamente explicitados. Apesar da discordância do promotor a testemunha prossegue afirmando que a avaliação não faz milagres e funciona melhor se o docente conhecer bem o que deve avaliar, em que ocasiões e por que avaliar. Diante dessas últimas palavras o promotor, pela primeira vez, mostrou empatia pelos argumentos da testemunha de defesa. Nesse ínterim a ré interfere relatando a tese de Cook, para quem a avaliação tem função energizante, que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. A discussão entre promotor e advogado de defesa estava acirrada, querendo o promotor entender os motivos e formas de avaliação aplicados pela ré e a forma como pensavam as testemunhas. Estudiosos como: Tyler, Luckesi, Hoffman, Demo, Bloom começaram a aparecer no julgamento. O tempo passou rápido e finalizado o recesso os jurados entraram. Um deles permaneceu em pé, tendo nas mãos um papel que começou a ler a pedido do juiz.

Conforme pudemos observar no início da atividade, após assistir ao vídeo e serem indagados sobre o que era avaliar e para que servia a avaliação, os participantes demonstraram um certo receio em se manifestar. Foi necessário questionar então o que tinham achado do vídeo, o que lhes tinha chamado atenção, o que as cenas tinham a ver com a avaliação. Abaixo transcrevemos as manifestações:

“O vídeo nos mostra o que devemos e o que não devemos fazer durante a avaliação” (P2)

“Avaliar não é aterrorizar os alunos, conforme podemos perceber na cena inicial do vídeo” (P1)

“Pelo que eu entendi do vídeo avaliar é orientar o processo, indicar a direção” (P4)

“Avaliação serve para repensarmos nossas metodologias de trabalho” (P3)

“A avaliação tem a função de nos dar um retorno sobre o processo de ensino e aprendizagem” (P2)

Tais manifestações nos levaram a inferir que os participantes da atividade começam a compreender a avaliação como uma prática formativa e que ela deve acontecer ao longo do processo de ensino aprendizagem e não em um momento pré-determinado, como algo separado do processo.

No segundo momento da atividade, após ouvirem parte da história do julgamento da avaliação percebeu-se no semblante dos participantes alguns olhares de surpresa, dúvida, indagação, curiosidade. Quando abrimos para o debate, pudemos confirmar o que os dados coletados para esse estudo já haviam apontado. Tínhamos entre os participantes docentes que compreendiam que o objetivo da avaliação era apenas medir, mensurar o quanto os estudantes tinham aprendido para decidir se estes seriam aprovados ou reprovados. Os depoimentos a seguir expressam isso:

“Enquanto eu ouvia essa história, tinha a impressão que primeira testemunha estava se referindo a mim como seu professor. Acho que inconscientemente sempre fiz o que ela estava dizendo em seu depoimento. Quando dou alguma prova percebo nos alunos o medo que sentem. Acho que preciso repensar a minha prática.” (P4)

“Nunca havia pensado nas coisas que a testemunha de acusação falou. Eu dou o conteúdo e depois aplico as avaliações. Não tinha pensado no lado do aluno, como ele se sente, o que acontece com ele durante uma prova.” (P5)

Entretanto, pudemos observar que tínhamos também aqueles que apareceram nos resultados da pesquisa que compreendem a avaliação como uma prática formativa, como uma oportunidade para os docentes e os estudantes construírem a aprendizagem significativa. As manifestações a seguir nos apontam para isso:

“A testemunha de acusação tem razão, quando eu era aluna na faculdade lembro de professores que utilizavam a avaliação como forma de ameaça. Era horrível, eu não

aprendia nada, só decorava as coisas para a prova. Por isso assim que comecei a lecionar procurei ler um pouco sobre a avaliação para não fazer com meus alunos o que fizeram comigo. E vejo que tem dado resultado. Uso a avaliação para melhorar a minha prática e levar o aluno a aprender e não apenas decorar para a prova como eu fazia.” (P1)

“Me chamou atenção a fala do advogado de defesa quando ele diz que sua cliente não é culpada, a culpa está no uso que se faz da avaliação. Eu concordo com ele, muitas vezes por falta de compreensão dos professores, da escola, dos pais, de que a avaliação não serve apenas para aprovar ou reprovar os alunos, mas sim para melhorar o processo de ensino aprendizagem a avaliação é colocada no banco dos réus.” (P3)

Em relação a atividade proposta, criar um final para o julgamento da avaliação, um dos grupos optou por inocentar a avaliação e o outro por remarcar o julgamento, conforme transcrição abaixo:

“Depois de ouvir os argumentos das testemunhas de defesa e de acusação, os jurados decidiram por inocentar a avaliação por compreenderem que ela é um instrumento na mão de outras pessoas e que esta geralmente tem muitas dúvidas sobre a forma mais adequada de utilizá-la”. Geralmente elas usam a avaliação da mesma forma como usaram com elas. (Grupo 1)

“Diante de tanta informação os jurados ficaram confusos e não conseguiram chegar a uma conclusão. Para não serem injustos com ninguém solicitaram ao juiz que novo julgamento fosse marcado, para que eles tivessem mais tempo para estudar sobre o caso”. (Grupo 2)

Observa-se, portanto, que temos um grupo convicto de que os problemas existentes em relação a avaliação residem na concepção que se tem dela, a qual implicará na forma como ela será utilizada.

Já o outro grupo, optou por não inocentar, nem condenar a avaliação, talvez por não haver consenso entre os participantes, considerando que nos grupos tínhamos pessoas com diferentes concepções.

Em relação a concepção de avaliação, Hoffmann (2014, p. 16) destaca que “a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história de vida como aluno”.

Ainda sobre a concepção em torno da avaliação Ronca e Terzi também afirmam que:

A prova é sempre reflexo da aula e vice-versa. Tal relação íntima repousa no fato de que ambas são sempre espelho fiel da concepção que o professor tem da Ciência de modo geral e da qual leciona, de modo particular e, logo depois, da concepção do que vem a ser o Conhecimento e de como se chega a ele (1991, p. 49).

Nessa direção é importante destacar que a avaliação está fortemente relacionada com a forma como o professor concebe a educação. Se ele tem uma concepção pedagógica tradicional, na qual o ensino é concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado, onde ensinar significa a transmissão e a memorização de informações prontas pois o conhecimento é algo pronto e acabado, verdade externa ao aluno, sua forma de avaliar

estará diretamente associada ao fazer provas, exames, dar notas, aprovar ou reprovar alunos. A avaliação assume a função classificatória e é um poderoso instrumento nas mãos do professor para selecionar, rotular, classificar e controlar.

Em relação a essa questão Libâneo (1990, p. 2 e 4) assim se manifesta:

Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. [...] A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

Entretanto, se o professor tem uma concepção pedagógica progressista, onde o ensino é um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, onde ensinar é proporcionar oportunidades para que a aprendizagem ocorra e o conhecimento é entendido como produção humana, provisória e sempre passível de problematização, a avaliação tem função diagnóstica e formativa. O professor a utilizará como um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo, com vista a garantir a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Para tais afirmações nos apoiamos em Libâneo (1990) que afirma que na concepção pedagógica progressista aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O ato avaliativo contrapõe-se à avaliação com características de quantificação da aprendizagem.

4.3.4.2.2 O segundo encontro: Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por competência

O segundo encontro da atividade de formação aconteceu no dia 07 de fevereiro de 2019. Trabalhamos com a segunda temática proposta no plano de ação. Esse encontro teve como objetivo levar os participantes a refletir sobre a avaliação no ensino por competência.

No início da atividade fizemos uma breve retomada do primeiro encontro, lembrando o que é a avaliar e qual a sua função. A seguir realizamos uma exposição sobre as especificidades que diferem a educação profissional da educação geral, o ensino por

competências e a avaliação, apoiados na LDB/9394/96, resolução nº 06/2012 /CNE e autores como: Cordão (2002), Perrenoud (1999) e Depresbiteris (2001)., conforme slides em anexo.

Após a primeira parte da exposição abrimos um espaço para questionamentos, entretanto os participantes não se manifestaram. Para dar sequência a atividade propusemos uma discussão em grupo com o seguinte questionamento: *Considerando que na Educação Profissional o ensino e a aprendizagem estão voltados para a construção de competências, o questionamento que se faz é: como avaliar competências?*

Foi dado aproximadamente 20 minutos para que os grupos pudessem conversar sobre essa questão e em seguida fizemos a socialização das discussões.

Os grupos destacaram que para avaliar se os estudantes estão atingindo as competências necessárias para o desempenho da atividade profissional as atividades avaliativas propostas devem ser mais práticas, oportunizando aos estudantes a demonstração de que sabem executar a atividade com qualidade e proatividade. Relataram ainda que é importante que os estudantes vivenciem situações que possivelmente acontecerão no ambiente de trabalho. Entretanto, ressaltaram que sentem dificuldade em ter que quantificar, através da nota, uma competência. Muitas vezes não sabem exatamente que instrumentos e critérios utilizar para se chegar a essa nota e se ela representa realmente o que o aluno sabe. Isso pode ser evidenciado nos depoimentos a seguir:

“Devemos avaliar mais através de atividades práticas, do que através de provas teóricas, onde muitas vezes os alunos só decoram o conteúdo para aquele momento e logo esquecem. É importante que eles estejam capacitados para desempenhar bem a atividade profissional. Que saibam como enfrentar as dificuldades do dia a dia de trabalho. Mas não é fácil a gente encontrar a metodologia, os instrumentos mais adequados para se chegar a uma nota final que expresse se o aluno atingiu ou não a competência. O sistema nos cobra que no final do semestre seja dada uma nota. O aluno também cobra uma nota. Muitas vezes quando devolvemos uma atividade apenas com comentários eles já vem perguntar da nota.” (Grupo 1)

“Essa é uma pergunta difícil de ser respondida. Na opinião do nosso grupo, como estamos formando os alunos para o trabalho, eles precisam demonstrar através da avaliação que estão aptos a desempenhar a atividade do trabalho de forma adequada. Enquanto professores, nós geralmente procuramos colocar os alunos em situações que eles enfrentariam no trabalho para ver como eles se saem. Nos cursos subsequentes, normalmente temos alunos que já trabalham na área do curso que fazem e isso facilita porque eles têm a vivência do trabalho. Acreditamos que isso também deve ser considerado na hora da avaliação. Só que isso não é fácil, porque nem sempre temos a certeza de que a nota que precisamos dar representa realmente o que o aluno sabe. (Grupo 2)

Na direção do que os grupos destacaram sobre como avaliar competências Perrenoud (1999) afirma que na abordagem por competências é impossível avaliar de maneira padronizada, a avaliação não deve ser feita através de comparações entre os alunos, mas

comparando entre a tarefa a realizar e o que o aluno fez. Ela deve estar pautada nas seguintes bases: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa/emancipatória.

