



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE GRACIELE MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO
DE NÍVEL MÉDIO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2014

ALINE GRACIELE MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO
DE NÍVEL MÉDIO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M539a Mendonça, Aline Graciele.

Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas / Aline Graciele Mendonça. – Londrina, 2014.
138f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem – Avaliação – Teses. 2. Ensino técnico – Teses.
3. Professores de ensino técnico – Formação – Teses. 4. Educação – Teses.
I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 371.26

ALINE GRACIELE MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO
DE NÍVEL MÉDIO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
UNICAMP – Campinas - SP

Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel
UEL – Londrina - PR

Londrina, 20 de fevereiro de 2014.

À MINHA MÃE, BERNADETE (IN MEMORIAN)

POR SER INSPIRAÇÃO EM MINHA VIDA E EXEMPLO DE FORÇA
E DEDICAÇÃO, POR TODO O AMOR, CARINHO, SACRIFÍCIOS E
PELAS BARREIRAS QUE ENFRENTOU PARA QUE EU
ESTIVESSE AQUI HOJE.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos

Por compartilhar seus saberes na orientação e direcionamento desta pesquisa e principalmente por desenvolver seu trabalho com compreensão, amizade e carinho.

À minha colega de trabalho, Daniela Galera Castilho

Pelo incentivo e apoio para que eu realizasse o processo seletivo desse programa.

Aos colegas de trabalho

Pelo apoio e pela participação como colaboradores nesta pesquisa.

Aos colegas do mestrado

Pelas experiências compartilhadas, pelas risadas e sobretudo pela amizade.

Aos professores do programa

Pela dedicação e ensinamentos, mediando a construção do nosso conhecimento.

À Professora Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel

Pela dedicação, cuidado e valiosas contribuições para finalização deste trabalho.

À Professora Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Por compartilhar seu saber, com contribuições e reflexões enriquecedoras e fundamentais neste processo.

*O SUJEITO QUE SE ABRE AO MUNDO E AOS
OUTROS INAUGURA COM SEU GESTO A
RELAÇÃO DIALÓGICA EM QUE SE CONFIRMA
COMO INQUIETAÇÃO E CURIOSIDADE, COMO
INCONCLUSÃO EM PERMANENTE
MOVIMENTO NA HISTÓRIA.*

PAULO FREIRE (1996)

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: Desafios e perspectivas.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

O foco desta pesquisa foi refletir sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em cursos técnicos de nível médio. Buscou-se responder ao seguinte problema: Que dificuldades são encontradas nas práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento do trabalho pedagógico? O objetivo geral foi identificar e analisar desafios e perspectivas nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio de uma instituição pública. Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa com estudo exploratório-descritivo: com base principalmente em Cunha (2005, 2000), Depresbiteris (2011), Depresbiteris e Tavares (2009), Freitas (2012), Hadji (2001), Hoffman (2009a, 2009b e 2010), Luckesi (1998, 2006, 2011a, 2011b) e Perrenoud (1997, 1999) e a análise dos dados buscou uma aproximação possível com a proposta dialética de Minayo (2010). Foram consultados, por meio de questionários com questões abertas e fechadas, 27 docentes que lecionam ou lecionaram no ensino técnico da instituição envolvida, sendo que catorze destes realizaram, após manifestarem disponibilidade, entrevista semiestruturada, visando aprofundar os temas presentes no questionário. Também foram utilizadas 211 respostas de alunos por meio de análise de um dos documentos consultados, a avaliação institucional. Nas análises foi constatado que, tanto nas perspectivas dos alunos quanto dos professores, estão presentes duas vertentes sobre avaliação da aprendizagem: uma voltada à pedagogia tradicional, baseada na verificação, no produto final e a outra voltada à avaliação como processo integrante do ato educativo. Ficou evidenciado que a falta de conhecimento pedagógico articulado à realidade do ensino técnico acerca das práticas avaliativas e o perfil dos alunos quanto a não terem hábitos de estudo e possuírem muita defasagem escolar são dificuldades encontradas pelos docentes que atuam nesse ramo de ensino. O fato de os docentes possuírem formação pedagógica não garante que esses conhecimentos interfiram em suas práticas docentes, porém foi verificado que os cursos ofertados pela instituição possibilitaram à maioria dos docentes, que o cursaram, melhorarem suas práticas avaliativas. Está indicado que não basta qualquer formação pedagógica mas uma direcionada às especificidades do ensino técnico, pois para atuar nesta modalidade é necessário ter o conhecimento específico e o pedagógico articulados com o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação docente. Avaliação da aprendizagem. Ensino técnico.

MENDONÇA, Aline Graciele. **Learning assessment in technical education high school: challenges and prospects.** 2014. 138 p. Dissertation (Master's Degree in Education.) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The focus of this research was think over the conceptions and practices of assessment for learning in high school technical education. An answer was sought to the following problem: What difficulties are encountered in the assessment practices of teachers who work in concurrent or subsequent technical courses in high school and what possibilities can be glimpsed in the search for improvement of pedagogical work? The general objective was to identify and analyze challenges and perspectives in assessment practices and their relationships with the pedagogical training of teachers who work in concurrent or subsequent technical courses in high school of a public institution. This is a qualitative research approach with an exploratory and descriptive study: based mainly in Cunha (2005, 2000), Depresbiteris (2011), Depresbiteris and Tavares (2009), Freitas (2012), Hadji (2001), Hoffman (2009a, 2009b and 2010), Luckesi (1998, 2006, 2011a, 2011b) and Perrenoud (1997, 1999) and the data analysis sought a possible approach to dialectics proposed of Minayo (2010). Twenty-seven teachers who teach or have taught in technical education the institution involved were consulted through questionnaires with open and closed questions and fourteen of these made, after expressing availability, semi structured interviews, in order to deepen the topics in the questionnaire. 211 answers from students were used through analysis of one of the documents consulted: the institutional evaluation. In the analysis it was found that both the perspectives, of students and teachers, are present two aspects of assessment of learning, one focused on traditional pedagogy, based on the verification of the final product and the other focused on assessment as an integral process of the educational act. It was evident that the lack of pedagogical knowledge articulated to the reality of technical education about assessment practices and the student profile that not have study habits and schooling delay problem are difficulties faced by teachers working in this teaching field. The fact that teachers have teacher training does not guarantee that such knowledge interfere in their teaching practices, however, it was found that the courses offered by the institution allowed the majority of teachers that attended, improve their assessment practices. It is indicated that not just any teacher training but targeted specificities of technical education, because to act in this it's necessary to have specific and articulated pedagogical knowledge with the world of work .

Key words: Teacher training. Learning Assessment. Technical education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo - formação dos professores da educação profissional de nível médio de 2009 e 2012.	45
Gráfico 2 – Comparativo entre a situação de ingresso e a situação no início de 2013, quanto à formação para docência	86
Gráfico 3 – Opinião dos professores sobre a influência da formação pedagógica para melhoria de suas práticas em sala de aula	87
Gráfico 4 – Dados das respostas dos professores sobre a experiência docente	92
Gráfico 5 – O que mais contribui para melhoria das práticas em sala de aula, segundo os professores	93
Gráfico 6 – Frequência em que os professores realizam seus instrumentos avaliativos	98
Gráfico 7 – Quantidade de professores que dialogam com seus alunos sobre processo de aprendizagem.	99

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da Avaliação Institucional da Instituição envolvida.....	78
Quadro 2 – Quantitativo dos professores que consideram que a formação pedagógica melhorou sua prática	88
Quadro 3 – Quantidade de docentes ingressantes por ano na instituição	89
Quadro 4 – Aspectos que influenciam a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores participantes – em ordem decrescente.....	94
Quadro 5 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores em ordem decrescente.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO	24
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA INTER-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	39
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	40
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E DIMENSÕES	55
3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	68
4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES	73
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO E ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS PREVISTAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	73
4.2 PERSPECTIVAS DOS ALUNOS	77
4.3 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES	84
4.4 SÍNTESE DAS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	119

APÊNDICES	126
APÊNDICE A – Questionário aos docentes que lecionam ou lecionaram nos cursos técnicos de nível médio sequenciais/concomitantes.....	127
APÊNDICE B – Questões da entrevista semiestruturada.....	132
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade e Sigilo	135
ANEXOS	136
ANEXO A –Declaração de Instituição co-participante	137
ANEXO B –Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa – UEL	138

INTRODUÇÃO

A educação profissional, ao longo da história da educação brasileira, sofreu muitas transformações desde seu início no Brasil Colônia, com as Corporações de Ofícios, até os dias atuais quando regulamentada pela Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei define em seu artigo 39, alterado pela Lei nº 11.741, de 2008, que “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” (BRASIL, 2008b). No 2º parágrafo, a Lei cita os cursos abrangidos pela educação profissional e, no inciso II, trata “de educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 1996). É nesse contexto que a pesquisa se desenvolveu, tendo como campo a educação profissional na educação básica de nível médio, em cursos técnicos oferecidos na modalidade sequencial/concomitante ao ensino médio regular.

Ao compararmos os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos 2006 e 2011 – INEP (BRASIL, 2011), percebemos que houve uma diminuição no número de matrículas no ensino médio de 5,7%, que totaliza 506.131 alunos a menos nessa modalidade de ensino. Já no ensino Técnico de nível médio o percentual de alunos matriculados entre os referidos anos aumentou 33%, de 744.690 matrículas em 2006 passaram a 993.187 em 2011. Os dados refletem a crise do ensino médio, que ocorre tanto na oferta quanto na identidade assumida pelos cursos focados em uma formação geral para acesso ao nível superior. Como muitos desses alunos não pretendem cursar essa modalidade de ensino, acabam desistindo do ensino médio, por considerá-lo desnecessário. A referida modalidade precisa, como argumenta Pacheco (2012, p. 74), superar a dualidade estrutural entre “[...] cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média - alta e alta)”. Entende esse autor que o ensino médio de nível técnico seria uma opção que inclui a formação profissional para esses jovens:

É nesse contexto que a educação profissional técnica de nível médio – ao habilitar para o exercício de profissões técnicas – pode explicitar o significado da formação no ensino médio, como última etapa da educação básica. Em especial na forma integrada, a educação profissional técnica de nível médio (PACHECO, 2012, p.75).

O ensino técnico de nível médio é uma opção para os jovens possuírem, já no ensino médio, uma qualificação profissional que contribua para sua inserção no mundo do trabalho e seu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa demanda por formação profissional técnica no país vem suscitando reflexões nos últimos anos e, conseqüentemente, ampliando a oferta de vagas nos cursos técnicos de nível médio em todos os ramos de atividades não só nas esferas públicas como nas particulares. A expansão da oferta de vagas nos cursos técnicos de nível médio é grande, ocasionando a ampliação das escolas técnicas consideravelmente. No caso da Rede Federal, por exemplo, a criação de novas escolas aumentou mais de 150%, passando de 140 unidades em 2002 para 354 em 2010 (BRASIL, 2013a).

Toda essa expansão gera reflexões e questionamentos acerca da qualidade do ensino prestado. É sob tal perspectiva que esta pesquisa se desenvolveu com a preocupação de impulsionar reflexões que ultrapassem as questões de expansão, com o foco voltado para a qualidade dessa oferta, ponderando sobre a formação dos professores e as práticas avaliativas exercidas nesse meio e analisando qual a influência destas para a aprendizagem dos alunos e sua inclusão ou exclusão no mundo do trabalho.

O acompanhamento, por meio da orientação pedagógica do dia-a-dia de uma escola profissional da Rede Federal, criada pelo programa de expansão, provocou-nos inquietações que levaram à realização desta pesquisa. A problemática existente começou a ser percebida, primeiro, pelos questionamentos dos alunos sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores nas aulas práticas e teóricas e sobre suas dificuldades cognitivas para acompanhamento das disciplinas, gerando grande evasão escolar, depois pelas indagações dos professores acerca da avaliação da aprendizagem, suas aplicações, seus objetivos, as dificuldades para realizar uma prática avaliativa formativa frente a salas numerosas e heterogêneas, ou muitas vezes o desconhecimento de práticas diversificadas, utilizando as que haviam sido realizadas com eles quando alunos. Essas queixas de alunos e professores do ensino técnico de nível médio possibilitaram a articulação dos dois temas abordados nesta pesquisa: formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem no ensino técnico.