Para fechar a discussão apresentamos a segunda parte dos slides, onde tentamos refletir a partir de Perrenoud (1999) e Depresbiteris (2001) sobre algumas possibilidades para a avaliação de competências.

Finalizada a apresentação e aberto o espaço para o debate, as manifestações dos participantes foram no sentido de apontar para a necessidade de ter atenção com as metodologias utilizadas, utilizar estratégias onde os estudantes possam participar mais ativamente das aulas, buscar instrumentos que possam auxiliar no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, manifestaram que sentem dificuldade para fazer isso.

“Eu concordo com o que os autores que você mencionou dizem, que o ensino por competência deve garantir a participação colaborativa, consciente e crítica dos estudantes, mas para isso é importante que as nossas metodologias estejam adequadas e nem sempre nós temos essa certeza. A gente vai adaptando conforme acha que fica melhor. Eu gosto muito de trabalhar nas minhas aulas, onde o conteúdo é mais teórico, com estudo de caso e seminários e acho que funciona bem”. (P1)

“Eu concordo com a colega, e penso também que na nossa avaliação temos que considerar o todo, não somente o conteúdo trabalhado. Como preciso dar uma nota lá no SIGAA no final do semestre, para compor essa nota considero o conteúdo, a participação, o comprometimento com as atividades e com o curso, o respeito, a proatividade, que são questões que também serão exigidas quando eles estiverem trabalhando, mas não é fácil chegar a esse número. Eu venho de um sistema onde a avaliação das competências era feita através de conceitos. Eu achava mais fácil”. (P2)

“Eu sinto bastante dificuldade na hora da avaliação. Vejo que os instrumentos que eu uso para avaliar são bastante limitados. Geralmente faço prova, trabalho individual, às vezes em grupo. E pelo que estamos discutindo nesses dois dias de encontro, já posso concluir que somente isso não dá conta de avaliar todo o processo. Minha avaliação tem sido mais pontual mesmo”. (P4)

Nessa direção, Gonçalves (2003), propõe que a avaliação para o desenvolvimento de competências deve integrar elementos de componentes curriculares e estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente ou em grupo.

Para a Educação Profissional, Depresbiteris (2001), sugere levar em conta as competências ligadas aos aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, com base nas relações humanas e nos problemas do trabalho para não incorrer em uma visão tecnicista, que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas.

4.3.4.2.3 O terceiro encontro: Instrumentos e critérios avaliativos: possibilidades para a Educação Profissional e Tecnológica

O último encontro do minicurso aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2019. Para finalizar a formação trabalhamos com os instrumentos e critérios avaliativos. O encontro teve como objetivo analisar diversos instrumentos e critérios avaliativos possíveis de serem empregados na avaliação da aprendizagem na Educação Profissional.

Iniciamos a atividade com o vídeo *Pedagogia e o cotidiano escolar*⁵, com o objetivo de fazermos um exercício de empatia, ou seja, nos colocarmos no lugar dos estudantes. Alguns participantes se manifestaram relatando que se identificaram com as falas dos personagens quando eram estudantes e que hoje que ocupam outra posição, a de docente, nem sempre lembram das angústias dos estudantes.

Após o vídeo apresentamos, através de slides, o conceito de instrumentos e critérios avaliativos, bem como as possibilidades para a EPT e o que deve ser considerado no momento da elaboração do instrumento.

Como proposta de atividade para esse encontro solicitamos que, em grupo, fosse elaborado um instrumento avaliativo, estabelecendo os objetivos, as circunstâncias em que utilizariam e os critérios de avaliação. Como tínhamos apenas os docentes do curso técnico subsequente em administração e alguns membros da coordenação pedagógica, que estavam se dividindo entre as atividades da semana pedagógica, matrícula, análise de renda de cotistas, entre outras, apenas o grupo de docentes apresentou uma proposta, a qual apresento a seguir:

O instrumento proposto foi um projeto de Consultoria Junior, cujo objetivo era oportunizar aos estudantes do curso conhecer uma empresa e desenvolver uma pesquisa prática na área de gestão, por meio de visitas técnicas, análises do ambiente interno e externo e a elaboração de sugestões de melhorias à empresa, promovendo assim, o aprendizado na prática dos conteúdos das unidades curriculares envolvidas, quais sejam: Organização, Sistemas e Métodos; Fundamentos da Administração; Responsabilidade Social e Sustentabilidade. O projeto seria desenvolvido ao longo do semestre sob orientação dos três professores responsáveis pelas unidades curriculares. A avaliação aconteceria por meio de um acompanhamento contínuo de cada etapa, com retroalimentação das fases já vivenciadas, assim como as devidas correções em tempo. Seriam considerados como critérios de avaliação:

⁵O vídeo mostra, através da turma do Charlie Brown e Snoopy, as ansiedades dos estudantes em relação aos conteúdos e as atividades avaliativas dadas pelos docentes na escola.

o envolvimento e o compromisso dos estudantes na realização das atividades propostas para cada etapa, observação das habilidades dos estudantes na resolução dos problemas, capacidade de trabalho em equipe, bem como o envolvimento dos membros da equipe, a aplicação dos conhecimentos e a coerência nas propostas de sugestões de melhorias apresentadas ao final do projeto.

Como podemos observar, a proposta trazida pelo grupo ao mesmo tempo em que se configura como uma estratégia de aprendizagem, apresenta-se como um instrumento de avaliação, na medida em que permite ao docente um acompanhamento contínuo do processo, realizando as intervenções sempre que necessário e ao discente um *feedback* do seu desenvolvimento durante o processo.

Para Barbosa, Gontijo e Santos (2004) a metodologia de projetos possibilita uma formação profissional que busca integrar teoria e prática. Os estudantes são desafiados a buscar novos conhecimentos e apropriarem-se deles por meio das aplicações práticas do cotidiano.

De acordo com Silva, Batista e Silva (2017) nessa metodologia a avaliação deve contemplar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais⁶. Para tanto faz-se necessário que ela aconteça durante o processo, pois mais importante que o produto final é o seu processo de elaboração, a maneira como cada autor se comportou, se dedicou e evoluiu durante a resolução do problema, tendo sido ele solucionado ou não.

Diante disso, podemos inferir que a proposta apresentada pelo grupo contempla as discussões realizadas durante os três dias de formação, onde buscou-se, a partir dos autores que fundamentam esse estudo, refletir sobre a avaliação como uma prática formativa.

4.3.4.3 Considerações sobre a aplicação do produto educacional

As oficinas de formação vivenciadas por nós, constituíram-se em uma atividade dinâmica, contextualizada, significativa, interativa, participativa e colaborativa, não resumindo-se apenas a uma mera atualização dos participantes. Os encontros foram planejados a partir das necessidades apresentadas por eles durante a realização da pesquisa.

⁶ De acordo com Zabala (2010), os conteúdos conceituais referem-se ao aprender a conhecer. Fazem parte da construção do pensamento, nele o indivíduo aprende a discernir o real do abstrato. Os conteúdos procedimentais referem-se ao aprender a fazer, ou seja, resumem-se em colocar em prática o conhecimento que adquirimos com os conteúdos conceituais. E os conteúdos atitudinais englobam valores, normas e atitudes, referem-se ao aprender a viver juntos e aprender a ser.

Primamos pelo diálogo, participação e colaboração entre os sujeitos, docentes, da pesquisa e a pesquisadora.

Segundo Imbernón (2006), a formação continuada deve firmar-se em reflexões dos professores sobre suas práticas, examinando teorias, esquemas de funcionamento e atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que norteie seu trabalho.

Nesse sentido acreditamos que a atividade de formação desenvolvida com os participantes desse estudo pode contribuir para a transformação da realidade, objetivando além do desenvolvimento profissional dos docentes, também a (re)significação da avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.

A respeito do desenvolvimento profissional, Imbernón (2006) afirma que, a formação só tem sentido quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho, funcionando como estímulo em busca de melhorias sociais e profissionais.

Nessa perspectiva, com o objetivo de verificar se a atividade formativa realizada havia contribuído para o seu desenvolvimento profissional, realizamos junto aos participantes uma avaliação, a partir do seguinte questionamento: *O que significou para você participar desses três encontros para discutir a avaliação da aprendizagem na EPT, sob a perspectiva da avaliação como uma prática formativa?*

Refletindo sobre essa temática, eles perceberam a necessidade de mudança na sua atuação profissional. Para tanto, destacaram a necessidade de se estabelecer um processo de formação contínuo e de se colocarem como eternos aprendizes. Atualmente no IFSC – Caçador a formação ocorre de forma muito pontual, os professores não dispõem de uma rotina de estudos e planejamento realizado de forma colaborativa e participativa.

Nessa direção Nóvoa (1992, p.29) afirma que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia a dia dos professores e das escolas.

Os participantes destacaram ainda a importância de se pensar a formação a partir da prática pedagógica e oportunizar momentos de compartilhar experiências, dificuldades, sucessos e principalmente buscar coletivamente a resposta para as dúvidas. Ressaltaram que estudar, discutir, refletir sobre avaliação levou-os a visualizarem outras possibilidades para avaliar.

“Para mim provocou a necessidade de buscar, de aprender, de rever minhas práticas”. (P4)

“Foram momentos muito ricos, onde tivemos a oportunidade de repensar nossas formas de avaliar, de compartilhar experiências e perceber que as nossas angústias também podem ser as dos colegas. Na correria do dia a dia nem sempre temos tempo para conversar sobre nossas dificuldades com os colegas”. (P3)

“Para mim significou a oportunidade de refletir sobre o meu trabalho a partir dele. O fato de você ter pensado essa formação a partir do resultado da tua pesquisa, a partir do que você ouviu dos estudantes e de nós fez toda diferença. A formação foi mais significativa, porque muitas vezes a gente vem para os momentos de formação, mas o que se trabalha parece descontextualizado, distante do nosso dia a dia da sala de aula, resumindo-se muitas vezes a um excesso de teorias.” (P2)

“Para mim foi bem importante participar dessa atividade. Avaliar é sempre muito complicado, principalmente quando falamos de Educação Profissional. As nossas discussões me fizeram pensar em outras possibilidades para avaliar. Entretanto acho que esses momentos devem acontecer de forma sistemática e não em momentos pontuais. Talvez possamos pensar nisso a partir dessa experiência. Acho também que seria bom fazer um trabalho com os estudantes sobre avaliação, porque muitas vezes eles não compreendem essas novas formas de avaliar que levamos para a sala de aula”. (P1)

Acreditamos que iniciativas simples, como criar grupos de estudo ou discussão, realizar rodas de conversa, estabelecer e manter uma rotina de planejamento, estudo e pesquisa com seus pares são espaços fundamentalmente importantes para a formação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que os sujeitos estejam dispostos a aprender e a compartilhar conhecimento uns com os outros.