Ao pesquisar na literatura pertinente, foi difícil encontrar trabalhos que relacionassem estes três aspectos: formação pedagógica, avaliação da aprendizagem e ensino técnico. Acreditamos, portanto, que a realização desta

pesquisa poderá lançar luzes sobre questões desses aspectos ainda não suficientemente explorados, contribuindo para a prática de pedagogos, professores do ensino técnico, profissionais que atuam com orientação pedagógica em instituições de ensino técnico e profissional, podendo servir ainda como subsídio para elaboração de políticas voltadas à formação pedagógica de professores do ensino técnico.

O primeiro aspecto, formação docente, aponta para a questão de que muitos dos professores nomeados para esses cursos não possuem formação pedagógica. A maioria deles possui apenas bacharelado, atuando no mercado de trabalho específico de suas áreas e, como eles não têm outros referenciais, constituem suas práticas docentes apoiadas na própria experiência enquanto alunos. Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 do INEP (BRASIL, 2011) nos mostram que, dos 61.644 professores da educação profissional, apenas vinte e oito por cento possuem licenciatura, trinta e dois por cento, complementação pedagógica e quarenta por cento não possuem nem uma das duas formações exigidas. Esses dados contrariam a determinação da Lei 9394, de 1996 que determina em seu artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]” (BRASIL, 1996).

Como afirma Machado (2011), pensar a formação de professores da Educação Profissional Tecnológica é imprescindível para garantir a qualidade da política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade de ensino. Autores como Machado (2011), Caldas (2011) e Pacheco (2012) confirmam que uma das discussões sobre a qualidade no ensino técnico é a contratação de professores considerando apenas a formação específica e a experiência profissional, sem qualificação pedagógica. Entendem que esse é um dos desafios a ser superado para garantir uma expansão dessa modalidade de ensino com qualidade e o estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada de professores. Portanto, o quadro docente que atua nesses cursos é bem heterogêneo e isso se reflete em suas práticas de sala de aula.

Não há como fugir da seguinte lógica: o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual. Trata-se de uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência (CALDAS, 2011, p.36).

A formação docente envolve tanto saber técnico como saber-fazer pedagógico. Tomando por base essa afirmação, suscitamos o segundo aspecto desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas por professores do ensino técnico, muitas vezes apenas com formação técnica, para lidar com situações como defasagem de conteúdos por parte dos alunos, heterogeneidade da sala, não conseguindo conceber um significado para avaliação voltado à aprendizagem, valorizando apenas a classificação. Portanto, sem perder de vista a perspectiva da formação docente, esta pesquisa tem como objeto a avaliação da aprendizagem, por considerá-la condutora da aprendizagem do aluno. Concordamos com os pensamentos de Berbel et al. (2001, p. 8) quando postulam:

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.

A avaliação da aprendizagem é uma prática fundamental no processo pedagógico por estar relacionada tanto à como o aluno aprende quanto à como devemos ensinar. Faz-se necessário articular formação docente e avaliação da aprendizagem, caracterizando a formação dos professores para educação técnica na instituição envolvida, compreendendo a historicidade e a contribuição ou relação desta com as práticas avaliativas desenvolvidas. Como esses professores, com ou sem formação pedagógica, estão desenvolvendo suas práticas avaliativas? Que concepções estão por trás dessas práticas? Que interferências a experiência profissional, os conhecimentos específicos, a formação pedagógica ou a não formação pedagógica causam em suas práticas avaliativas?

Na busca de elucidação para essas questões, a pesquisa teve como problema: que dificuldades são encontradas nas práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento do trabalho pedagógico?

A investigação teve como objetivo geral:

- Identificar e analisar desafios e perspectivas nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio em uma Instituição Pública de ensino profissional e tecnológico no interior de São Paulo.

Para concretização do objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar conhecimentos sobre o ensino técnico, a avaliação da aprendizagem e a formação docente no ensino profissional de nível técnico, evidenciando a trajetória histórica de tais conceitos;
- Caracterizar o ensino técnico e as práticas avaliativas previstas nas diretrizes curriculares e nos projetos de cursos da instituição pública *locus* da pesquisa;
- Identificar e analisar as perspectivas dos alunos e professores em relação às práticas de avaliação na instituição;
- Relacionar as perspectivas apontadas pelos professores sobre avaliação da aprendizagem com suas formações docentes, apontando desafios e possibilidades.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro seções: Na primeira, descrevemos nosso percurso metodológico. Na segunda, denominada “Educação Profissional no Brasil: um resgate histórico do ensino técnico”, foi organizado um histórico de como se constitui o ensino técnico e a educação profissional no país.

Na terceira, denominada “Avaliação da aprendizagem e sua inter-relação com a formação de professores no ensino técnico de nível médio”, delineamos sobre a formação docente e apresentamos um perfil de professor para a educação profissional técnica, bem como delimitamos o conceito de avaliação assumido na pesquisa, descrevendo sobre a avaliação da aprendizagem no ensino técnico, com o intuito de articular a avaliação da aprendizagem com a formação do professor que a pratica.

Na quarta, intitulada “Avaliação da aprendizagem no ensino técnico: desafios e perspectivas na visão de alunos e professores”, caracterizamos as perspectivas dos alunos e dos docentes a respeito da avaliação da aprendizagem, analisando-as à luz dos estudos teóricos, explicitados, sobretudo na seção 3, dos

documentos oficiais e institucionais e dos elementos que se destacaram no desenvolvimento da pesquisa.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por ter enfoque na realidade social e no seu dinamismo, esta pesquisa é de cunho qualitativo. A abordagem, portanto, ultrapassa questões quantitativas, uma vez que seu objeto de estudo são as relações humanas, suas representações e intencionalidades. Diante disso, trabalhamos com processos educacionais que envolvem relações mais profundas além de simples resultados estatísticos, tais como o universo dos significados, crenças, aspirações, valores e ações, ou seja, todos os fenômenos humanos, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Tendo em vista a essência das questões constituintes desta pesquisa e a ideia de que a escolha da metodologia se dá em consequência do problema formulado (LUNA, 1994), a metodologia qualitativa foi considerada a melhor opção a ser utilizada, pois possibilita uma reflexão às percepções, vivências e experiências dos participantes do estudo: alunos e professores. Outra justificativa para escolha da metodologia se dá em virtude de pesquisarmos a realidade social, a qual, Minayo esclarece (2012, p. 14):

[...] é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com o modelo exploratório–descritivo, fundamentando-se em conhecimentos sobre o tema e identificando as perspectivas dos discentes e docentes para, em seguida, interpretá-los, apoiando-nos numa proposta dialética para a análise dos dados. Na pesquisa exploratória, conforme elucida Trivinõs (2007, p.109), “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva [...]”. Acrescenta esse autor que a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado do objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos

participantes, seus problemas, perspectivas, quanto a sua relação com as práticas na qual estão inseridos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição pública federal localizada no interior do estado de São Paulo. Considerando as afirmações de Minayo (2012, p. 16 e 63) de que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” e que “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”, a instituição escolhida configura-se no ambiente de trabalho da pesquisadora. Diante da dupla função vivenciada, durante todo o processo de pesquisa, incluindo as escolhas dos instrumentos e dos participantes, houve o cuidado de estabelecer a distinção, e de maneira bastante explícita, entre a pedagoga e a pesquisadora aos participantes da pesquisa. Procuramos sempre manter um rigor ético e profissional, deixando claro que o objetivo da pesquisa não era realizar um trabalho de avaliação e tampouco julgar os colegas, e sim realizar um recorte que contextualizasse e contribuísse para o trabalho no ensino técnico profissional.

A instituição envolvida contava no início do ano de 2013, data em que realizamos a coleta de dados, com trinta e seis professores, dos quais trinta lecionam ou já lecionaram no ensino técnico de nível médio, campo desta pesquisa. Na definição da amostra, optamos pela amostra voluntária, por meio da qual, explicam Laville e Dione (1999, p. 170), faz-se um “[...] apelo para reunir pessoas que aceitem participar”, por razões éticas, ou pelo teor exigente de uma pesquisa. Portanto, os trinta professores foram convidados a participarem, informados que, por razões éticas, suas identidades seriam preservadas.

Além dos participantes, a pesquisa utilizou como fonte de informação: documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, os projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio concomitante ou subsequente e a avaliação institucional respondida no ano de 2012 pelos alunos matriculados nos três cursos técnicos concomitantes e subsequentes que a instituição oferecia naquele ano.

Sobre a fonte – Avaliação institucional, ano de 2012 – esclarecemos que trata-se de avaliação desenvolvida pela instituição *locus* desta pesquisa, semestralmente, por meio de questionários, com questões abertas e fechadas, respondidos por alunos, professores e servidores da instituição, sendo que cada seguimento respondia a um questionário específico. Esses questionários tinham o

objetivo de avaliar a instituição em todos seus aspectos envolvendo ensino, gestão, pesquisa, extensão, comunidade acadêmica, eventos e estrutura física. O questionário respondido pelos alunos possuía dezesseis questões objetivas para analisar cada disciplina e mais seis questões, também por disciplina, para analisar apenas questões relacionadas com a avaliação da aprendizagem. Também contava com uma questão dissertativa sobre aspectos positivos e negativos da avaliação da aprendizagem na instituição e com mais 36 questões objetivas sobre os diversos aspectos e espaços da instituição como limpeza, vigilância, secretaria, coordenação, gerência, direção, cantina, etc. No final, o questionário ainda possuía mais quatro questões dissertativas sobre aspectos positivos do curso e da instituição como um todo. Portanto, trata-se de uma avaliação extensa e bem completa respondida semestralmente ou anualmente pelos alunos. Para essa pesquisa utilizamos apenas parte dos questionários respondidos pelos alunos, analisando apenas as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, tanto as objetivas, seis por disciplina, quanto a dissertativa. No total, responderam ao questionário de avaliação institucional 211 alunos, sendo 127 no primeiro semestre de 2012 e 84 no segundo semestre.

Para articular nosso percurso com os objetivos específicos detalhados esta pesquisa, iniciamos, para aprofundar nossos conhecimentos sobre o ensino técnico, a avaliação da aprendizagem e a formação docente no ensino profissional de nível técnico, pela realização de um estudo bibliográfico. De acordo com Severino (2000), este estudo é utilizado para explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em documentos, tendo a finalidade de conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. Recuperamos informações disponíveis e atuais, referentes ao assunto, pela consulta de livros, revistas, artigos científicos, periódicos, leis federais, internet, entre outros.

Posteriormente, analisamos documentos institucionais com o intuito de caracterizar a instituição envolvida e elaboramos os instrumentos para coleta de dados de campo. Após essa etapa, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, pela plataforma Brasil, constando, além da justificativa do projeto, a declaração de concordância da Instituição co-participante, assinada pela Direção Geral; o termo de confidencialidade e sigilo, assinado pelo pesquisador; e o modelo de termo de consentimento livre e

esclarecido a ser assinado pelos participantes da pesquisa. Nele, constava a garantia de poder desistir a qualquer momento e do sigilo das informações. Apenas após aprovação do projeto no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, iniciamos o trabalho de campo.

Os instrumentos escolhidos e elaborados para coleta dos dados foram: questionário com trinta e uma questões abertas e fechadas e entrevista do tipo semiestruturada. As entrevistas foram realizadas somente com os professores voluntários, que manifestaram disponibilidade em participar no ato do preenchimento do questionário.

Os questionários, que, segundo Richardson (2008), possibilitam a descrição de características e medem variáveis de um grupo social beneficiando a análise pelos pesquisadores, foram realizados para conhecer as características dos docentes quanto à formação, ao conhecimento acerca de práticas avaliativas, ao tempo de trabalho docente, à opinião sobre formação pedagógica, às dificuldades e possibilidades quanto à avaliação da aprendizagem. Estes foram realizados por contato direto com os trinta docentes, durante as reuniões das áreas, realizadas na instituição envolvida. Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os professores se inteirassem da pesquisa e decidissem pela participação ou não na mesma. Após assinatura dos termos autorizando o uso de suas informações, os docentes recebiam o questionário para preenchimento. Após explanação dos objetivos da pesquisa e explicação do preenchimento dos questionários, os docentes ficaram à vontade para responder e posteriormente, no final das reuniões, entregaram os termos e os questionários à pesquisadora. Dos trinta professores que receberam termo e questionário, vinte e sete os devolveram preenchidos, ou seja, um percentual de 90%.

Para finalizar nossa coleta de dados, utilizamos a entrevista, por ser um procedimento de interação face a face que possibilita proximidade entre as pessoas, conhecendo mais profundamente a vida dos indivíduos, desenvolvendo uma relação estreita entre as pessoas (RICHARDSON, 2008). Laville e Dione (1999, p. 189) afirmam que a entrevista “[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores [...]”. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, que, de acordo com Trivinõs (2007), devem priorizar perguntas básicas de hipóteses pertinentes à pesquisa, as quais

possibilitam o surgimento de novas hipóteses, novas interrogativas conforme as respostas dos informantes.

Durante o preenchimento do questionário, os docentes tinham um espaço para manifestar interesse e disponibilidade em participarem da entrevista, uma vez que, como já mencionado, a participação na pesquisa era voluntária. Dos vinte e sete professores que responderam ao questionário, catorze se dispuseram a participar da entrevista, totalizando 46,6% de entrevistados do total de professores que lecionam ou já lecionaram no ensino técnico. As entrevistas foram realizadas na própria instituição e o seu registro foi realizado por meio de gravador de voz. Antes da gravação, os professores foram informados dos procedimentos, inclusive com uma preliminar do que seria a entrevista e que, a qualquer momento, poderiam solicitar a não participação. Foram informados de que a gravação era necessária para termos maior fidedignidade do instrumento, visto que, se utilizássemos apenas as respostas escritas, a interpretação da pesquisadora poderia predominar, prejudicando a qualidade dos dados. Acrescentamos que seus nomes seriam preservados e que, quando da utilização das falas na pesquisa, seriam utilizados nomes fictícios ou símbolos.

Importante destacar que os instrumentos da coleta de dados serviram como articuladores da pesquisa, interligando a teoria e os objetivos almejados. Como afirma Minayo (2012, p. 76):

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

Para analisar as informações obtidas, optamos por seguir uma linha de pensamento em que prevaleceu a abordagem qualitativa, procurando manter uma aproximação com a proposta metodológica dialética de Minayo (2010), aqui delineada nas seguintes etapas:

a) Ordenação dos dados: mapeamento e organização de todo o material obtido na coleta de dados.

Nesse momento, foram realizadas as transcrições das entrevistas, as tabulações dos dados tanto dos documentos oficiais quanto do questionário respondido pelos professores e realizada uma pré - análise de todo o material.

b) Classificação de dados: leitura profunda dos dados, gerando interrogações que possibilitassem identificar o que era relevante para os atores sociais, para, posteriormente, com base no que era relevante, estabelecer categorias específicas que se relacionassem entre si, determinando o conjunto ou conjuntos das informações presentes na comunicação.

Após a pré-análise, construída na etapa anterior, realizamos uma leitura profunda de todos os dados, articulando-os à teoria estudada, com o objetivo de interpretar as falas dos atores e os dados obtidos, relacionando-os e interrogando-os para identificação e análise das perspectivas dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem.

c) Análise final: articulação entre as informações obtidas e os referenciais teóricos para responder as questões das pesquisas com base nos objetivos determinados.

Com a identificação e análise das perspectivas dos alunos e dos professores, pudemos articular as duas visões ao referencial teórico e compreender as dificuldades encontradas nas práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio e apontar algumas possibilidades para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Na análise dos dados, não fizemos apenas classificação da opinião dos informantes, fomos além, estabelecendo categorias por temas, inferindo os códigos sociais por meio das falas e das escritas dos participantes (MINAYO, 2012).

Como afirma Minayo (2012, p. 27): “O ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”. Com esse entendimento, enfatizamos que, no final do percurso, nosso objetivo não foi apenas encontrar respostas, mas sugerir caminhos e propor novos questionamentos.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 39, estabelece: “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” (BRASIL, 1996). Apesar de esta pesquisa se ater à educação profissional técnica de nível médio, consideramos necessário um resgate histórico mais amplo, abordando a educação profissional ou educação para o trabalho 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, demonstrando que os pesquisadores se preocupam muito mais com o ensino das elites e com o trabalho intelectual. Essa questão também 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 para o trabalho ou a história da educação profissional, sendo esta última expressão a mencionada pela maioria dos autores consultados, 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.

São nesses outros espaços em que se inicia a educação para o trabalho no Brasil, dos quais mencionamos, por exemplo, as tribos indígenas existentes antes da colonização, em que 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, grifo da autora).

Depois da educação profissional desenvolvida em comunidade pelos indígenas, tivemos, com a chegada dos portugueses nos séculos XV e XVI, a era do Brasil Colônia, com uma economia voltada à agroexportação 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 – tanto os negros como os homens livres aprendiam os ofícios no próprio trabalho “[...] sem padrões ou regulações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes”. Esclarece o autor que esses aprendizes eram recrutados conforme capacidades técnicas e sociais, avaliados pela disposição para aprendizagem, não sendo necessariamente crianças ou jovens.

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).

A inserção de mão de obra escrava, no período colonial, influenciou a classificação de nossa força de trabalho em ofícios para os escravos e ofícios para os homens livres. Estudos de Cunha (2000), Manfredi (2002) e Santos (2011)

evidenciam que os ofícios de artesanato e manufatura que utilizavam força física ou as mãos eram rejeitados pelos homens livres, que queriam se diferenciar dos escravos, caracterizando os trabalhos mencionados como ofício dos escravos ou trabalho desqualificado. Tais denominações geravam preconceito em relação aos trabalhos manuais, porém centrado mais em quem fazia tais trabalhos, se escravos ou homens livres, do que na atividade em si, uma vez que os “homens livres” reservavam para si algumas atividades manuais.

De acordo com Santos (2011), o preconceito para com as atividades manuais contribuiu para a aprendizagem das profissões que, naquele contexto, era realizada pelas Corporações de Ofícios, as quais foram instituídas no período colonial e com rigorosas normas de funcionamento, que dificultavam ou até impediam o ingresso de escravos. Seguindo esse pensamento, Cunha (2005) e Manfredi (2002), caracterizaram essas corporações em irmandades embandeiradas ou em ofícios não embandeirados, variando de uma cidade para outra, visto que as câmaras municipais tinham autonomia para atribuição dos nomes. A discriminação quanto à frequência dos escravos estava prescrita nas normas das escolas. Relata Santos (2011, p. 206), ao mencionar uma norma da Irmandade de São José, Corporação de Ofício do Rio de Janeiro: “Todo irmão em que se notar raça de mulato, mouro ou judeu, será expulso sem remissão alguma. O mesmo se estenderá de suas mulheres tendo qualquer das sobreditas faltas”.

Diante desses dados, fica clara a influência que a escravidão teve na construção da concepção de trabalho, configurando como ruim os trabalhos manuais apenas por serem realizados por escravos. A função da educação na época era justamente afirmar, pelas suas normas, práticas e exclusões, sempre a favor da elite. Essa concepção distorcida ideologicamente resultou em preconceito, até os dias atuais, em relação ao trabalho manual.

A economia no país no século XVIII estava voltada ao pacto colonial, amparado pelo modelo agroexportador imposto pelos portugueses, que apresentavam resistência aos estabelecimentos industriais. A discriminação, em relação a realizar os trabalhos de “escravos” ou os de “homens livres”, não causou dano ao país quanto à falta de mão-de-obra industrial, uma vez que, de 1706 a 1766, indústrias de vários ramos de atividades foram fechadas e, posteriormente, proibidas com a expedição do Alvará de 05 de janeiro de 1785, que obrigava o fechamento de todas as fábricas, com exceção das de tecelagem de fazendas

grossas de algodão, que confeccionavam o vestuário dos negros. Esse modelo econômico prejudicou o ensino de profissões, conforme revela Santos (2011, p. 207): “A destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia.”

O processo industrial foi retomado em 1808 com a vinda de D. João VI e, conseqüentemente, tornou necessária a aprendizagem profissional para suprir mão-de-obra nas indústrias. Ante esta carência, D. João VI criou, em 1809, o Colégio das Fábricas, de caráter assistencial, que ensinava ofícios às crianças e aos jovens órfãos e abandonados encaminhados pelos juizes e pela Santa Casa de Misericórdia. Estes eram internados nos arsenais Militares e da Marinha, onde trabalhavam como artífices e, após alguns anos, ganhavam a liberdade para escolher onde trabalhar. De acordo com Santos (2011, p. 208), “[...] essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil”.

Em 1824, com a promulgação da Constituição Política do Império, em 25 de março, as corporações de ofícios, conforme artigo 179, inciso XXV, foram abolidas, inclusive seus juizes, escrivães e mestres (BRASIL, 1824).

Com o objetivo de estruturar os graus de ensino no país, o Projeto de Lei sobre a instrução pública, apresentado em 1826, foi uma das primeiras ações voltadas à organização da aprendizagem de ofícios. A divisão dos graus e dos estabelecimentos se dava da seguinte maneira: Pedagogias – primeiro grau; Liceus – segundo grau; Ginásios – terceiro grau; Academias – ensino superior. Com sua aprovação em 1827, a Lei determinava que as meninas tivessem aprendizagem de costura e bordado e que os Liceus ensinassem aos alunos desenho necessário às artes e aos ofícios (SANTOS, 2011).

A organização de sociedades civis, na primeira metade do século XIX, impulsionadas pelo aumento da produção manufatureira, foi responsável pela criação dos primeiros Liceus que ofertavam a aprendizagem das artes e dos ofícios, inicialmente mantidos por doações e quotas dos sócios e, posteriormente, com recursos do poder público. O primeiro Liceu de Artes e Ofícios foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1858. Consta em Santos (2011, p. 210) que “um dos principais objetivos do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro era o de propagar e

desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais”.

Além da criação do Liceu na capital do país à época, foram criados por organização de sociedades civis Liceus nos seguintes centros urbanos: Salvador em 1872, Recife em 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886. Os cursos eram oferecidos apenas aos homens livres, com matérias divididas em grupos de ciências aplicadas e grupos de artes, e a quantidade de matérias nos cursos profissionais era equivalente à das matérias do grupo de arte, informa Manfredi (2002).

Apesar dessas iniciativas para a formação de ofícios, só após a proclamação da República em 1889, a economia do país começou a se voltar à produção industrial, influenciando medidas direcionadas à educação profissional. O MEC (BRASIL, 2012a, p. 2) considera 1906 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).

Em 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, considerado o fundador do ensino profissional no Brasil, baixou o Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de Estado, com exceção do Rio de Janeiro (Distrito Federal da época) e do Rio Grande do Sul, que tiveram suas escolas construídas em Campos e Porto Alegre respectivamente (SANTOS, 2011; MANFREDI, 2002). Estabelecia o Decreto que essas escolas seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e sua finalidade consistia em oferecer ensino profissional primário e gratuito à população, bem como formar operários e contramestres. Elucida Cunha (2000, p.

94) que as “[...] escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar”.

No artigo 6º do referido Decreto, consta que as escolas só poderiam admitir alunos com idade entre 10 e 13 anos, sem “[...] doenças infecto-contagiosas ou defeitos que o impossibilitassem a aprendizagem do ofício” e ainda dar preferência aos “desfavorecidos da fortuna”. A comprovação da situação econômica era regida pelo parágrafo segundo do mesmo artigo: “A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula” (BRASIL, 1909). Ou seja, o diretor escolhia seus alunos, conforme sua convicção, ficando a dúvida se realmente a escola era para alunos desafortunados.

Os artigos 2º, 3º e 8º do Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909, caracterizavam o funcionamento dos cursos, dos quais os de oficinas deveriam ser ministrados com aulas práticas e conhecimentos técnicos, podendo cada instituição ter até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico com funcionamento das dez às dezesseis horas. As unidades tinham também que oferecer dois cursos noturnos: primário, obrigatório para quem não soubesse ler, escrever e contar; e o de desenho, obrigatório para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício que iriam aprender (BRASIL, 1909). Essa oferta obrigatória demonstra que, desde aquela época, já existia a preocupação com os alunos em defasagem escolar, talvez até mais específica, do que nos dias atuais.