A realização dessas oficinas foi um desafio tanto para nós quanto para os participantes. Para nós no sentido de estabelecer uma relação de confiança e interação com os participantes, para refletirmos sobre um tema tão complexo que é a avaliação. Quanto aos participantes o desafio de reorganizar suas atividades para conseguir participar de todos os encontros presenciais, além querer participar desse momento de reflexão e discussão sobre suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar e analisar como os sujeitos, docentes e discentes, do Curso Técnico Subsequente em Administração, do IFSC – Campus Caçador, compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem.

Na primeira categoria, caracterização do perfil dos sujeitos, consideramos importante destacar, que pudemos constatar que os discentes que frequentam o curso, são em sua maioria trabalhadores estudantes, condição esta que os leva a ter que conciliar o trabalho com o estudo, sendo o trabalho a prioridade para esse público. Trazem consigo a vivência do mundo do trabalho, o que, do nosso ponto de vista, não pode ser ignorado no dia a dia da sala de aula, pois os saberes adquiridos no trabalho podem contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem se considerarmos que o conhecimento não é algo pronto e acabado e o docente o único detentor dele.

Em relação ao perfil dos outros sujeitos participantes deste estudo, os docentes, contatamos que embora estes tenham uma sólida formação em suas áreas específicas, não apresentam formação para a docência, tampouco para a avaliação. Aliado a isso, com exceção de um professor, os demais não têm mais do que um ano e meio de experiência como docente da Educação Profissional e Tecnológica, a qual tem como premissa a preparação para o trabalho e requer do docente conhecimento específico da profissão na área técnica em que atua e de saberes pedagógicos da profissão docente. Sobre os saberes docentes considero importante sinalizar que estes advêm de diversas fontes, entre elas destacamos: experiência prática, história de vida e concepções profissionais do educador.

Constatamos, na segunda categoria, Análise do Projeto Pedagógico do Curso e dos Planos de ensino que no PPC do curso, a avaliação é entendida como uma prática formativa, estando em comum acordo com o que estabelece a LDB 9394/96 e a Resolução nº 06 de 20/09/2012. Já nos planos de ensino, de algumas unidades curriculares, percebeu-se um distanciamento entre o que o projeto do curso e a legislação preveem para a avaliação e o que está estabelecido neles. Tendo em vista que o plano de ensino é o que direciona o fazer docente e, portanto, reflete suas ações no sentido de operacionalizar a proposta de curso, podemos inferir que não há uma unicidade entre as unidades curriculares ofertadas no curso quanto ao aspecto da avaliação, além de evidenciar que o vivido, por sua vez, caminha para outra direção, demonstrando, por exemplo, que uma parcela dos sujeitos não compreende a avaliação como uma prática formativa, dificultando assim a efetivação do que está postulado nos documentos, bem como a compreensão da necessidade de mudanças nas práticas.

Na categoria, a Prática Avaliativa no Curso Técnico Subsequente em Administração, de forma mais específica, evidenciamos que, tanto entre discentes quanto entre docentes não está claro o conceito de avaliação. Ao responderem à questão “*o que é avaliar*” referiram-se a ela como medir, testar, mensurar, buscar resultados, verificar se os objetivos foram alcançados. Temos, portanto, de um lado a avaliação associada à prática tradicional, vincula à nota, a classificação, contrapondo-se ao preconizado pelos documentos analisados. Do outro lado, percebe-se a avaliação compreendida como um compromisso com a aprendizagem, contribuindo para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, na medida em que permite o diagnóstico, a tomada de decisão e o redirecionamento das ações docentes e discentes.

Em relação a função da avaliação, verificou-se que os sujeitos mantêm a mesma lógica, ou seja, avaliar para medir, mensurar, verificar se os objetivos estão sendo atingidos. Isso reforça a constatação de que os significados atribuídos para a avaliação giram em torno de duas lógicas, a avaliação compreendida como classificatória e excludente e a avaliação com uma função mais pedagógica, que serve como um guia orientador para o processo de ensino aprendizagem. Como decorrência disso, procedimentos diferenciados são utilizados, conforme a visão que cada um construiu ao longo de sua história. Dessa forma, ao responderem ao questionamento sobre que instrumentos avaliativos eram utilizados para avaliar, uma diversidade significativa destes apareceu.

Em relação as contribuições da avaliação para a aprendizagem foi possível depreender dos discursos dos sujeitos que esta acontece quando a avaliação não é realizada apenas com o objetivo de “dar nota” ou para cumprir uma formalidade da instituição de ensino e sim quando ela fornece os subsídios necessários para uma redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa categoria, consideramos importante destacar que essa investigação também nos possibilitou pensar sobre a necessidade da implementação de processos formativos contínuos para os docentes. Além de percebermos a necessidade da mudança na prática avaliativa, ao responderem ao questionamento: “*Você considera que a sua formação acadêmica lhe preparou para avaliar?*”, os docentes foram unânimes em afirmar que não. Dessa forma, propusemos como produto educacional a realização de oficinas de formação, com as quais não tivemos a pretensão de resolver o processo de formação continuada dos docentes, entretanto elas se constituíram em uma ação que oportunizou aos docentes a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de forma geral e mais especificamente sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Entretanto, a formação não pode ser algo pontual. Se queremos que haja um processo de mudança precisamos compreender que este requer dos sujeitos uma postura de aprendizagem constante, de atualização e o reconhecimento de necessidade de mudança. Entendemos que é na formação continuada que encontramos uma possibilidade de mudança no modo de pensar, planejar, conduzir e organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Importa ainda destacar que fomentar processos formativos demanda de planejamento, previsão de tempo e espaço, organização de horários para possibilitar a participação da maioria dos professores. Nessa direção, é preciso que o IFSC – Campus Caçador crie estratégias para oportunizar a formação continuada em serviço para os professores e profissionais da educação, onde estes sejam estimulados a refletir, a pesquisar, a buscar, de forma coletiva, as respostas para os problemas que atingem o seu fazer pedagógico. Entretanto, faz-se necessário também que o professor esteja consciente de que ele mesmo é responsável pelos seus processos formativos, para tentar buscar por esses espaços de formação.

O estudo mais aprofundado sobre a realidade nos permitiu ampliar a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem, levando-nos a evidenciar algumas fragilidades no processo da avaliação, apontando para a necessidade do rompimento de algumas práticas avaliativas classificatórias e excludentes, para assim, avançar em direção a práticas avaliativas formativas.

As concepções de ensino, aprendizagem e avaliação constituem o tripé a subsidiar a ação docente. Para perceber a avaliação da aprendizagem como um processo a alimentar e realimentar o professor com informações acerca da aprendizagem do estudante é preciso superar a percepção de que ensinar é apenas transmitir informações, enquanto aprender é retê-las, mesmo sem compreendê-las.

Para que se possa pensar em uma mudança nas práticas avaliativas, o professor precisa compreender que ensinar é construir um espaço e um tempo para que a aprendizagem ocorra, com a sua mediação; e de que aprender é um processo contínuo de superação de erros, que devem ser utilizados como indicativo do que precisa ser replanejado. Nesse sentido, repensar a avaliação exige repensar os demais elementos constitutivos do trabalho pedagógico (planejamento, ensino, aprendizagem)

A avaliação é também uma responsabilidade institucional, considerando-se que, de modo geral, o próprio sistema educacional é estruturado de determinada maneira que alimenta uma perspectiva conservadora de avaliação. Conforme Vasconcelos (2013), o sistema social altamente seletivo, a legislação educacional refletindo a lógica social, a longa tradição

pedagógica autoritária e reprodutora, a pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares, formação acadêmica inadequada dos professores e as condições precárias de trabalho, são fatores dificultadores para a mudança na avaliação.

Nessa perspectiva, acreditamos que a ressignificação da avaliação implica uma mudança na cultura escolar. A criação de uma nova cultura avaliativa requer que professores e alunos estejam abertos à avaliação e façam uso de seus resultados para melhorar suas práticas.

Ressaltamos que esta investigação nos permitiu ainda constatar que o desejo de mudança, o interesse em promover a aprendizagem, a vontade de praticar uma avaliação mais formativa, o anseio por promover situação didáticas que envolvam os estudantes na superação das próprias dificuldades, a aspiração para que todos aprendam é real, por parte de alguns docentes. Todavia, nem sempre sabem como fazê-lo. Por isso, reafirmamos a ideia do trabalho coletivo, da formação continuada como momentos de reflexão sobre a ação docente.

Finalizamos, reforçando que a intencionalidade dessa pesquisa foi identificar e analisar como os docentes e discentes, no contexto de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem, vislumbrando mudanças de posturas necessárias para a efetivação da avaliação concebida como uma prática formativa.

Desejamos que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite novos questionamentos, outras produções e o desenvolvimento de ações para a continuidade dos estudos sobre a temática da avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho; ROSA, Sérgio Inácio, BOAES, Katana de Fátima Diniz. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**: Políticas, questões e Proposições. Revista agenda social, v.10, nº1, p. 74-84. Rio de Janeiro, 2017.

ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo. **Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica**. V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT, At Belo Horizonte, MG, 2017.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**: Por uma pedagogia integradora da Educação. Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – maio / jan/ago 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. **O método de projetos na educação profissional**: ampliando as possibilidades na formação de competências. Educação em Revista. nº 40, p. 182-212, Belo Horizonte, Dez/2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital de Clínicas da FMRP**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. LEI Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BOLDO, Claires Marcelle Sada. **A avaliação da aprendizagem na Legislação Brasileira**. Disponível em: <www.lematec.net.br/CDS/XVIIIIEBRAPEM/PDFs/GD8/boldo8.pdf>. Acesso em: 15/04/2018.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2002.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

CHIZZOTI, A: Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2006

DAROS, Fernanda de Andrade Galliano; PRADO, Maria Rosa Machado. **Feedback no Processo de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. V Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente –SIPD UNESCO, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf>. Acesso em: 20/02/2019

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Revista Perspectivas, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.