A Revolução de 1930, voltada ao modelo econômico de industrialização em larga escala, que intensificou o processo de expansão industrial no Brasil, influenciou o estabelecimento de políticas na educação. A criação do Ministério da Educação e da Saúde, segundo Santos (2011, p. 216), ocasionou uma reestruturação no sistema educacional brasileiro, “[...] notadamente no âmbito do ensino profissional que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil”. O novo Ministério da Educação e da Saúde, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos, passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices pela Inspeção supramencionada e, de acordo com MEC (BRASIL, 2012a), em 1934, a

Inspetoria passou a ser Superintendência do Ensino Profissional, caracterizando um período de expansão desta modalidade de ensino.

Com a promulgação da Constituição brasileira de 1937, temos a primeira lei a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, apesar de ainda caracterizar o ensino profissional como educação aos “pobres”. Destacamos, em seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional **destinado às classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937a, grifo nosso).

Com a Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices receberam a denominação de Liceus profissionais, com oferta de ensino profissional a todos os ramos e graus (BRASIL, 1937b). E em 1942, pelo Decreto 4127, de 25 de fevereiro, passaram a ser denominadas de Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao ensino médio ou secundário (BRASIL, 1942b), podendo os alunos formados nos cursos técnicos ingressarem “no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2012a, p. 4).

Em 1942, houve a promulgação de várias leis voltadas à reformulação do ensino primário e médio, inclusive considerando o ensino profissional de nível médio, que corresponde hoje ao denominado ensino técnico de nível médio. Essas reformas ocorreram por iniciativa do Ministro da Educação e da Saúde no Governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e marcaram a história da educação profissional, estruturando todo o sistema oficial do ensino técnico profissional. As leis denominadas de Leis Orgânicas do Ensino foram decretadas a partir de 1942, conforme relata Romanelli (2010, p. 158):

- a) Em 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei 4073 organizava o ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
- b) em 28 de dezembro de 1943 saía a Lei Orgânica do Ensino Comercial, pelo decreto-lei 6.141;
- c) e, em 20 de agosto de 1946, findo, portanto, o Estado Novo, saía o decreto-lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Afirma a autora que esses três decretos organizaram o ensino técnico profissional nas três áreas da economia – setores industriais, comerciais e agrícolas –, em dois ciclos, um fundamental geral de quatro anos e um técnico de três a quatro anos.

O ensino comercial era composto por um curso básico no primeiro ciclo e vários cursos técnicos no segundo, como, por exemplo: comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado (BRASIL, 1943). Já o ensino agrícola tinha, no primeiro ciclo, o curso básico agrícola de quatro anos e o de mestría de dois anos e, no segundo ciclo, os cursos técnicos: agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Nesse ramo do ensino, havia a oferta de cursos pedagógicos de um ano, o de didática do ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola (BRASIL, 1946a). No ensino industrial, regulamentado pelo Decreto 4.073, os dois ciclos ministrados eram assim compostos: o primeiro por ordens de ensino industrial básico, de ensino de mestría, de ensino artesanal e de ensino da aprendizagem; o segundo ciclo compreendia as ordens do ensino técnico e do ensino pedagógico, no qual ofereciam curso de formação de professores de um ano. As ordens citadas eram desdobradas em seções e estas em cursos (BRASIL, 1942c).

Acrescentamos que, nessa Lei Orgânica, o governo dividia sua responsabilidade de formação profissional com as indústrias, constituindo como obrigação dos empregadores o ensino dos ofícios, cuja execução exigia formação profissional, e a obrigação de manter aprendizes a seu serviço. Segundo Romanelli (2010, p. 159), “Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”.

Em 1942, pelo Decreto 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o governo de Getúlio Vargas criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – em convênio com o setor industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), mantido pelas indústrias, que eram obrigadas a uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942a). Elucida Santos (2011) que o objetivo da criação do SENAI era oferecer cursos profissionais de curta duração, para que os aprendizes menores se inserissem nas indústrias, e cursos de formação continuada, para trabalhadores. Além do SENAI, o governo criou, com

estrutura semelhante, pelo Decreto-lei 8621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, destinado ao setor do Comércio dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio (BRASIL, 1946b).

Para Romanelli (2010) a criação do SENAI e do SENAC, denominados pela autora de sistemas de ensino paralelo ao oficial de educação profissional, ocorreu em virtude de o sistema educacional do país não possuir infraestrutura necessária à implantação do ensino profissional em quantidade suficiente para atender às demandas do mercado e por não ser esse ramo de ensino de interesse das classes médias, atuais demandantes pelo aumento da oferta em educação. Evidencia a autora que as escolas do sistema paralelo do ensino profissional tiveram maior número de matrículas do que as do sistema oficial, em virtude daquelas oferecerem mais cursos de curta duração, voltados aos trabalhadores ou aos jovens que precisavam trabalhar mais cedo, além de oferecer pagamento aos alunos que ali estudavam, enquanto que as escolas do sistema oficial, por sua vez, mesmo tendo como objetivo nas suas Leis Orgânicas a oferta de cursos rápidos, ofereciam mais cursos técnicos e de formação semelhantes ao ensino secundário, exigindo dos estudantes destes cursos maior tempo dedicado aos estudos.

Como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo do ensino, ao lado de um sistema oficial [...] (ROMANELLI, 2010. p. 174).

Além do SENAI e SENAC, outras instituições parecidas foram criadas formando hoje o chamado “Sistema S”, que são instituições que realizam serviços nacionais de aprendizagem e serviços sociais, mantidas por contribuições parafiscais das empresas privadas. Além delas, foram criadas, com o decorrer do tempo, como ofertantes da educação profissional, várias instituições, tanto no setor público como no setor privado e em vários espaços sociais, além da escola, como sindicatos, empresas, associações de bairros e outros que contribuiram e ainda contribuem para formação profissional em nosso país. Como nossa pesquisa é realizada em uma instituição de ensino técnico da rede federal, interessa-nos o

estudo histórico da legislação da educação profissional e a evolução ou modificação que as escolas técnicas da rede federal sofreram desde as Leis Orgânicas criadas por Gustavo Capanema mencionadas anteriormente.

Depois da promulgação das referidas leis no ensino industrial, comercial e agrícola, vários debates e medidas legais ocorreram em torno delas. Dentre elas, citamos a Lei número 1821, de doze de março de 1953, que regulamentava a lei de equivalência entre os cursos básicos e técnicos de ensino industrial, agrícola e comercial e os cursos ginásial e secundário. Esta estabelecia a possibilidade de os alunos de tais cursos realizarem matrículas no ciclo colegial e nos cursos superiores, desde que atendessem a algumas exigências, como a realização de exames das disciplinas dos cursos ginásial ou secundário que não foram cursadas durante a educação profissional (BRASIL, 1953).

Outra mudança importante foi a descentralização das Escolas Técnicas Federais, regulamentadas pelo Decreto número 47.038, de 16 de outubro de 1959, que instituiu a autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, atribuindo às escolas uma personalidade jurídica própria, ficando a cargo de a Diretoria do Ensino Industrial propor a distribuição dos fundos orçamentários e a instituição das diretrizes gerais dos currículos e materiais pedagógicos (RODRIGUES, 2002; BRASIL, 1959).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 4024, de 20 de dezembro, que dedica um capítulo à educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1961). Uma das mudanças significativas que proporcionou foi regulamentar novamente a lei de equivalência, que passou a ser plena em todos os cursos do nível médio, inclusive os técnicos, permitindo o acesso ao ensino superior sem o aluno ter que realizar exames ou avaliações. Segundo Mendes (2005) a LDB de 1961 possuía lacunas a serem interpretadas e regulamentadas sobre o ensino profissional, gerando a criação de várias portarias regulamentadoras, em 1962, dentre elas: a DEI 26 BR, de 07 de março, que estabeleceu como obrigatório o estágio; a DEI 22, de 27 de março, que especificava as disciplinas obrigatórias de cada especialidade do curso técnico industrial e a Portaria Ministerial número 163, de 4 de julho, que permitia o funcionamento de cursos técnicos em três anos para quem houvesse concluído o secundário, sendo um deles de estágio. Reconhece o autor que a educação profissional se modificou de acordo com as mudanças econômicas,

sociais e políticas ocorridas ao longo da história, voltada mais a interesses capitalistas e ao ensino das elites.

Na era da Ditadura Militar, houve uma grande mudança na educação profissional, com a promulgação da Lei número 5692, de 11 de agosto de 1971, ao estabelecer a profissionalização universal e compulsória no ensino médio ou ensino de segundo grau (BRASIL, 1971). De acordo com Manfredi (2002), essa profissionalização ocorreu quando o país tinha como objetivo participar da economia internacional, delegando à educação a preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho. A interpretação de Santos (2011, p. 219) é que “os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar”. Acrescenta o autor que, apesar de a Lei estabelecer uma profissionalização para todos, independente de classe social, isso não ocorria para as classes menos favorecidas, de trabalhadores instrumentais, que nem sequer chegavam ao ensino secundário, mantendo uma dualidade entre os ramos de ensino, privilegiando a classe das elites. Em 1982, pela Lei número 7044, de 18 de outubro, eliminou-se o caráter compulsório da profissionalização no ensino médio (BRASIL, 1982).

Quanto às Escolas Técnicas Federais, no decorrer dessas mudanças, passaram de escolas destinadas aos pobres e desvalidos, quando Escolas de Aprendizes e Artífices, para escolas de alto prestígio junto ao empresariado, visto que grande parcela dos técnicos, formados entre os anos de 1960 e 1970, era recrutada por grandes empresas. Todo esse prestígio aumentou o número de matrículas, passando, em algumas escolas maiores que tinham entre 100 a 400 alunos, para 4.000 até 6.000 em um período de 10 anos (SANTOS, 2011).

Com o aumento de matrículas, as escolas mencionadas 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. Essas mudanças iniciaram-se em 1978, em que tivemos a transformação de três unidades (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e continuaram até 1999 (BRASIL, 2012a).

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 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou a Lei número 5692, de 11 de agosto de 1971, e incluiu, como etapa da educação básica, o ensino médio, com duração mínima de três anos, tendo como finalidade, segundo seu artigo 35:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - **a preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Portanto, a Lei número 9394/96 determina que o ensino médio seja a etapa final da educação básica, possibilitando o ingresso ao ensino superior somente aos que o concluírem. Conforme Manfredi (2002, p. 119) essa reestruturação:

[...] acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Quanto aos cursos técnicos de nível médio, podem ser cursados concomitantemente ou sequencialmente ao ensino médio e segundo art. 5º da resolução do CNE – Conselho Nacional de Educação nº 06 de 20 de setembro de 2012, “[...] 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.” (BRASIL, 2012e)

Para regulamentar a educação profissional, após a Lei número 9394/96, o governo criou o Decreto número 2.208, de 17 de abril de 1997, e a educação profissional fica com a seguinte estrutura: cursos de níveis básicos, oferecidos a trabalhadores para qualificação independente de escolaridade prévia;

cursos técnicos de nível médio, para habilitação de alunos egressos do ensino médio e cursos tecnológicos, com habilitação em nível superior (BRASIL, 1997a).

O ensino técnico, campo de pesquisa de nossos estudos, após a promulgação desses dois dispositivos legais, passa a ser complementar ao ensino médio, uma vez que, independentemente de ser cursado de modo concomitante ou subsequente, necessita da conclusão daquele para certificação, rompendo com a lei de equivalência, e “retoma”, se é que um dia ela deixou de existir, a dualidade: ensino básico para a elite acessar o ensino superior versus ensino profissional para classe média.

Discordando da problemática sobre a dualidade e a exclusão, o MEC (BRASIL, 2012a, p. 5) afirma que a Lei 9394/96, 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.

Baseado nessa política de democratização, o governo federal, pelo mencionado Decreto número 2.208, de 17 de abril de 1997, criou o programa de expansão da educação profissional. Na Rede Federal, esta expansão construiu mais escolas técnicas federais ou CEFETs, totalizando 140 unidades, até 2002. Em 2005, instituiu-se um plano de expansão somente da Rede Federal, amparado pela Lei 11.195, de 2005, para construção de mais 64 unidades e, em 2007, o governo lançou a segunda fase de expansão, tendo como meta a construção de mais 150 escolas, totalizando 354 unidades em todo o país (BRASIL, 2012a).

Diante de todas essas mudanças e expansões, os CEFETs e Escolas Técnicas Federais também sofreram modificações. Com a Lei número 11892, de 29 de dezembro de 2008, são criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF) em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e escolas técnicas (BRASIL, 2008a).

Com nova estrutura e autonomia, os Institutos Federais têm como foco, segundo Silva (2009, p.8):

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, **de forma ágil e eficaz**, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Grifo nosso).

Um dos objetivos da educação profissional é a formação para inserção no mundo do trabalho, de modo que este contribua tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do cidadão, como para o desenvolvimento da sociedade. Porém, na ideologia atual, é comum o desenvolvimento estar ligado ao pleno atendimento às demandas do mercado capitalista. Priorizando, com frequência, atender mais a essas demandas, do que a formação profissional com equidade, o governo vem investindo massivamente na expansão da educação profissional, sobretudo no ensino técnico, em que a preocupação é ampliar a oferta, democratizar o acesso e atender ao mercado, de forma “ágil e eficaz”. Tal política evidencia que, apesar de todas as mudanças ocorridas historicamente na educação profissional, uma de suas características ainda é mantida: o controle do mercado e do capitalismo sobre as políticas para educação profissional. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1999, p. 246) alerta que:

O mercado opõe-se à educação pela lógica interna de ambos os processos: enquanto a finalidade do mercado é a obtenção dos máximos benefícios econômicos possíveis, a educação tem como função fazer avançar e disseminar o conhecimento ao maior número de pessoas possível. [...]. O mercado vende e compra coisas, a educação procura fazer com que todos, de forma autônoma, apropriem-se daquilo que os beneficia e cuja duração será maior quanto maior for sua apropriação.

Ao nos propormos analisar a realidade de uma escola de ensino técnico da rede federal, pretendemos apontar as implicações dessa expansão na qualidade do ensino, uma vez que o governo declara intenção de democratizar o acesso, aumentando o número de vagas, porém, como garantir, de fato, a “justiça social” e a “equidade” visando à inclusão social? Como está sendo a contratação e formação dos profissionais que atuam diretamente com o público a ser incluso, ou seja, os alunos? Os questionamentos apontados se entrelaçam ou se afirmam diante da realidade dos alunos que procuram os cursos técnicos de nível médio. Por serem cursados sequencial ou concomitantemente ao ensino médio, esses cursos recebem alunos bem heterogêneos, tendo na mesma sala de aula alguns que já

concluíram o ensino médio há mais de dez anos, por exemplo, e outros que ainda estão cursando o segundo ano do referido ensino.

Essa realidade nos remete a algumas reflexões. Como estão sendo feitas as contratações dos professores para este ramo de ensino? Qual a importância da formação pedagógica para estes docentes? Que concepção de avaliação está prevista para tais cursos em seus documentos oficiais? Como estão sendo avaliados seus alunos, quanto à aprendizagem? Na prática diária da escola, como os professores, em sua maioria bacharéis sem formação pedagógica e que atuavam no mercado de trabalho ou vieram direto da universidade para sala de aula, estão desenvolvendo suas práticas avaliativas?

Com o intuito de contextualizar estas questões, a próxima seção, aborda teoricamente, com base na literatura existente, a avaliação da aprendizagem e sua inter-relação com a formação de professores que atuam na educação profissional de nível médio.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA INTER-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Conforme mencionado na seção anterior o ensino técnico de nível médio possui suas especificidades, sendo um dos ramos de ensino da educação profissional que nos últimos anos ganhou destaque pela acelerada economia do mundo produtivo que necessita cada vez mais de técnicos preparados para atuarem no mundo do trabalho. Apesar de termos consciência de que muitas vezes são os ideais capitalistas que direcionam o rumo da educação profissional no país, temos também que afirmar a importância de formarmos cidadãos para o trabalho. Dessa afirmação surge a necessidade de refletirmos esse ensino em um viés que vai além da capacitação profissional e tenha preocupação em formar profissionais éticos, humanos e capazes de transformar a sociedade e não apenas se submeter a ela.

Formar um profissional crítico, criativo, cidadão que valoriza o coletivo, é um dos desafios da educação profissional de nível técnico, que com essa acelerada expansão é cada vez mais procurado pela classe média/baixa por enxergá-lo como uma possibilidade de inserção rápida no trabalho e conseqüentemente de melhoria de vida. Como esse desafio está sendo, de fato, praticado nas escolas de educação profissional é uma das indagações que nós, pesquisadores e educadores, precisamos refletir. Essa reflexão envolve diversos fatores, dentre eles, a prática pedagógica desenvolvida diariamente nas salas de aula da educação profissional técnica de nível médio. Visando contribuir com essa reflexão, nesta seção abordamos um dos elementos presentes nessa prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem, por a considerarmos norteadora do processo de ensino e aprendizagem.

Como toda prática está alicerçada em teorias, processos de formação e ideologias, iniciamos contextualizando o perfil do professor necessário aos dias atuais e caracterizando a realidade quanto à formação dos professores atuantes no ensino técnico de nível médio. Em seguida, conceituamos a avaliação da aprendizagem e apresentamos suas características na educação profissional. Para tal caracterização, partimos da premissa de que a avaliação é um processo que envolve toda a prática pedagógica e, sendo assim, a formação do professor está diretamente ligada à concepção de avaliação que ele pratica.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Com o crescimento econômico do país, todos os ramos profissionais vêm aumentando suas demandas, dentre eles a profissão docente. Ao compararmos dados estatísticos do INEP de 2009 com dados de 2012, sobre o quantitativo de professores na educação básica do país, temos um aumento de 6,24% no geral e 22,06% quando consideramos apenas os professores que atuam no ensino profissional da educação básica, demonstrando a expansão da educação profissional (BRASIL, 2009, 2012d). Tratamos, neste subitem, da formação docente no contexto da educação profissional de nível médio, porém, primeiramente, apresentamos um breve delineamento sobre o perfil do professor e sua formação para a educação em geral.

Nos dias atuais, muitos exercem a profissão docente, mas será que todos possuem a qualificação necessária para ser professor? Um médico, para exercer sua profissão, precisa dominar os conhecimentos e habilidades da medicina, um advogado dominar legislações e ter habilidade de oratória, e um professor? Para responder a essa pergunta, nossos estudos acordam com as definições de Goergen (2002, p. 84):

[...] ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto em relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão.

Para atuar como professor, um profissional precisa dominar tanto seus conhecimentos específicos acerca da disciplina ou curso que leciona como saber transformar esses conhecimentos para o ensino. Como bem elucida Perrenoud (1997, p. 25), ao comentar como Chevallard designa transposição didática: “Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para o autor o professor precisa, para transpor o conhecimento científico em “ensinável”, saber reorganizar os conhecimentos didaticamente:

A transposição didática é também uma tradução pragmática dos saberes para atividades, para situações didáticas. Situações que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão.

Estes imperativos práticos obrigam, no âmbito mais geral da gestão da sala de aula, a reorganizações várias do saber, à sua transformação em problemas, tarefas, interrogações, projetos, etc. (PERRENOUD, 1997, p. 26).

Porém não basta apenas categorizar conteúdos em exercícios, em atividades, o professor precisa trilhar todo o processo, que inicia com a transformação dos conhecimentos específicos em conteúdos de ensino, depois a verificação do que foi de fato ensinado e, por fim, o que foi assimilado pelo aluno, completando o ciclo da transposição didática. Segundo Perrenoud (1997, p. 25) a transposição didática possui três fases:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao *curriculum* formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do *curriculum* formal ao *curriculum* real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do *curriculum* real à aprendizagem efetiva dos alunos).

Pimenta (2012) afirma que o trabalho do professor deve ser desenvolvido em sua totalidade ainda que seja composto por diversas atividades. É sob essa perspectiva que Almeida (2011) define transposição didática, como um todo de várias partes, em que o professor precisa dominar a totalidade para realizar a transposição desse conhecimento científico para a sala de aula. Trata-se de condições mínimas que um professor deve ter para exercer a docência.

Como o campo da nossa pesquisa é o ensino técnico de nível médio, cabe ainda mais uma consideração do autor sobre o ensinar na educação básica: “Na educação básica o professor tem de ter ainda mais cuidado, porque o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar pode ser muito grande, e tudo isso pode ser uma questão de adaptação da linguagem” (ALMEIDA, 2011, p. 46-47).

Contrária à concepção de professor como apenas técnico reproduzidor de conhecimentos, Pimenta (2012) defende que o professor tenha saberes pedagógicos, incluindo-os como um dos três saberes construtores da identidade do professor, os quais são explicitados a seguir:

- A experiência, construída pelos saberes de sua experiência enquanto aluno, estagiário ou mesmo professor;

- O conhecimento, considerado diferente de informação, que é apenas uma primeira fase deste, já que a segunda consiste em classificar, analisar e contextualizar as informações e, assim, construir a sabedoria, o consciente ou a inteligência, sendo, desta maneira, o conhecimento interligado com o poder. O professor precisa ter o conhecimento e saber ensiná-lo na contemporaneidade. Conhecer, portanto, “[...] significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade [...] Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 2012, p.24-25).

- Saberes pedagógicos, que também constroem a identidade do professor, uma vez que não são suficientes a experiência e os conhecimentos para ensinar. Porém saberes pedagógicos construídos com base em estudos e práticas sobre o ensinar, ou seja, aliar e vincular experiências práticas à teoria pedagógica para construção de novos saberes. Uma formação que não apenas demonstre teorias, mas que ensine os futuros professores a pesquisarem, possibilitando-lhes, posteriormente, aperfeiçoarem suas próprias práticas.

Ainda, segundo Pimenta (2012), essa identidade se constrói pelos significados que o professor atribui à docência em sua vida, partindo de seu cotidiano, de sua história de vida, de seus valores, saberes e experiências. Portanto, durante a formação inicial para docência, os professores precisam construir solidamente seus conhecimentos sobre as teorias educacionais para que se tornem bases para a resolução dos problemas diários da sala de aula, oferecendo aos alunos um ensino que dê conta da contemporaneidade, que consiga transpor conhecimento científico em ensinável e garantir uma aprendizagem mais significativa.

Os tempos atuais de inovação, tecnologia e desenvolvimento exigem novos desafios à educação e aos professores, introduzindo novos objetivos de aprendizagem, que necessitam de novas metodologias de ensino, não sendo mais possível ensinar pela rigidez de “lições e fichas de trabalho”, mas construir, continuamente, novas estratégias didáticas e situações de aprendizagem para dar conta da heterogeneidade das necessidades que os alunos apresentam. Para isso, os professores não devem mais ser vistos como executores, mas como atores, transformadores de um sistema por meio de mobilizações de capacidades a serem construídas a curto e médio prazo (THURLER, 2002, p. 89).

Quando interagimos com a realidade dos professores que atuam na educação profissional, seja de nível médio ou superior, o problema é a falta, que alguns deles possuem, dessa formação inicial da docência, dessa base sobre o saber ensinar. Torna-se necessária uma formação em serviço, continuada, que acaba tendo muitos problemas e desafios a resolver, conforme retratam Borba, Ferri e Hostins (2006, p. 204):

O silêncio em torno de questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente, as acaloradas discussões sobre propostas de avaliação da aprendizagem e as dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em programas de formação continuada para professores [...].

Compreendemos que os desafios da docência, na atualidade, abarcam todos os professores, independentemente do nível de ensino que atuam. Porém, quando nos reportamos à educação profissional de nível médio, o chamado ensino técnico, esses desafios aumentam, devido à falta de políticas públicas voltadas para esse ramo da educação, que, historicamente, foi movida pelos interesses capitalistas, marcada por leis não cumpridas ou descontinuadas por interesses econômicos da época. Como afirma Rehem (2009, p. 19): “[...] ainda se improvisam, no Brasil, professores para ensinar nos cursos técnicos”.

Ao resgatar um pouco da história sobre a formação de professores para educação profissional, podemos observar o quanto deixamos de caminhar e aperfeiçoar por causa de políticas públicas fragmentadas e sem força.

Conforme relatado na primeira seção desta pesquisa, as Leis Orgânicas de Capanema estruturaram o ensino técnico profissional e, conseqüentemente, deram alguns passos quanto à formação de professores, com a organização de cursos pedagógicos de professores voltados à didática do ensino agrícola e cursos de formação de professores para o ensino industrial, com duração de um ano. De 1961 a 1968, foram publicadas várias portarias e pareceres que tentaram regulamentar a formação de professores, como a Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, em cujo artigo 30, é determinado que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, [...], far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968). Essa foi uma tentativa de melhorar a qualificação dos profissionais que lecionavam nos cursos técnicos, porém não foi

cumprida, devido à quantidade pequena de professores do ensino técnico habilitados em nível superior.