_____, Pedro. Avaliação qualitativa. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999

_____, Pedro. **Ser professor é fazer com o que aluno aprenda**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliando competência na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez. 2001

_____, Léa. **Avaliação Educacional em três atos**. 4.ed. São Paulo: Senac, 2017.

_____, Léa. **Instrumentos de avaliação. As questões constantes da prática docente**. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 4, jul/dez 1991. p. 119-133

_____, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

_____, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Serie Ideias n.8. São Paulo: FDE, 1998.p.161-172

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação**: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1. janeiro/julho de 2010 p.73-78.

FERRETI, C. J. **Educação profissional**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e avaliação**: subsídios para a ação docente. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, J. M. L. **A avaliação enquanto construção do conhecimento**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara; **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

_____, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015**. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2018_set.pdf>. Acesso em 06 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15/01/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **PDI** – Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2015 – 2019). Disponível em: < <https://pdi.ifsc.edu.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. anuário estatístico 2018. Disponível em> <<http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>. Acesso em 07 nov 2018.

LEITE, Lígia Silva (Org). **O Estado da Arte da Avaliação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, C.C. **Avaliação da aprendizagem**. Produção de ATTA Mídia e Educação. São Paulo: ATTA, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

_____, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: PP&A, 2014.

MOURA, Henrique Dante. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

OLIVEIRA, Rosilene; SALES, Márcea. **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: provocações e dilemas.** V Seminário Internacional de Profissionalização Docente – SIPD – Catedra – UNESCO. PUCPR, Curitiba, 2015.

PACHECO, E (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. **Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho.** Revista Iberoamericana de Educación Superior, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/276385558_Avaliacao_e_feedback_no_ensino_superior_um_estudio_na_Universidade_do_Minho>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Philippe. **Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005

_____, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001

_____, P. **La fabrication de l'excellence scolaire.** Genebra: Draz, 1984.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, M.G. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTEL, Waldirene. **A avaliação como instrumento de aprendizagem na Educação Profissional: Uma análise do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CAETITÉ/BA.** In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, set. 2012, São Cristóvão.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ano base 2017. Disponível em: <www.plataformanilopecanha.org>. Acesso em: 07 nov. 2018.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. 230 Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.

RONCA, Paulo Afonso Caruso, TERZI, Cleide do Amaral. **A prova operatória**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.

SANTOS, Jurandir. **Educação Profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Senac, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. J. C. (Org.). **Institutos federais lei 11. 892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. p. 7-11.

SILVA, Ricardo Bussons; BATISTA, Suelene da Silva; SILVA, Marinaldo Felipe. **Metodologia de Projetos no ensino básico e tecnológico: uma educação emancipadora**. Revista Educação Pública. Edição V. 17, Ed. 24 - 12/12/2017. Disponível em: <<https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/17/24/metodologia-de-projetos-no-ensino-basico-e-tecnologico-uma-educacao-emancipadora>>. Acesso em 18 mar. 2019.

SOFNER, Rosemary. **Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SORDI, Mara. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Angela et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Ática, 1987.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa. **A inclusão do estudante-trabalhador e do Trabalhador-estudante na Educação Superior: Desafio público a ser enfrentado**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

_____, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 13.ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SPESSATTO, Marizete Bortolanza; ALMEIDA, Pamela de. Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos. *Revista PerCursos.* Florianópolis, v. 16, n.31, p. 06 – 27, maio/ago. 2015.

VIELLA, M. A. L.; RAYMUNDO, G. M. C. **Livro Didático:** Avaliação do Ensino e Aprendizagem. Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário a ser respondido pelos trabalhadores-estudantes do curso técnico subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador

Prezado estudante,

O objetivo deste questionário é conhecer um pouco sobre você e a sua percepção sobre algumas questões referentes a avaliação da aprendizagem no IFSC – Campus Caçador.

Gostaríamos de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

Por favor responda o que for necessário ou assinale com um (X) a resposta que melhor lhe convier, usando toda sua sinceridade.

DATA: ____/____/____	HORÁRIO DE INÍCIO _____	HORÁRIO DE TÉRMINO _____
CURSO:		
SEMESTRE QUE CURSA:		

PARTE 1: PERFIL SOCIOECONÔMICO

1. Sexo:

() Masculino

() Feminino

2. Qual é sua idade:

() Menos de 16 anos

() De 22 a 25 anos

() De 16 a 18 anos

() De 26 a 30 anos

() De 19 a 21 anos

() Mais de 31 anos

3. Estado Civil:

() Solteiro (a)

() Viúvo (a)

() Casado (a)

() União Estável

() Separado (a)/divorciado (a)

4. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

() Até R\$ 954,00

() De R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00

() De R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00

() De R\$ 8.586,01 até R\$ 11.449,00

() De R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00

() Mais de R\$ 11.449,01

14. Qual é o seu tempo disponível para estudo, além das horas na escola?

- | | |
|---|---|
| ☐ Não dispõe de tempo | ☐ Em véspera de atividades avaliativas |
| ☐ Diariamente | ☐ Outro – Qual _____ |
| ☐ Apenas em finais de semana | |

PARTE 2: QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO IFSC – CAMPUS CAÇADOR.

15. Como você define a avaliação da aprendizagem?

16. Para que serve a avaliação?

17. Qual é a importância da nota para você?

18. Os resultados das avaliações são discutidos, pelos professores, com os alunos?

19. Quando o professor discute os resultados da avaliação você considera que esse momento ajuda na sua aprendizagem. Sim ou Não. Explique

20. Seus professores apresentam o plano de ensino com os objetivos e critérios de avaliação ao iniciarem a unidade curricular?

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ quase todos | ☐ poucos |
| ☐ alguns | ☐ não sei |
| ☐ muitos | |

21. Os professores discutem com os estudantes os critérios e os instrumentos de avaliação que serão utilizados para a avaliação da unidade curricular?

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ quase todos | ☐ poucos |
| ☐ alguns | ☐ não sei |
| ☐ muitos | |

22. Para você fica claro os objetivos e critérios de avaliação apresentados pelos professores?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

23. Seus professores avaliam aspectos/critérios como assiduidade (frequência), participação, senso de reflexão, criatividade, produtividade?

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ quase todos | ☐ poucos |
| ☐ alguns | ☐ não sei |
| ☐ muitos | |

24. Numere em ordem crescente (1 a 7), os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos seus professores.

() pesquisa de campo

() seminário

() debate

() prova

() trabalho em grupo

() trabalho individual

() autoavaliação

25. Qual seu grau de satisfação quanto à metodologia de avaliação a que você é submetido (a)?

() muito satisfeito

() relativamente satisfeito

() nada satisfeito

() nada a comentar

Sua participação foi de suma importância para nossa pesquisa. Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para os docentes

Prezado docente

Estou realizando uma pesquisa que se constitui como um dos requisitos para a realização do Mestrado Profissional em Educação Profissional, no Instituto Federal de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar como os sujeitos do Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem.

Desta forma o objetivo desta entrevista com é coletar dados no IFSC – CAMPUS CAÇADOR sobre a avaliação da aprendizagem sob a ótica dos docentes que atuam no curso pesquisado.

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

Formação (graduação) e Titulação

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência docente na EPT:

Tempo de experiência no IFSC:

PARTE 2 – QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

1. Como você define a avaliação?
2. O que você compreende por avaliação como uma prática formativa?
3. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação?
4. Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios que você utiliza na avaliação?
5. Com que frequência você avalia seus alunos?
6. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?
7. Você informa ao aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sim ou Não.
Se a sua resposta à pergunta acima foi sim, explique quais procedimentos utiliza para informar ao aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem.
8. Considerando a sua experiência enquanto aluno, você percebe mudanças na forma como avalia os alunos em relação àquelas como foi avaliado? Sim ou Não. Explique quais?
9. Você considera que a sua formação acadêmica o preparou adequadamente para avaliar seus alunos? Sim ou Não. Comente.
10. Na sua prática docente, você encontra dificuldades com a avaliação? Sim ou não. Se sim, descreva quais?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido/anuência de dados.**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ ANUÊNCIA DE DADOS****Informações:**

- 1) **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar como os sujeitos do curso técnico subsequente em administração compreendem e vivenciam a avaliação no processo de ensino aprendizagem. Este projeto foi submetido e aprovado, por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado CEP2.634.373.
- 2) **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Serão sujeitos dessa pesquisa aproximadamente 20 trabalhadores-estudantes dos Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador e 04 docentes vinculados ao curso.
- 3) **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, você será questionado pela pesquisadora. É previsto em torno de 20 minutos para o preenchimento das respostas do questionário(somente discentes) e 20 minutos para a entrevista (somente docentes). Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a pesquisadora Luciane da Costa Campolin pelo telefone (49) 35679709 ou (49) 9 00186012.
- 4) **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações para caracterizar o perfil dos sujeitos, no que se refere as características pessoais, socioeconômicas e de formação, além de buscar informações acerca dos tipos de instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, objetivos e critérios propostos utilizar-se-á o questionário.
- 5) **SOBRE A ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações sobre sua percepção em relação do processo de avaliação.
- 6) **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
- 7) **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

8) BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

9) PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As responsáveis por esta pesquisa são a Orientadora Prof.^a Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e a pesquisadora acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (48) 991925004 orientadora ou (49) 9 99186012, orientanda

Florianópolis, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Participante

CPF _____

Assinatura da Pesquisadora

CPF _____

Nome do Pesquisador Responsável: Luciane da Costa Campolin

PROFEPT - CERFEAD IFSC

CEP: 88015 640

Fone: (48) 3131 8800

E-mail: direção.cerfead@ifsc.edu.br

APÊNDICE D - Plano de ensino das Oficinas de formação para os docentes

Oficinas de formação: Refletindo sobre a avaliação na EPT		Carga horária: 06 horas
Período: fevereiro/2019		
Ministrante: Luciane da Costa Campolin		
OBJETIVO GERAL		
Oportunizar aos participantes o contato com instrumentos e critérios avaliativos que podem ser utilizados em uma proposta de avaliação formativa, somativa ou diagnóstica, considerando a concepção da educação profissional e tecnológica, levando a discussões e reflexões sobre o tema, e difundindo entre os participantes as concepções de avaliação da aprendizagem como uma prática formativa.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
- Discutir a avaliação da aprendizagem na perspectiva da avaliação de caráter qualitativo, diagnóstico e contínuo em todo o processo ensino e aprendizagem. - Desenvolver um processo reflexivo junto aos participantes acerca da avaliação no ensino baseado em competências. - Analisar diversos instrumentos avaliativos, bem como critérios avaliativos possíveis de serem empregados na avaliação de competências na Educação Profissional.		
CONTEÚDO		C.H
A avaliação da aprendizagem como uma prática formativa: tipos de avaliação		02 horas
Ressignificando a avaliação da aprendizagem no ensino por competência		02 horas
Instrumentos e critérios avaliativos: possibilidades na Educação profissional.		02 horas
METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS		
O conteúdo será desenvolvido através de aula expositiva dialogada, contação de histórias, debates, vídeos, atividades em grupo e socialização das atividades.		
AVALIAÇÃO		
A avaliação se dará de forma processual e contínua, envolvendo atividades desenvolvidas durante o minicurso: - Participação nos debates; (1º Encontro) - Em pequenos grupos criar um final para a história apresentada no início da atividade dando exemplos da importância das funções da avaliação, conforme o promotor pediu para a testemunha. (2º Encontro) - Discussão em grupo: Considerando que na Educação Profissional o ensino e a aprendizagem estão voltados para a construção de competências, o questionamento que se faz é: como avaliar competências? (3º Encontro) - Propor um instrumento avaliativo, estabelecendo os objetivos, as circunstâncias em que utilizariam e os critérios de avaliação. - Socialização das atividades		

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 01/11/2017.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliando competência na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez. 2001

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em três atos.** 4.ed. São Paulo: Senac, 2017.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...:** instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Jurandir. **Educação Profissional e práticas de avaliação.** São Paulo: Editora Senac, 2010.

APÊNCIDE E – Transcrição das entrevistas

Entrevista 01

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

Formação (graduação) e Titulação

P - A graduação é Administração, bacharel em administração. A titulação, eu sou mestre em administração.

Tempo de experiência docente:

P – Olha, uns bons 12, 13 anos.

Tempo de experiência docente na EPT:

P- 01 ano

Tempo de experiência no IFSC:

P - 01 ano

PARTE 2 – QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

1. Como você define a avaliação?

P- Eu comentei contigo aquele dia né que até eu ter contato com a educação técnica eu tinha uma percepção da avaliação só no final do período né, uma nota só, única, se a pessoa não atingisse a média gente fazia o exame. Esse era o modelo que a gente tinha na Universidade que eu trabalhava. E a partir dessa convivência que eu tive aqui eu fui tentando observar essa palavra avaliação né, tanto é que hoje eu evito usar a palavra prova né, porque avaliação eu entendo que seja algo que a gente está observando, o retorno que o aluno está dando em relação ao aprendizado dele e também o meu desenvolvimento, o meu trabalho como professora. Então avaliação para mim ganhou essa entonação, sabe. Eu senti que ela é uma foto, também daquele momento que a gente está vivendo e vale tanto como um retorno para mim, um *feedback* do meu trabalho e também daquilo que eles estão desenvolvendo.

2. O que você compreende por avaliação como uma prática formativa?

P- Olha avaliação formativa é um desafio bem grande, porque quando a gente faz, por exemplo, um trabalho de pesquisa, que a gente conduz os alunos a ir para dentro de uma empresa que é a nossa realidade da administração, né, eles estão ali pesquisando, observando como é a realidade daquela empresa, com é que são as políticas de gestão de pessoas, por exemplo, né ou outras e eles ao mesmo tempo estão aprendendo sobre aquilo. Então é uma avaliação onde eu estou medindo quanto eles estão se desenvolvendo em termos de competência na área de gestão, de administração e ao mesmo tempo que ele tá conseguindo elaborar, desenvolver, criar a partir dessa vivência que ele tá tendo. Que aí vem a aprendizagem, né. Acho que essa a percepção que eu tenho. Muitas vezes em sala de aula quando a gente faz uma avaliação de escrever as vezes a gente tem uma limitação, porque é quase que uma pergunta e resposta, né. Às vezes tu não instiga ele a trocar com os outros colegas, ou a pensar sobre. Agora quando a gente está fazendo EAD, por exemplo, já é uma outra percepção. A gente já consegue fazer uma leitura de um texto ou assistir um videozinho e a partir disso fazer uma questão, ou participar de um chat, um fórum e assim por diante.

Facilita. É possível, eu acredito que é possível fazer uma avaliação que gere, né uma aprendizagem

3. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação?

P- Eu dificilmente faço questão de marcar, então até mesmo pelos conteúdos que eu trabalho. Trabalho na área de gestão de pessoas, então todo desenvolvimento comportamental dessa pessoa na realidade de trabalho, então eu trago isso muito para a sala de aula. Então essa avaliação é uma avaliação de vivência mesmo. Faz uma técnica vivencial e a gente observa como é que o aluno se desempenha. Ou as vezes numa prova mesmo de escrever, traz um texto problema e ele tem que defender o conteúdo conforme a quilo que a gente conversou em sala de aula. Então essa avaliação é uma avaliação que é mais subjetiva. Vai muito do que o aluno vivenciou, daquilo que ele conseguiu trazer para a prova e muito do que ele já é, porque como eu observo ele muito no dia a dia da sala de aula eu já sei, olha esse aluno não vai me dar mais, mas eu sei que ele tá vindo, ele tá acompanhando, ele tá conseguindo dar o retorno dele.

4. Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios que você utiliza na avaliação?

P- Quando eu apresento o plano de ensino. Às vezes eu comento assim, nós vamos buscar observar essas competências. Num determinado momento, às vezes eu falo, mas eu não escrevo na prova, por exemplo. Eu sei que tem colegas que fazem. Procuro sempre basear sobre o conteúdo mesmo que a gente está trabalhando e aquilo que a gente percebe que precisa para o mercado de trabalho. Sempre faço esse link, né. E geralmente isso vem lá do PPC, né, do plano de ensino, que foi elaborado. Então esses critérios são sempre voltados para aquilo que construímos em sala de aula, também. Dependendo às vezes de uma turma, tu consegue avançar em alguns aspectos. Então não existe uma fórmula, existe muito da convivência que a gente vai criando e observando. Aqui dá para a gente, nessa avaliação dá para a gente trazer esses critérios, né. Se é uma avaliação onde a gente vai trabalhar em grupo, são outros critérios. Principalmente essa questão, ah trabalhar em grupo, apresentar um trabalho, a postura, a forma de se comunicar, a forma com que ele se apresentou, enfim, além de todo o critério conteúdo. Então é muito de cada turma, por incrível que pareça, sabe LU, eu não tenho muito esse hábito, o que eu repeti nessa turma, eu vou repetir com a outra, mesmo seja o mesmo conteúdo, porque eu sinto muito a interação, é muito de relacionamento, é muito de saber se vocês já estão, que nem nós aqui que tem alunos que trabalham de dia né. Tem uns que trabalham e tem uma que não trabalham. Então de repente pega uma turma que já tá mais madura, tu dá um passinho a mais e aquela que não tem vivência, muito, a gente vai mais devagar. Então todo o processo de planejamento eu nunca fecho ele lá no início do semestre, sem conhecer. E eu tenho uma folha, que eu chamo de planejamento da disciplina que eu entrego para os alunos logo no primeiro dia, de forma individual, eu peço para eles colocar em qual é o objetivo deles em realizar essa disciplina, essa unidade curricular? O que ele percebe, né as ações que ele precisa desenvolver, quais são as atitudes que ele precisa fazer para atingir seus objetivos e depois sugestões de como a gente pode trabalhar nos conteúdos da disciplina a partir daquilo que ele entende, da forma que ele aprende. Então sugere-se lá né a questão da prova, desculpe, aulas dialogadas, aulas expositivas, trabalho em grupo, vídeo. Eles mais ou menos com aquilo que eles gostariam e no final daí eu peço quanto que ele tem de vivências já dessa disciplina na vida dele. Então a partir dessa leitura eu já tenho ali algumas definições. Ah, então aqui eu posso fazer visita técnica, aqui eu posso ir de dia numa empresa que eu tenha que fazer uma atividade. Então me dá um, essa é a minha primeira avaliação.

5. Com que frequência você avalia seus alunos?

P - Nossa, toda aula. Mas essa resposta eu não te daria lá atrás. E eu tenho muito essa capacidade de memorizar o nome dos alunos, sabe, e conseguir observar pelas falas e conseguir puxar eles. Então essa avaliação que eu faço por aula eu consigo trazer em alguns aspectos. Então, oh, essa pessoa eu vou ter que puxar mais, tentar entender se ela gosta mais de ler, se ela gosta mais de em silêncio, gosta mais de trabalhar em grupo, enfim, sabe é uma construção. É claro que eu passo o semestre inteiro na tentativa e erro né isso é natural. Mas eu vejo que isso, a avaliação, mas é claro que tem momentos, quando é marcado lá no calendário, eu aviso com antecedência, que são as avaliações mais formais, que o sistema exige.

6. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

P - Esse primeiro que eu te falei ali, né, já de diagnóstico. Aí depois eu faço uma prova escrita, né, trabalhando essas ideias do estudo de caso, trago um texto, peço para eles trabalharem o conteúdo ali em cima, também essas dinâmicas, essas técnicas vivenciais que a gente faz em grupo é uma forma de observá-los. Uso a questão do trabalho em grupo, pesquisa fora da sala de aula. Tanto é que essa turma de ADM agora eu fiz com que eles fossem conversar com os gestores para identificar que perfil que tem um técnico em Administração hoje e o que esses gestores exigem de competência comportamental. Comunicação, negociação, enfim. Então isso é uma avaliação que faz com que ele tenha que sair da sala de aula e outra coisa que eu fiz também, que eles elaborassem essas questões, o roteiro deles, adaptado a realidade que esse gestor tem ou a abertura que eles têm com esse gestor. Então é um modelo de avaliação onde a gente vai poder ir observando essa relação do aluno com o mercado de trabalho e tudo. Daí vai desde uma redaçõzinha em sala de aula, no final da aula. Agora vamos fazer um review do que a gente viu, escrevam aí sobre tal coisa. Uma outra forma, que mais que a gente tenta fazer, Ah eu acho que eu vou promover com essa turma, se der tudo certo, uma pesquisa onde eles vão trazer talvez alguém de uma empresa para vir palestrar. Mas a ideia é também que eles consigam negociar, para trazer alguém. Então são várias formas, em especial com essa da administração da pra gente ampliar.