Diante de tal realidade, o MEC criou os cursos emergenciais, denominados: Esquema I – de complementação pedagógica para portadores de diploma de nível superior – e Esquema II – que abrangia disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico para técnicos diplomados (MACHADO, 2008).

Outra tentativa de qualificar os professores da educação profissional foi em 1977, com a Resolução número 03 do CFE (Conselho Federal de Educação), que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do segundo grau, a qual, inclusive, determinava que os cursos do Esquema I e II se transformassem em licenciaturas, num prazo de três anos. Infelizmente, como avalia Machado (2008, p. 12): “Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura.” Postula a autora:

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p.15).

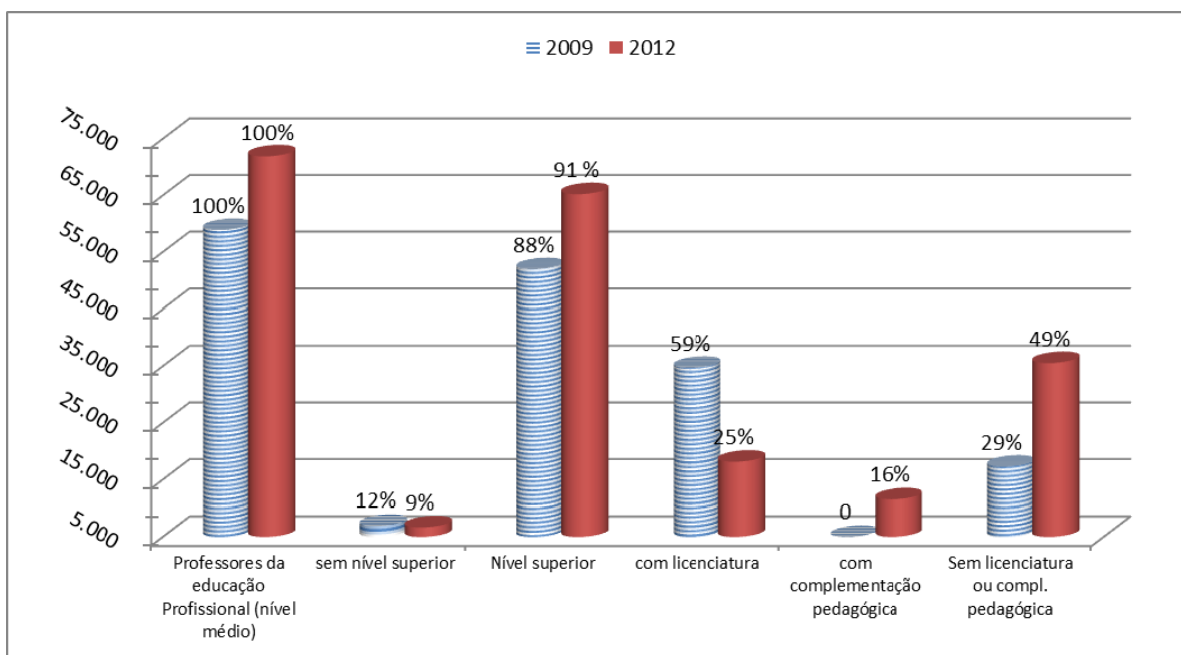
Diferentemente dessa perspectiva, o MEC em 1997, pelo Decreto nº 2208/97, que regulamentou os artigos da LDB 9394/1996, determina em seu artigo 9º que:

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, **instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional**, que deverão ser preparados para o magistério, previamente **ou em serviço**, através de cursos regulares de licenciatura ou de **programas especiais** de formação pedagógica (BRASIL, 1997a, grifo nosso).

Portanto, para atuar como docente nos cursos técnicos das escolas profissionalizantes, o pré-requisito inicial é a formação específica, ou seja, de bacharéis, tecnólogos, ou até técnicos. Após ingressarem, eles precisarão ser preparados para o magistério, mas, até realizarem essa formação, lecionam sem conhecimento pedagógico.

De acordo com essas informações, apresentamos dois dados atuais sobre a formação dos professores da educação profissional de nível médio, baseando-nos nos dados estatísticos do INEP de 2009 e 2012 (Gráfico 1): o primeiro é o aumento de 20% do número de professores sem licenciatura ou complementação pedagógica entre 2009 e 2012 em relação ao quantitativo de professores de cada ano; o segundo é o aumento de 3%, também em relação ao quantitativo de professores de cada ano, dos professores com nível superior.

Gráfico 1 – Comparativo – formação dos professores da educação profissional de nível médio de 2009 e 2012.



Fonte: Organizado pela própria autora com base em Brasil (2009,2012d).

Apesar do aumento pequeno do segundo dado, podemos observar uma preocupação das escolas em contratar professores para este ramo de ensino com conhecimento específico, ou seja, nível superior na área. Salienciamos que tal preocupação não ocorre quando se trata da formação pedagógica, ainda que esta seja regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme seu artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996).

Quando nos reportamos à legislação da educação profissional de nível médio, encontramos na Resolução nº 06 CNE/CEB, de 20 de setembro de

2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu artigo 40, a orientação para que a formação inicial para a docência nessa modalidade de ensino seja em “cursos de graduação e programas de licenciatura ou **outras formas**” (grifo nosso). Dentre essas outras formas, a referida legislação permite, até 2020, aos professores em efetivo exercício, que apresentem, como equivalência às licenciaturas, certificados de “pós lato sensu, de caráter pedagógico”, ou experiência docente de mais de 10 anos como professor da Educação Profissional.

Art. 40 (...)

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado **equivalente às licenciaturas**:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, **preferencialmente**, projeto de intervenção relativa à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos **saberes profissionais de docentes**, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012e, grifo nosso).

Portanto apesar de a legislação prever para os professores que lecionam no nível médio da educação profissional formação docente por meio de licenciaturas, ela não consegue garantir que essa condição seja cumprida pelos docentes já em exercício.

Outro dado importante é que, apesar de a legislação prever a formação inicial de docentes do ensino técnico de nível médio em programas de licenciaturas, quando da contratação desses docentes, o exigido é apenas formação específica, justificando o fato de termos, em 2012, 49% dos profissionais em exercício sem licenciatura ou complementação pedagógica (Gráfico 1).

Esses dados contribuem para análise do atual cenário no qual se encontra a educação profissional de nível médio quanto à formação docente, uma vez que a reconhecemos como sendo muito mais que apenas domínio do conteúdo específico. Porém, se o próprio sistema desvaloriza a formação docente, fica bem

mais difícil construir essa valorização entre os professores desse ramo de ensino. Sobre o assunto, citamos uma crítica de Peterossi (1994, p. 173) para refletirmos:

[...] a atividade educacional não se improvisa e muito menos se improvisam seus docentes sob pena de ver comprometidos de maneira irreversível os resultados esperados a médio e a longo prazo sem que se possa corrigir os descaminhos, uma vez que a ação educacional não comporta retornos.

A educação é base de uma nação, se erramos nela, comprometemos o avanço e o desenvolvimento de um país. Pensar a educação profissional e a formação dos docentes que nela lecionam é essencial para propor mudanças e melhorias nesse ramo de ensino. Como afirma Gimeno Sacristán (1982, p. 77), a formação dos professores representa “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (tradução nossa).

A presença de profissionais sem formação pedagógica na educação profissional é um fato antigo e que, como demonstram os dados do INEP – 2009 e 2012, mencionados anteriormente, perpetua-se até os dias atuais. A esse respeito, Moura (2008) questiona: Por que existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade quanto à atuação no ensino de profissionais sem formação docente, uma vez que há saberes inerentes a essa profissão? O próprio autor responde que a profissão docente “[...] não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor” (MOURA, 2008, p. 31).

Esses dados apontam que estamos na contramão do perfil necessário na atualidade para os docentes da educação profissional. Conforme argumenta Bazzo (2011, p. 188) “o forte desenvolvimento da tecnologia e da ciência gera uma desinformação constante que nos induz a impasses seguidos.” Segundo o autor, é preciso ensinar aos alunos a terem uma consciência crítica para que utilizem suas capacidades e processos de pensamento durante a vida profissional com compromissos éticos, políticos e sociais.

Para dar conta dessa formação precisamos de um perfil de professor bem mais elevado do que o dos mestres de oficina, como bem retrata Machado (2008, p. 15):

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticamente deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

No trecho supramencionado, a autora referencia a falta de domínio do saber ensinar e do saber prático das profissões, o que nos traz outro problema na formação dos professores contratados para lecionarem na educação técnica. Para exemplificar esse problema, transcrevemos parte do discurso do Reitor do Instituto Federal do Espírito Santo, proferida em 2006 e citada por Machado (2011, p. 693):

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que tem mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior.

Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o CEFET para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. [...]

[...] os professores novos estão mais preparados em termos de tecnologia, porque estão mais atualizados, e, por um outro lado, uma parte deles não conhece nada do mundo do trabalho. Os “professores antigos” conheciam menos de tecnologia, mas sabiam muito do mundo do trabalho.

Com essas afirmações, constatamos que o ensino técnico possui especificidades que precisam ser consideradas quando refletimos a formação do docente que leciona nesse ramo do ensino, necessitando esse professor, além de ter conhecimento específico e pedagógico, como já defendemos, também ter conhecimento do mundo do trabalho, capaz de articular e construir conhecimentos a partir da relação entre a teoria aprendida e a prática vivenciada no mundo do trabalho, que envolve muito mais que conhecimento específico, envolve comunicação, sociabilidade, coletividade, colaboração, criatividade na resolução de problemas e muitas outras atitudes e conhecimentos que vão além do conhecimento aprendido nas graduações.

Assim, se o objetivo do curso técnico é formar profissionais qualificados para atuarem no mundo do trabalho em busca de sucesso profissional, é de suma importância para a formação desses técnicos terem, durante o curso, professores que já tenham vivenciado os problemas de uma indústria, de um comércio, de um hospital, de uma fazenda, etc. articulando-os e propondo soluções

com base nas teorias aprendidas em suas formações específicas. É necessário haver equilíbrio e diálogo constante entre teoria, técnica e prática, conforme argumenta Frigotto (1996, p. 74):

Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinadas nem pela unilateralidade da teoria (teorismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas uma unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis.

Diante desses problemas, evidenciamos a necessidade de fortalecer um perfil de professor da educação profissional técnica de nível médio, que dê conta das características desse ramo de ensino, porém isso implica quebrar paradigmas e romper modelos de transmissão de ensino, conforme argumenta, Machado (2008, p. 15):

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Vários estudos já delinearam um perfil para o docente do ensino técnico, dentre eles, destacamos Peterossi (1994), Machado (2008, 2011) e Rehem (2009), que argumentam a favor de uma formação do professor da educação profissional voltada para o saber específico da profissão, o saber ensinar e a articulação desses saberes com o mundo do trabalho e suas inovações no decorrer da história.

Para Peterossi (1994, p. 19), o problema da formação docente não é só uma questão da especificidade do ensino técnico, mas uma questão mais complexa da “[...] relação educação-trabalho-tecnologia, numa perspectiva de formação de recursos humanos demandados pela sociedade industrial”.

Seria uma formação que abrangesse não só o conhecimento específico de determinada área, ou do como ensinar, mas que interligasse esses dois aspectos ao mundo do trabalho e às tecnologias, considerando a mobilidade e a inovação que estas sofrem no decorrer da história, trazendo, constantemente, aos

profissionais da educação profissional, novos desafios, que se tornam novas demandas ao ensino, necessitando de novas construções e reconstruções de saberes (MACHADO, 2008).

Tanto Peterossi (1994), quanto Machado (2008, 2011) argumentam a favor de necessidades próprias para formação do docente da educação profissional de nível médio, tendo esse um perfil crítico, reflexivo e que: busque atualização constante não só na área específica como na pedagógica, acompanhando o desenvolvimento tecnológico; tenha experiência profissional e conhecimento das técnicas e das especificidades da área em que leciona, garantindo a inter-relação prática e teoria; domine a arte de ensinar, tendo formação que o habilite a desempenhar as atividades docentes com qualidade.