7. Você informa ao aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sim ou Não.

P- Agora nessa turma, por exemplo eu fiz várias redaçõezinhas ou pesquisas que eles fizeram e devolveram ou trabalho em sala de aula eu corrigir já de retorno. Só que não usei nota. Eu dei, fiz assim: Parabéns, muito bom. Utilizei essa metodologia com eles. Então isso incentiva, é uma forma de dar um retorno daquilo que eles vem construindo. Semana passada eu apliquei a prova e agora a gente vai corrigir juntos. Também não dei nota, porque eu quero que eles percebam onde é que foram os erros que eles cometeram. E a partir daí, já fazer a recuperação dessa prova, né. Então sempre tem essa busca de dar esse retorno, mesmo que não seja em nota, num primeiro momento. Claro que depois dessa aula de hoje eu já vou fechar uma nota para publicar lá no sistema. Mas eu não os deixo muito tempo sem ter esse meu feedback e às vezes aquele feedback, olha! Vem cá, vamos conversar um pouquinho. Eu percebi que você não veio, o que é que aconteceu? Ou tá bem legal esse teu texto, parabéns. Sempre essas palavrinhas. Ou até o próprio texto que não ficou legal. Ah faltou tal coisa. Então são feedbacks, são retornos, são conduções que eu vou fazendo para que eles entendam para onde eu quero conduzi-los.

Se a sua resposta à pergunta acima foi sim, explique quais procedimentos utiliza para informar ao aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem.

8. Considerando a sua experiência enquanto aluno, você percebe mudanças na forma como

avalia os alunos em relação àquelas como foi avaliado? Sim ou Não. Explique quais?

Sim, porque eu venho do modelo da Universidade, essa é a minha vivência. Prova, atividades ou uma prova, ou duas por semestre e um trabalho que era obrigatório. E esses retornos que eram menores eu não lembro. Então eu acho que houve mudança. Se fosse dizer assim, houve uma evolução. Agora eu me lembro de uma professora que ela dava seus recadinhos nas avaliações, ela fazia esses comentáriozinhos e incentivava a gente a melhorar em alguns aspectos. Tanto é que é uma das professoras que eu trouxe né. É esse modelo que eu tenho. O que acontece se a gente acaba se espelhando em alguém

9. Você considera que a sua formação acadêmica o preparou adequadamente para avaliar seus alunos? Sim ou Não. Comente.

P- Bacharel em Administração. Nada.

10. Na sua prática docente, você encontra dificuldades com a avaliação? Sim ou não. Se sim, descreva quais?

É difícil, porque muitas vezes a gente pega o aluno de bem naquele dia, naquele momento, e tem vezes que a gente não vai ter o aluno bom, disponível, né. Por isso muitas vezes a questão de várias as avaliações. Para que facilite isso, né, para auxiliar com que ele participe de uma forma mais efetiva nesse processo. Então eu vejo assim. E é difícil muitas vezes para enquadrar dentro dessa nota, né, um número X. Às vezes é que nem eu dei os parabéns, para uns eu colocava Parabéns naquela redação e para outros muito bem, ótimo né, e um aluno me questionou mas pro parabéns e ótimo é a mesma coisa? tem diferença? E eu estava numa avaliação com toda a turma e eu não consegui, vou dar esse retorno para eles hoje né. Digo, vocês têm que olhar para vocês mesmo, a dificuldade do aluno essa comparação eu em relação ao meu colega, o que ele tirou e eu tirei. Eu tô mais ou a menos que ele. Então o aluno vem de uma cultura de nota, da competitividade. E aí então o aluno não quebra isso. E a gente está quebrando um paradigma, que para ele lá pelas tantas não faz sentido porque ele nunca vivenciou isso. Primeira vez que está chegando no IFSC, talvez. Então não é fácil, não é fácil contabilizar esse teu ótimo vale 10 e o teu ótimo vale 9,5. É difícil.

ENTREVISTA 2

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

Formação (graduação) e Titulação

P – Administração.

Tempo de experiência docente:

P – Eu sou bacharel em administração e tenho duas especializações: um MBA em Engenharia financeira, uma especialização em sistema de planejamento e gestão empresarial e o mestrado em administração universitária, mestrado profissional.

Tempo de experiência docente na EPT:

P- Na docência é de 2015 para cá

Tempo de experiência no IFSC:

P- Aí começou aqui no IFSC em 2016, na verdade quando eu fui para o tecnólogo em 2015. Na Universidade que eu trabalhava tinha tecnólogo. Eu trabalhava nos dois, no tecnólogo e no bacharelado. Então desde 2015. Na verdade, na verdade Lu, a minha primeira experiência de

trabalho, segunda vai foi atuar num projeto onde eu dava aula de iniciação informática para crianças de 3 a 9 anos. Era um projeto para ser de seis meses, mas eu fiquei três anos .

P - PARTE 2 – QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

1. Como você define a avaliação?

P- O Lu, na verdade eu ainda estou no método baseado em tentativa e erro sabe. Escuto algumas experiência de outros professores, tento trazer para mim disciplina, vejo o que dá certo e o que não dá certo e vou adaptando. Por exemplo, eu tinha uma nota antes de entrar no IFSC, que era uma nota de participação que eu trouxe lá para o meu primeiro semestre, que era um pouco para ajudar aquele aluno que de repente numa avaliação formal, escrita ou oral ele não fosse bem mas que ele tivesse demonstrado um desempenho satisfatório ao longo da disciplina. E aí eu vi que ficou muito aberto muito e muito propício ao aluno vir a questionar e aí eu traduzir essa nota numa nota de participação de trabalhos em classe. E aí por exemplo o professor Bruno, ele trabalha, toda aula ele faz uma provinha que ao longo do semestre formam 10, sabe. E aí eu não consegui trabalhar no nível de 10, eu tentei no último semestre. Agora estou trabalhando com 5, cinco atividades, cada uma valendo 2 pontos. Além disso eu trabalho sempre com uma avaliação formal escrita, e um trabalho ou seminário. E aí normalmente eu componho a minha avaliação da turma baseada nesses três, nessas três propostas: então uma avaliação formal escrita, um trabalho ou seminário em grupo e uma nota de participação que é composta pela participação nesses trabalhinhos menores em classe, essas atividades. É assim que eu monto. Mas assim eu vou te dizer, eu venho, a minha grande experiência é no Senac né. E o Senac trabalha por competências, assim como no instituto, mas lá a gente não tem a necessidade de transformar isso em nota. A gente trabalha num conceito né. Então, o conceito, ele de certa forma te facilita porque tu tens menos degraus, assim, para encaixar o aluno, mas tinha uma coisa que eu achava muito legal, que era o feedback. Então o que que acontecia, toda vez que tu formavas um conceito do aluno tu dava um feedback e vocês juntos assinavam o documento de feedback. Então isso te resguardava lá no final do semestre. Como aqui a gente não tem. Eu me sinto um pouco insegura de deixar avaliação aberta, ainda que seja por competência né. Porque se é por competência, teoricamente a gente não precisaria se ater a um número. Não deveria ser por nota.

2. O que você compreende por avaliação como uma prática formativa?

P- Eu compreendo que é algo que você percebe ao longo de todo o semestre, então por exemplo, um aluno que às vezes chega com uma nota numérica lá no final, por exemplo, um aluno A acha que uma nota maior que o aluno B talvez não tenha tido um desenvolvimento tão significativo quanto ao aluno B, né, em termos de avaliação formativa, embora o resultado final talvez tenha sido em relação ao conteúdo ou pouco melhor assim. Esse é o entendimento que eu tenho sabe, que é algo que vem à medida que ele entra, do como ele entrou e de como ele vai sair.

3. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação?

P- Então, daí são aquelas que eu te coloquei lá na primeira. Essa questão da avaliação... ah pera aí ...

E - É, você colocou os instrumentos, na primeira, trabalhos em grupo, uma avaliação formal.

P- Oh, daí assim. Na primeira, que é avaliação formal escrita, o critério que eu uso é o critério do dado, saber se comunicar, e sabe se expressar verbalmente porque eu entendo que como a maioria das disciplinas que eu entendo são disciplina de administração a pessoa que vai trabalhar com administração ela precisa ter níveis de escrita, sabe, mesmo, níveis de

comunicação escrita embora já seja verificado lá na disciplina de comunicação né, mas eu ratifico isso na minha disciplina; no trabalho em grupo o critério que eu uso ele é muito focado, assim no desempenho que aquele grupo vai ter para chegar no resultado esperado né, então por exemplo, esse semestre eu estou trabalhando no integrado um seminário onde eles estudam os diferentes tipos de organizações: então tem grupo estudado empresa pública, tem um grupo estudando empresa privada, tem um grupo estudando uma S. A. Então o que é que eu espero deles ao final, que eles consigam distinguir essas organizações, esses tipos de organizações. Então o grupo precisa trabalhar conjuntamente para me entregar o melhor resultado possível de categorização jurídica, portes habituais dessas organizações, enfim, então eu vejo a desenvoltura deles no grupo e quanto essa desenvoltura contribuiu com o resultado final. Porque se o grupo começa a apresentar alguma ali, tem uma pessoa que não tá participando muito, etc, o resultado tende a não ser muito bom né. Então eu vejo essa habilidade em grupo ali. É na participação em sala, nas atividades, elas são normalmente individuais, daí a questão da proatividade mesmo, do quanto ele está disposto a participar, por exemplo eu já tive aluno que se negou a fazer a atividade, sabe, eu avalio isso como um critério de proatividade.

4. Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios que você utiliza na avaliação?

P- Os critérios não. Eu apresento os instrumentos. Agora você me falando eu fico pensando que é importante, mas de verdade eu não apresento.

5. Com que frequência você avalia seus alunos?

P - Esse semestre dá aí quatro meses e um pouquinho, uma vez por mês eles são avaliados nesses instrumentos

6. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

E- Minha próxima pergunta seria sobre os instrumentos que você já acabou me respondendo.