A existência desse perfil de professor da educação profissional nos remeteria a alunos egressos com perfil semelhante. Nesse sentido, um dos desafios da educação profissional no século XXI seria:

[...] dispor de professores e alunos com perfis alinhados com as novas concepções pedagógicas – que requerem atores ativos, construtores de conhecimento, investigadores, flexíveis ao novo, questionadores, críticos, criativos, dispostos a aprender continuamente e a reformar o pensamento (REHEM, 2009, p. 59).

Explica a autora que um novo perfil de professor é necessário para dar conta dos novos profissionais que a sociedade anseia, detentores não só de conteúdo, mas que possuam saberes necessários ao desenvolvimento de aptidões gerais, capazes de resolver problemas sistemicamente, que tenham uma educação que contribua para sua autoformação, tanto profissional quanto cidadã.

Para um profissional inserir-se no mundo produtivo, deve ter um perfil com capacidades relacionadas a criatividade, sociabilidade, disciplina, empreendedorismo, iniciativa, autonomia, pro atividade, rapidez de raciocínio, ética, método, atualização permanente, conhecimentos científicos e técnicos aprofundados (REHEM, 2009, p. 154).

A autora afirma ainda que, ao professor da educação profissional, “o formador de profissionais”, cabe “[...] fornecer os mapas e a bússola para que o educando possa navegar no complexo mundo do trabalho, enfrentando as ondas do mercado sem se deixar sucumbir, apesar das tempestades” (REHEM, 2009, p. 76).

Com a globalização respaldando, cada vez mais, a lógica do mercado capitalista em que o poder e o individualismo presentes no modelo

neoliberal se sobressaem à coletividade, ao conhecimento, à humanização e à emancipação humana, o papel da educação profissional acaba sendo realmente o de formar profissionais que consigam enfrentar e sobreviver nas “ondas do mercado”. Pois como bem argumenta Silva (1996, p.25):

Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos – sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas – e não as especificações e exigências do capital. De novo, **isso faz uma grande diferença (Grifo nosso)**.

Ressaltamos que a educação profissional é uma das esferas responsáveis pela preparação para o mundo do trabalho e os alunos, quando a procuram, o fazem justamente para ampliarem suas oportunidades de inserção nesse mundo, objetivando uma melhora de qualidade de vida. Eles acreditam que com melhor formação terão mais chances diante da concorrência gerada pela globalização capitalista. O papel da escola de educação profissional é preparar esses alunos para enfrentarem esse mercado e conseguirem, pela inserção profissional, emancipação humana que colabore, inclusive, com a construção de sociedade mais justa. Para essa construção necessitamos de:

[...] produção de conhecimentos e a formação de profissionais competentes, ativos, críticos, participativos, comprometidos e, além de tudo, humanos. Essa formação exige a negação do individualismo, do ensino retórico, decorativo e estéril e a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, estimuladoras e promotoras da cidadania, que considere o humano um ser global, social e histórico. Em decorrência disso, almeja-se um estudante/profissional produtor, interferente, empreendedor e competente que problematize e modifique a vida em sociedade – altamente injusta e desigual – sabedor do sujeito histórico que é (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2013a, p. 5).

Diante desses objetivos o perfil do professor da educação profissional necessita também estar articulado com esses desígnios. Dentre os trabalhos que retratam o perfil do professor, nesse ramo de ensino, destacamos o desenvolvido por Rehem (2009), em seu livro intitulado *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. A pesquisa da autora foi realizada em três etapas: a primeira de seleção, por estudo de documentos e experiências, de um rol de competências que responderia aos desafios postos aos profissionais que lecionam no ensino técnico; a segunda etapa validava esse rol de competências,

pela análise de 38 especialistas que revisaram essas competências, agrupando-as, excluindo algumas repetidas e, até mesmo, reorganizando a apresentação delas; a terceira e última etapa se desenvolveu por pesquisa com professores e dirigentes de educação técnica, tendo como objetivo avaliar as competências mais significativas, atribuindo, com notas de zero a cinco, o grau de importância segundo suas experiências e visões.

Utilizamos nesta pesquisa o termo competência quando nos referirmos aos estudos de Rehem (2009), uma vez que ela o faz em seus escritos. Embora o termo esteja desgastado pelo uso ideológico, proposto pelo neoliberalismo, optamos por ele, devido à relevância do trabalho da autora e por compreendê-lo como sinônimo de habilidades ou conjunto de capacidades. O uso do termo como sinônimo de outros está presente em vários estudos. Rios (2006, p. 67) relata que isto ocorre em virtude das “[...] características dos contextos em que são utilizados. Assim, vamos encontrar o termo competência usado frequentemente para designar múltiplos conceitos: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade”.

A pesquisa sobre o perfil profissional do professor da educação técnica, mencionado nos estudos de Rehem, resultou em um grupo de cinco competências estratégicas:

1. As competências identificadas com a mediação da aprendizagem. Agrupam capacidades relativas a: gestão da progressão das aprendizagens dos alunos; organização dos programas, conteúdos, dispositivos didáticos; comunicação, conhecimento e observação de dificuldades de aprendizagem e sua mediação; avaliação positiva e libertadora; diferenciação do ensino; envolvimento real dos aprendizes; escolhas de atividades; exploração de recursos eficazes; criação de clima propício a aprender; promover nos educandos a conquista da autonomia de aprender a aprender.
2. As competências ligadas às disciplinas ensinadas. Exigem capacidades para: apropriação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina; integrar esses saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir de vivência e saberes já presentes dos alunos; planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade; conhecimento aprofundado de programas exigidos pelo setor produtivo e pela sociedade. Relacionados com a formação técnica pretendida.
3. As competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho. Agrupam capacidades de: saber fazer o que ensina; identificar demandas das sociedades aos técnicos; conhecer os processos de produção relativos à formação técnica objeto do curso em que leciona; saber formar profissionais éticos, que saibam produzir em equipe; identificar e conhecer os sistemas educativo, produtivo e social; perceber mudanças tecnológicas, sociais, econômicas que impactam na formação dos aprendizes, e promover continuamente os ajustes necessários.

4. As competências relacionadas com o papel social da escola e da educação profissional inserida numa sociedade democrática. Englobam capacidades de: participar na formulação e execução do projeto político-pedagógico da escola técnica; participar da elaboração do currículo para formação profissional e cidadã; compreender a formação do aluno de modo integrado; saber exercer liderança educacional.

5. As competências inerentes à pessoa. Reúnem as capacidades de saber ser e saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria ação docente e sua conduta profissional, os valores que professa e pratica, sua ética profissional, seu aperfeiçoamento continuado e permanente como professor que forma profissionais (REHEM, 2009, p. 89-90).

Tendo como base os cinco grupos de competências estratégicas, a autora delinea 30 competências para o perfil profissional contemporâneo do professor de educação técnica. Como as 30 competências estão delineadas com base nos cinco grupos já citados, não iremos citar todas aqui, apenas mencionaremos as relacionadas ou que tratem especificamente do processo de avaliação. São dez competências, contabilizando 33% do total, que demonstram a importância e a inter-relação entre as práticas avaliativas realizadas pelos professores e os demais processos no ensino.

Interligadas ao grupo 1 – mediação da aprendizagem, destacamos quatro competências:

C2. Gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos e à natureza da formação profissional, sabendo correlacionar as atividades com as teorias que lhes dão suporte;

C5. Fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional objeto do curso, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, competências de enfrentamento da realidade no campo profissional, levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos;

C8. Avaliar a aprendizagem dos alunos segundo perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa;

C9. Administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades (REHEM, 2009, p. 90-91).

As competências C2, C5 e C9 são relacionadas ao processo de avaliação, visto que, para elaboração de um comparativo da progressão das aprendizagens dos alunos, é necessária uma prática avaliativa contínua que mapeie essa progressão. É por meio de uma avaliação diagnóstica inicial que o professor vai poder conhecer as dificuldades, possibilidades, perfil e diversidade dos alunos, dando suporte na administração das situações problemas que trabalhará durante as aulas, na administração da diversidade existente entre os alunos e, conforme Arnoni

(2007), conseguir enxergar a contradição entre o saber do aluno e o saber pretendido quanto aos conhecimentos que a profissão requer.

A competência C8 trata especificamente do processo de avaliação e é a competência que dá suporte a todas que citamos e citaremos nesta pesquisa.

Interligadas aos grupos: 2 – competências ligadas às disciplinas ensinadas, 3 – competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mundo do trabalho e 4 – competências relacionadas com o papel social da escola de educação profissional, destacamos quatro:

C13. Integrar os saberes eruditos de sua formação específica aos saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados de modo contextualizado e interdisciplinar, para as necessidades da vida profissional do futuro trabalhador;

C15. Situar-se no interior dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente, continuamente, contribuir para seu aprimoramento;

C16. Perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizar sua avaliação crítica com os colegas e os alunos, e promover os devidos ajustes na programação da (s) disciplina (s), atualizando-a (s) sempre que necessário;

C23. Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico, e com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial (REHEM, 2009, p. 92-93).

Esclarecemos que unimos os três grupos porque, segundo a autora supracitada, abordam competências específicas do campo da educação profissional, enquanto que os grupos um e cinco atendem tanto à educação profissional como à educação em geral.

Quanto às quatro competências, estão relacionadas ao processo de avaliação, sendo as de número C13 e C23 possíveis se o professor tiver realizado uma avaliação diagnóstica inicial, para conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, seus perfis e suas necessidades. A C15 e a C16, retratam a avaliação pelo professor de seu trabalho.

Por fim, citamos as competências interligadas ao grupo 5 – Inerentes à pessoa do professor, em que destacamos duas competências, totalizando as dez que mencionamos:

C29. Buscar, como atitude permanente, novas estratégias, questionando, crítica e reflexivamente, sua própria ação e conduta docentes;

C30. Experimentar técnicas e métodos diferentes, ousar inovar (REHEM, 2009, p. 93).

Quando o professor realiza uma avaliação qualitativa, que ofereça subsídios para saber se o seu trabalho e suas estratégias de ensino estão realmente favorecendo a aprendizagem dos alunos, essa avaliação se torna o termômetro para saber se precisa melhorar, modificar, inovar e assim garantir a qualidade do seu trabalho. Como afirma Loch (2003, p. 134): “A avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos”.

Diante do exposto até aqui, podemos constatar como a avaliação da aprendizagem está relacionada com o perfil de professor e conseqüentemente com sua formação para docência. Claro que a formação para docência envolve muitos outros aspectos, além da avaliação, porém, se fossemos tratar sobre todos estes, poderíamos acabar não estudando profundamente nenhum deles. A escolha pela avaliação da aprendizagem se deu por a considerarmos mediadora do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a análise do sucesso ou insucesso de todo o processo. Assim, o próximo tópico desta seção retratará as dimensões e perspectivas desta pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E DIMENSÕES

Considerada como uma prática polêmica, complexa e até contraditória, a avaliação tem sido frequentemente objeto de reflexão, tanto teoricamente, pela busca de significados, de utilização, de aspectos ligados à formação, ao tipo de educação e sociedade que se articula, quanto do ponto de vista das práticas, envolvendo a sala de aula, as relações professor aluno, a didática do professor, e por todas as relações, sejam de construção, transformação ou de aversão, que adjazem a sua prática no interior da escola ou da sala de aula (BERBEL, 2001); (FREITAS et al., 2012). 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...”.

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é uma prática educativa fundamental para construção do conhecimento, como afirma Luckesi

(2011a, p. 13): “[...] o ato de avaliar é um componente essencial do ato pedagógico”. Como todo ato pedagógico, a avaliação é uma prática alicerçada em pressupostos teóricos, que orientam as ações dos professores, de forma consciente ou inconscientemente. Precisamos analisá-la para além de mera estratégia, técnica ou instrumento de ensino, reduzida a prova ou testes. Freitas et al. (2012, p. 9) a considera, inclusive, como influenciadora da evasão dos alunos, ao afirmar que ela “[...] afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola.”