7. Você informa ao aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sim ou Não.

P- Oh, Lu, não formalmente. O que normalmente eu faço é quando eu tenho alunos que estão em risco de não cumprirem, não atingirem a competência mínima ou a nota que a gente trabalha, daí eu chamo para conversar, mas é uma conversa informal.

8. Considerando a sua experiência enquanto aluno, você percebe mudanças na forma como avalia os alunos em relação àquelas como foi avaliado? Sim ou Não. Explique quais?

P- Cara, da faculdade sim, eu vejo muita. O professor largava só prova, prova e deixava meio que a gente fazendo sozinho. Eu não sei LU, não sei se eu sei te responder. Eu me considero uma professora muito empática, assim, no sentido que eu tento entender a necessidade do aluno. E se eu percebo uma necessidade eu corro atrás para sanar, mas eu vejo isso muito mais voltado a atividade de ensino, ali na sala de aula, na exposição de conteúdo, do que na minha avaliação. Penso que na minha avaliação eu não consigo, não encontrei um meio de transcender essa preocupação ainda.

9. Você considera que a sua formação acadêmica o preparou adequadamente para avaliar seus alunos? Sim ou Não. Comente.

P- Não, de forma alguma, Lu. Porque minha graduação é bacharel, o meu mestrado é profissional.

10. Na sua prática docente, você encontra dificuldades com a avaliação? Sim ou não. Se sim, descreva quais?

P - Mais do que dificuldade eu sinto uma frustração. A frustração no sentido de ser justa mesmo, né. Por exemplo, no caso dos alunos surdos que temos. Eu tenho uma preocupação mesmo da gente chegar lá no fim e a gente não conseguir estabelecer um nível de avaliação que seja justo.

ENTREVISTA 3

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

Formação (graduação) e Titulação

P – Licenciatura plena em matemática e também tenho licenciatura plena em física. Mestrado em Matemática.

Tempo de experiência docente:

P- Eu tenho experiência em 11 anos

Tempo de experiência docente na EPT:

P- Na educação profissional é o tempo do IFSC, 1 ano e meio.

Tempo de experiência no IFSC:

P- Na educação profissional é o tempo do IFSC, 1 ano e meio.

PARTE 2 – QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

1. Como você define a avaliação?

P- Avaliação para mim é um processo formativo. É um diagnóstico. Ela serve para verificar como que tá ocorrendo a aprendizagem do aluno e onde que eu posso melhorar para conseguir verificar, por exemplo se o aluno está indo mal no conteúdo, em qual parte do conteúdo ele não conseguiu entender, onde não ocorreu a aprendizagem então eu tenho que retornar e focar o conteúdo.

2. O que você compreende por avaliação como uma prática formativa?

P- Compreendo como um processo de construção. Um processo de duas mãos, que eu verifico o que aluno conseguiu atender ou não do conteúdo e agir em cima do que ele não entendeu

3. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação?

P- Provas, recuperação, trabalho de apresentação, trabalhos de pesquisa. Na verdade, eu utilizo esses métodos, mas dependendo da turma eu foco especificamente em algum método. É algo que aconteceu esse ano na DM 3, é um tipo de avaliação que não é sempre que eu aplico, por exemplo, fiz uma avaliação ali tradicional, avaliação com eles, escrita, daí os alunos fizeram a avaliação, verifiquei que alguns alunos tinham dificuldade em determinado conteúdo, né. Fiz a correção no quadro, dei um enfoque naquele conteúdo que o aluno não conseguiu entender, coloquei mais exercícios e fiz a avaliação de recuperação. Quando fiz a avaliação de recuperação nós tivemos alguns alunos que continuaram tendo defasagem em um determinado conteúdo. Daí para esses alunos eu fiz uma avaliação oral, no contraturno. Eu convidei eles para que viessem no contraturno e daí vieram somente os alunos que não tinham

entendido o conteúdo específico. Neste caso eles trabalharam com uma lista de resolução de problemas e eles resolveram no quadro. Eles puderam usar calculadora, normalmente eu não deixo usar calculadora. Só que isso também tem a ver com a maturidade da turma. Algo, infelizmente, eles são avaliados de uma maneira tradicional em todas as fases da escolarização basicamente. Então é complicado você fazer essa ruptura no ensino médio. É complicado de que maneira. Com essa turma no caso, eu notei que teve alunos que foram fazer a 2ª avaliação, esses que vieram à tarde, eles já não estudaram tanto para a 2ª avaliação de manhã, porque ficou aquela situação, eu posso fazer a recuperação, daí eu posso vir à tarde também para o professor verificar o que eu entendi dos conteúdos básicos. Então você vai intercalando, então, dependendo da turma, eu trabalho com método de avaliação diferenciados. Em relação a trabalhos também. O trabalho é um instrumento de avaliação. O trabalho normalmente não dou aquele trabalho básico de você o trabalho os alunos têm três semanas para fazer. Porque eu dou esse prazo de três semanas, justamente para que no desenvolvimento, no decorrer do trabalho, eles percebam no que eles não conseguiram avançar, qual é a dificuldade que eles estão tendo. E daí eles tem esse prazo para que eles possam perguntar, olha professor não entendi tal conteúdo do trabalho, pode me explicar? Posso! No caso o próprio aluno verificou o que ele não compreendeu. Então esse prazo mais abrangente serve para justamente a gente poder fazer os ajustes. Digamos assim, a recuperação já está no meio do trabalho. Ele não está entendendo, ele conseguiu verificar que não entendeu. Então eu vou agir nesse espaço para que ele possa compreender.

E- Você me elencou vários instrumentos que você usa, prova, trabalhos. E que critérios você utiliza para avaliar

P- Então, um dos critérios ali, quando passo para eles um determinado conteúdo, vamos supor, vou trabalhar ali, o conteúdo de geometria plana, não de geometria espacial. Dentro do que eu expliquei de geometria espacial tem alguns tópicos que eu considero básico, então, cada questão, dentro dela, por mais que eu fique assim. Eu posso chegar para o aluno e dizer que aquela questão vale um ponto, mas eu como professor sei, que se ele desenvolveu determinado conteúdo, se ele conseguiu compreender o enunciado, conseguiu saber o que é uma aresta, vértice, uma face, já tem tantos pontos, já tem uma fração daquele um ponto, se ele conseguiu desenvolver o cálculo, já tem outra fração. Então, quais são os critérios: o domínio do conteúdo, no caso de uma apresentação, quando os alunos fazem uma apresentação em grupo, ali é a participação nessa apresentação também, a maneira como eles estão trabalhando, o próprio fato dos alunos me procurarem nesse intervalo de tempo, do interesse, para verificarem se ... porque tem alunos que às vezes você dá essas três semanas, assim como tem aluno que te procura bastante nessas três semanas, tem aluno que não. Então é interesse, é participação, os critérios do conteúdo específico dentro da questão.

4. Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios que você utiliza na avaliação?

P- Depende, depende, normalmente no conhecimento específico de matemática eles tem ideia de alguns critérios, não de todos. Normalmente o aluno tem, ele raciocina lá que tem que chegar na resposta final correta e ele tem que usar a fórmula, mas ali no meio tem vários critérios que talvez ele não tenha conhecimento.

5. Com que frequência você avalia seus alunos?

P - Quando é o caso de um trabalho que eles precisam correr atrás do trabalho, perguntar sobre a questão isso aí acaba sendo uma avaliação constante, né. Então como tem o trabalho, como tem a apresentação, tem a recuperação, tem a avaliação, eles são avaliados

constantemente.

6. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

E- Minha próxima pergunta seria sobre os instrumentos que você já acabou me respondendo.

7. Você informa ao aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sim ou Não.

P- Tem feedback da avaliação e feedback da apresentação dos trabalhos

E – De que forma você costuma dar esse feedback

P- Conversa. Por exemplo, quando é uma apresentação de trabalho eu não espero o próximo grupo apresentar. O primeiro grupo apresentou e daí é feita uma conversa de quais foram os pontos positivos, quais são os pontos que devem ser melhorados.

8. Considerando a sua experiência enquanto aluno, você percebe mudanças na forma como avalia os alunos em relação àquelas como foi avaliado? Sim ou Não. Explique quais?

P - Sim, bastante, principalmente dentro da área da matemática. Olha quando eu verifico como eu fui avaliado dentro da área de matemática, em todas as fases, principalmente depois lá na fase da faculdade, e do mestrado, eu fui muito avaliado só na resposta final, avaliado só na base da prova, né. Você tem que fazer a prova, você tem que fazer o cálculo e chegar na resposta final corretamente. Não tinha uma avaliação em termos de diagnóstico, era uma avaliação em cima de resultados. Classificatória mesmo, inclusive, quanto maior o grau de escolaridade, mais classificatória virava a avaliação. Posso dar um exemplo em relação ao mestrado, quando fiz o mestrado, por incrível que pareça e por mais que fosse um mestrado voltado para professores de matemática, que fosse voltado para como você deve ensinar em sala de aula, como que você deve trabalhar o conteúdo, foi o lugar onde eu mais fui classificado, foi o lugar onde mais ficou distante a teoria da prática.

9. Você considera que a sua formação acadêmica o preparou adequadamente para avaliar seus alunos? Sim ou Não. Comente.

P- Não considero, até pelos problemas que ocorreu na faculdade. Fiz a minha graduação na Unespar, em União da Vitória, que era a antiga Fafuv. E na época que eu estudava lá foi uma época que a faculdade estava enfrentando bastante problema financeiro e eles estavam com dificuldade de encontrar até professor para lecionar. Então, nós não tínhamos às vezes o professor específico daquela disciplina. Isso daí, eu acredito, que com certeza deve ter afetado na formação. Tanto é que em relação ao estágio, por exemplo, nosso estágio era um professor de física que era professor de estágio, então teve estágio I, estágio II. O estágio que eu tive com ele se não me engano no 3º ano, foi um estágio apenas de horas. Se eu fosse numa escola, verificasse uma escola para fazer o estágio e cumprisse aquela carga horária fechou, não tinha um feedback de como estava ocorrendo aquele estágio. Acho que isso aí com certeza se fosse levado de uma maneira adequada o resultado seria melhor.

10. Na sua prática docente, você encontra dificuldades com a avaliação? Sim ou não. Se sim, descreva quais?

P - É tranquilo para fazer a avaliação. Não sei se posso apontar como dificuldade, mas aquela situação que eu disse anteriormente, dependendo da turma você tem que trabalhar como formas diferentes de avaliação. Isso aí na verdade acaba sendo um obstáculo, né. Vamos supor, como eu estava falando, aquela avaliação oral lá no contraturno, poderia ser aplicada em todas as turmas tranquilo, mas às vezes o aluno não tem maturidade, se você acabar fazendo isso constantemente, fazendo isso o ano inteiro, infelizmente naquele período de manhã que você

vai fazer a primeira avaliação antes da recuperação ele não estuda o suficiente. No meu entendimento ele acaba não estudando o suficiente. Esperando uma outra oportunidade. Tanto é que aconteceu isso, aconteceu de o aluno pegar, tipo antes de passar a 1ª avaliação, o aluno já me perguntar se eu ia dar de tarde para ele poder recuperar a nota, né. Tudo bem, se ele quiser recuperar ele vai, mas a minha intenção como professor é que ele estude, tendo tempo disponível estude, tente compreender o conteúdo e não fique deixando a coisa para depois.

ENTREVISTA 4

PARTE 1 – PERFIL DOCENTE

Formação (graduação) e Titulação

P – Tenho graduação em moda. Mestre na área de gestão de design

Tempo de experiência docente:

P- Sete anos e meio.

Tempo de experiência docente na EPT:

P- Sete anos e meio.

Tempo de experiência no IFSC:

P- Sete anos e meio.

PARTE 2 – QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

1. Como você define a avaliação?

P- Para mim a avaliação é uma forma de você verificar se o aluno está aprendendo o que você está ensinando. É uma forma de você ter um retorno, é uma forma de mensurar o quanto que o aluno está aprendendo de tudo que você passa, enfim, para ter esse retorno. Às vezes a avaliação cria medo, né. O nome avaliação, mas é uma maneira realmente de ter esse retorno, para ver se você está cumprindo seu papel de conseguir chegar na aprendizagem pelo ensino, enfim, coisas que andam juntas.

2. O que você compreende por avaliação como uma prática formativa?

P- Eu acho que é mais nesse sentido que eu coloquei, mesmo, relacionada a aprendizagem, por que pode ser uma avaliação ... ela tem que ser, eu não estudei sobre esse termo, avaliação formativa, mas eu entendo que vai ser aquela que vai ajudar a construir a formação daquele profissional nesse sentido da EPT, né, mas no sentido de avaliar o conhecimento e também a habilidade, que a gente usa nas aulas práticas.

3. Que critérios você utiliza para fazer a avaliação?

P- Então, eu procuro formatar, eu estou trabalhando mais agora na área de administração com provas mesmo, alguns trabalhos de pesquisa, bastante pesquisa, e eu estou fazendo agora com a turma do integrado um teste que é um projeto que eles constroem em cima de um problema, de uma problemática não teórica, prática. Porque é um curso técnico. Então, eu acho que eles estão gostando bastante. Eu não lembro nem qual que era a pergunta.

E- Os critérios que você utiliza para fazer a avaliação.

P- Eu tento verificar se eles realmente aprenderam, não necessariamente eu vou me prender a teoria do livro, mas e sim de uma maneira que eles consigam se expressar, então por exemplo, perguntas mais abertas que eles conseguem colocar o que eles entenderam de uma maneira mais aberta ou também trabalho de pesquisa, na verdade é um conjunto, porque se a gente avaliar cada, eu entendo assim: cada aluno tem uma forma de aprender, então eles vão demonstrar mais, as vezes em tipos de trabalhos diferentes. Por isso que eu acho interessante não colocar uma forma única que às vezes esse aluno vai conseguir se expressar adequadamente naquele método, então de outras formas eu consigo avaliar. Daí cada um vai ter um espaço para se expressar de uma maneira correta a sua aprendizagem, digamos assim.

E- Então nesses instrumentos de avaliação que você utiliza , provas, trabalhos, pesquisas, , você estabelece alguns critérios para você poder fazer a tua avaliação, por exemplo, num trabalho de pesquisa, em um trabalho em grupo, que critérios você utilizaria para avaliar, o que você consideraria.

P- Ah, eu, poderia ser por exemplo, demonstração da dedicação e engajamento com a pesquisa, desenvolvimento de interesse de proativo. Então eu dou um pedaço do tema e eles vão a partir daí construir mais a frente. Tem alunos que não em mais tanto interesse. São essas coisas: a dedicação, acaba entrando expressão escrita, expressão verbal, nas apresentações. Esse grau de envolvimento mesmo. E também como eu coloco outras avaliações mais criativas, que é mais o meu perfil, para alguns alunos que tem esse lado mais criativo também conseguirem se expressão e ok. Para mim é válido.

4. Seus alunos tomam conhecimento antecipado dos critérios que você utiliza na avaliação?

P- Então, ultimamente, como eu estou na área nova e tal eu tenho dificuldade de construir essa avaliação assim claramente com eles, eu estou na época da tentativa e erro ainda, com administração. Aí acontece isso, depois que eu aplico eu vejo que poderia ter melhora assim, daí vou construindo e melhorando, acaba sendo o início.

5. Com que frequência você avalia seus alunos?

P - Então, claro que, eu avalio todo dia, porque todo dia eles vão ter o que demonstrar, de participação, interesse, frequência , comunicação, enfim, mas assim de avaliações formais eu sempre procuro agrupar um grupo de informações, de conhecimento, de conteúdo e dar uma avaliação sobre aquilo e nunca repetir. Então a primeira vai ser uma prova, a segundo vai ser um trabalho de pesquisa, depois uma pesquisa externa onde o aluno vai trazer o resultado, enfim essas coisas mais aleatórias e como acho, que tipo, três ou quatro avaliações no semestre acho que estaria ok. Isso para 40 horas, que é a disciplina que eu trabalho.

6. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

E- Minha próxima pergunta seria sobre os instrumentos que você já acabou me respondendo.

7. Você informa ao aluno sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Sim ou Não.

P- Então, eu acho que não, é uma boa ideia, mas é que eu não sei, dependendo do aluno de como eles vão responder a isso, porque uma coisa que eu percebe, porque agora eu vou ter experiência em duas áreas, lá na área de moda eu fazia muito mais isso porque era na hora. E os alunos de administração, como é um conhecimento mais teórico é difícil também a gente mensurar, você aprendeu a desenvolver um plano de marketing adequado a uma empresa. A gente não tem empresa para aplicar, então eu não considero que ele saiba ou não. Ele tem os instrumentos. Essa é nossa função aqui, agora é difícil porque ele não aplica, mas conforme os

conteúdos, como essa, esses feedbacks que a gente dá em trabalhos de pesquisa, prova eu acho que eles mais ou menos acompanham, mas é bem específico assim

8. Considerando a sua experiência enquanto aluno, você percebe mudanças na forma como avalia os alunos em relação àquelas como foi avaliado? Sim ou Não. Explique quais?

P - Eu acredito que sim, porque é natural que a gente, quando começa na docência reproduza o que a gente teve, mas a gente pode, como aconteceu comigo, não ser adequado aquele público, aquele curso, enfim, então aí você começa a construir novas formas e aí você vai testando. Eu fiz assim né. E vai funcionando, então é totalmente diferente assim, porque o perfil do aluno, porque o professor geralmente era um aluno muito estudiosa, muito dedicado, geralmente, dependendo da região, dependendo do curso são os alunos que não tem o mesmo perfil que a gente aí já não fecha. Aí você tem que se adequar a eles a chegar até eles, de uma maneira, de uma linguagem que faça sentido para eles, tanto no conteúdo, quanto na avaliação. Então é diferente. Mudou bastante.

9. Você considera que a sua formação acadêmica o preparou adequadamente para avaliar seus alunos? Sim ou Não. Comente.

P- Eu acredito que não. Eu aprendi na prática docente, com certeza.

10. Na sua prática docente, você encontra dificuldades com a avaliação? Sim ou não. Se sim, descreva quais?

P - Sim.

E- Quais são as dificuldades?

P- Então, de formular avaliações que realmente sejam efetivas, que não sejam apenas um cumprimento de tabela, por exemplo, eu vou fazer uma prova, os alunos têm medo de prova, tem gente que é mais nervoso, esquece tudo, não vai bem. Então eu acho, eu não sou a favor da prova, mas como, por exemplo eu estou em uma área nova, estou me adaptando, eu não consigo formar algo muito mais elaborado do que uma prova. E não estou satisfeita com isso. Então a gente tem dificuldade. E enfim, tem que estudar sobre avaliação, só que eu também não tenho muito material sobre a avaliação, assim que contribua. Então a gente tem que meio que criar as coisas. E é difícil a gente criar. Eu acho, né.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização da PROPI para a realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada **"A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTE DO IFSC- CÂMPUS CAÇADOR"**, sob a responsabilidade de Luciane da Costa Campolin. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

Clodoaldo Machado
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Conforme Portaria nº 2453 de 02/09/2017

Florianópolis, 27 de abril de 2018.

ANEXO B - Autorização da direção geral do Campus Caçador para a realização da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Caçador, 29 de março de 2018.

À Comissão Nacional de Ética em Pesquisa / CONEP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Eduardo Nascimento Pires, diretor geral do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Caçador, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Luciane da Costa Campolín, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC a realizar a pesquisa intitulada “**A avaliação da aprendizagem na Educação Profissional: a percepção dos trabalhadores estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC-Câmpus Caçador** sob orientação da Prof.^a Dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS. 466/12 e 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

EDUARDO NASCIMENTO PIRES
Diretor-Geral
Câmpus Caçador - IFSC
Port. nº 471, D.O.U. de 01/02/2016
UAPE nº 1814690

ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ALTO VALE
DO RIO DO PEIXE - UNIARP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A avaliação da aprendizagem na Educação Profissional: a percepção dos trabalhadores-estudantes dos cursos técnicos subsequente do IFSC- Câmpus Caçador

Pesquisador: LUCIANE DA COSTA CAMPOLIN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88341218.8.0000.5593

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.634.373

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa é consistente e prevê o cumprimento dos princípios éticos necessários para abordar seres humanos como sujeitos de pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é condizente e alinhado ao projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios é coerente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os resultados contribuirão para gerar dados científicos importantes para o segmento em análise.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão claros e alinhados aos objetivos da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

Endereço: Rua.Victor Baptista Adami, 800

Bairro: Centro

UF: SC

Município: CACADOR

Telefone: (49)3561-6288

CEP: 89.500-000

E-mail: pesquisa@uniarp.edu.br