Ao analisar a avaliação em seu sentido mais amplo, percebemos sua articulação com uma proposta de escola, de sociedade à qual ela se submete ou designa. Como afirma Luckesi (2006, p. 28):

[...] 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 mencionada por Luckesi (2006) está alicerçada em teorias da educação ou pedagogias, que o autor divide em dois grupos, o primeiro advindo do modelo liberal conservador, instaurado subsequente à Revolução Francesa, caracterizado como grupo das pedagogias hegemônicas, cujo objetivo é “conservar a sociedade na sua configuração”. Fazem parte desse grupo a pedagogia tradicional, centrada no professor e na transmissão do conhecimento; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada no aluno, nos sentimentos e no conhecimento com produção espontânea; e a pedagogia tecnicista, centrada na valorização das técnicas para transmissão do conhecimento e no princípio do rendimento. Na perspectiva dessas pedagogias, o modelo social dominante é conservador, não permitindo rupturas no sentido de uma equalização social.

O segundo grupo de pedagogias advém de um modelo social contrário ao liberal conservador, formado pelas pedagogias: libertadora, representada pelas ideias do Professor Paulo Freire, marcada pela emancipação das camadas populares pela conscientização política; libertária, contra o autoritarismo, concepção de escola como instrumento de conscientização política; e crítica social dos conteúdos (LUCKESI, 2011b), representada pelas ideias do

professor Dermeval Saviani, centrada na ideia de equidade, tendo a escola como instrumento de apropriação do saber, contribuindo para uma sociedade democrática, tendo o professor como mediador entre este saber e a aprendizagem do aluno. Ainda se referindo aos dois grupos de pedagogias, o autor sintetiza os dois pontos de vista:

[...] de um lado, estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento (LUCKESI, 2006, p.31).

Desses dois grupos de pedagogias, ligados a dois modelos sociais, advêm duas abordagens de avaliação da aprendizagem praticadas pela escola (LUCKESI, 2006). A primeira, apoiada no modelo conservador da sociedade, com práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes; a segunda, apoiada num modelo que valoriza a transformação da sociedade, com práticas avaliativas propiciadoras, construtoras e articuladoras da aprendizagem, com o objetivo de acompanhar e instruir o avanço do aluno quanto ao conhecimento. Portanto, as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas estão a serviço de uma concepção de educação, na qual subjaz uma concepção de sociedade. Como temos um modelo capitalista dominante na sociedade, encontramos nele o alicerce de muitas práticas avaliativas, baseadas na pedagogia do exame ou na pedagogia dominante, ambas voltadas à classificação, seleção e exclusão (LUCKESI, 2006).

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. O ensino está centrado no professor e a aprendizagem no treino, na repetição, sendo os alunos avaliados por verificações em que se cobra a memorização de conhecimentos determinados, gerando classificações e punições, no caso de não memorização (LUCKESI, 2011b).

Moretto (2003, p. 95), ao fazer críticas a essa abordagem, define a avaliação classificatória, 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” (grifo do autor). O autor reconhece que a avaliação classificatória é um processo que não valoriza a criatividade, a participação e a interpretação do aluno, tendo formas autoritárias, de dominação do professor, aqui considerado como detentor do conhecimento, impossibilitando uma educação para formação cidadã.

Seguindo essas descrições sobre avaliação classificatória, Hoffmann (2009b) 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. Portanto, a avaliação vista como medida e obtenção de notas, de aprovação e reprovação ainda continua viva, enraizada na mentalidade de professores, pais, alunos e sociedade, sendo isso um dos desafios à mudança (HADJI, 2001; LUCKESI, 2006; DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Ponderando sobre esse desafio, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 17) afirmam que “as atividades transformam-se em rotinas que funcionam de maneira protetora e mantenedora de papéis, agindo como efeito anestésico sobre o sentido de plausibilidade do professor”.

Diante dessas rotinas quase imutáveis, Hoffmann (2009b, p. 15) alerta para a divergência entre ação e concepção, devendo os professores tomarem consciência e refletirem a respeito de suas práticas voltadas ao julgamento de resultados. Argumenta, neste sentido que “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Contrários à concepção de avaliação restrita ao aspecto classificatório, muitos estudos trouxeram grandes contribuições ao campo teórico da avaliação da aprendizagem, dos quais citamos: Perrenoud (1999) e Hadji (2001) com a perspectiva da avaliação formativa, resgatando os estudos de Bloom, Hastings e Madaus (1983); Esteban (2003) com a perspectiva da avaliação democrática; Luckesi (2006, 2011a), a favor da avaliação diagnóstica, da avaliação como investigação e intervenção; Hoffman (2009a, 2009b) com perspectiva da avaliação mediadora; Depresbiteris (2011) com a avaliação por competências na educação profissional. Apesar de apresentarem perspectivas diferentes de avaliação, os estudos acima citados possuem o mesmo objetivo: contribuir para uma aprendizagem significativa, construtiva, possibilitando mais autonomia aos cidadãos para buscarem a transformação social.

Vasconcellos (2009, p. 32) enfatiza que a avaliação, apoiada em novas perspectivas, acompanha e encaminha o processo de aprendizagem.

[...] nas novas perspectivas, a avaliação é inseparável do contexto onde ela ocorre e seu objeto são os processos associados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral que os alunos demonstram no desempenho de 'tarefas diversificadas de aprendizagem'. A análise dos resultados ou o produto deve servir para uma tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

A reflexão sobre uma avaliação da aprendizagem desvinculada de nota, voltada a contribuir com a aprendizagem dos alunos, não é nova e já perdura por décadas. Citamos, como exemplo, os estudos de Bloom, Hastings e Madaus (1983) que defendem uma avaliação formativa, que, segundo os autores, foi utilizado pela primeira vez por Scriven (1967, apud BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 129) em um aperfeiçoamento programático que envolveu “[...] a coleta das evidências necessárias durante a fase de elaboração e de experimentação de um novo programa, de modo a permitir que as revisões tenham por base essas evidências” Trazendo o conceito de Scriven para o ensino e a aprendizagem, os autores definem avaliação formativa como: “o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”.

O conceito de Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 60-61), sobre avaliação formativa, está muito mais relacionado com seu aspecto técnico que teórico. Para eles, a avaliação formativa é um método que consiste na aplicação de testes diagnósticos, a cada assunto ministrado, preparados sistematicamente, priorizando os pontos importantes e essenciais que o aluno deveria saber sobre determinado assunto, sendo este, fracionado em conteúdos menores. O objetivo da aplicação desses testes é determinar se cada aluno, de fato, dominou aquele conteúdo, ou se não, o que falta para que ele passe a dominá-lo. Esses testes devem ser aplicados com frequência, sem mencionar notas, mas com o intuito de regular a aprendizagem dos alunos. Os testes devem mostrar ao aluno que ainda não dominou determinado conteúdo, os pontos específicos de sua dificuldade, portanto serem corrigidos acompanhados de uma “prescrição muito específica, para que os alunos possam fazer alguma coisa com ele”. Os autores argumentam que os testes servem para indicar aos alunos se dominam ou não conhecimento, de modo a

auxiliá-los na aprendizagem. Por outro lado, quando retratam sobre a utilidade dos testes para os professores, afirmam que aqueles “[...] podem **também** fornecer feedback ao professor, pois podem ser usados na identificação de certos pontos, na instrução, que necessitam de modificação” (Grifo nosso).

A avaliação formativa, na visão desses autores, torna-se uma prática privilegiada, um instrumento que, por meio de testes, auxilia os alunos a estudarem. Seus estudos significaram um avanço, até então, ao dominante conceito de avaliação seletiva, realizada apenas para aferir nota, sem a reflexão do aluno sobre se ele aprendeu ou não. Os estudos dos autores também desmitificam a crença de que os alunos aprendem porque têm dons naturais, ou seja, apenas alguns aprendem. Segundo eles o ensino é:

[...] um processo que modifica os aprendizes. A partir desse ponto de vista, esperamos que cada programa, curso e unidade educacional resulte em alguma mudança ou mudanças significativas nos alunos. Ao final de cada unidade, eles deverão estar diferentes do que eram antes de iniciá-la (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 8).

Contrário a uma avaliação a serviço da seleção, Perrenoud (1999, p. 15) aborda a avaliação formativa, como forma de regulação das aprendizagens. Destaca o autor, porém, que não basta apenas realizar um diagnóstico com prescrição para o aluno, visto que uma “[...] verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]”. Esclarece ainda o autor:

A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da manutenção da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Como sistematizadora do processo de regulação da aprendizagem, a avaliação formativa possibilita ao professor observar e compreender melhor a maneira como os alunos estão aprendendo ou não determinados conhecimentos. Contribui ainda para uma intervenção pedagógica mais direcionada e sistemática, favorecendo as aprendizagens, entretanto esta deve estar articulada no âmbito de uma didática (PERRENOUD, 1999). A avaliação é um dos processos didáticos que deve estar articulada com todos os demais.

Sobre esse assunto, Hadji (2001, p. 9) nos questiona: “No espaço escolar, não deveria a atividade de avaliação ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens?” O autor afirma que, diferente de “simples medida científica”, a avaliação formativa favorece a regulação das aprendizagens, orientando os alunos na compreensão de suas dificuldades para que sejam capazes de, pela análise das mesmas, progredir, atribuindo ao erro o significado de fonte de informação e não mais de punição.

Hadji (2001, p. 20) complementa: “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”, pois não basta apenas se encontrar no centro do processo pedagógico, mas, acima de tudo, guiar e otimizar as aprendizagens em andamento. Para o autor, a avaliação formativa tem que ser informativa, independentemente do instrumento que se utilize, porque “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. Para facilitar o próprio processo, basta-lhe informar os atores do processo educativo”. Informação que deve servir ao professor flexível, com vontade de adaptação, aberto às modificações, já que pouco adiantaria a informação se o professor não a utilizar para melhorar suas práticas e intervenções visando à aprendizagem dos alunos.

Outra perspectiva de avaliação, contrária à apenas classificatória, é a diagnóstica, também já citada por Bloom, Hastings e Madaus (1983) como avaliação para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizada também durante o processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2006), também defensor desse tipo de avaliação detalha mais esse conceito. Para o autor, a avaliação deveria ser um momento de pausa para tomar fôlego durante uma escalada, para, em seguida, voltar a escalar de forma mais adequada e jamais em um momento de chegada, porque a aprendizagem, objeto da ação avaliativa, é dinâmica. Ao conceituar avaliação diagnóstica, o autor não a considera somente no momento inicial da aprendizagem para detectar conhecimentos prévios, mas denomina todo processo de avaliar sob uma perspectiva diagnóstica. Para ele, a avaliação diagnóstica deverá ser “[...] 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” (LUCKESI, 2006, p. 81).

Na visão de Luckesi (2006), a avaliação deve diagnosticar a situação do aluno frente ao conhecimento ensinado, possibilitando ao professor trabalhar com ele para que avance. Essa função diagnóstica,

[...] constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI, 2006, p. 35).

Outra característica apontada por Luckesi (2006, p. 43) é que a avaliação não é neutra e, para ter função diagnóstica, necessita estar a serviço de uma pedagogia voltada à prática social, comprometida com uma proposta histórico-crítica, visto que ela “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

Em sua obra mais recente, intitulada *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, Luckesi (2011a, p. 85) conceitua a avaliação como um dos componentes do ato pedagógico, que se articula dialeticamente à prática/execução do planejamento e aponta a pedagogia construtiva como base teórica de uma avaliação da aprendizagem voltada a esse significado. Para o autor, “o ser humano aprende pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulada ‘ação-reflexão-ação’”. Nesta concepção, o ser humano é um ser em desenvolvimento, em formação e não um ser pronto, acabado. A aprendizagem é significativa e o ensino acompanha o aluno, num processo de movimento de orientação e reorientação, gerando seu desenvolvimento. O professor, nessa perspectiva, quer o sucesso do aluno, que, conseqüentemente, tornar-se-á o seu sucesso profissional também.

A avaliação subsidia uma intervenção, seja ela qual for, tendo em vista o seu sucesso; por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório; ele deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação (LUCKESI, 2011a, p. 144).

Complementando essas ideias, Hoffmann (2009b) alerta para a necessidade de o professor ter consciência de suas práticas, refletir sobre elas para o encadeamento de novas ações. Trata-se de uma avaliação integrada às demais práticas educativas, atuando em sentido espiral, como em uma construção contínua

do agir-refletir-agir. A autora defende uma avaliação mediadora, em que “[...] acompanha-se para ‘entender, observar a evolução, refazer o processo junto ao aluno, propor-lhe novos desafios (mediação)’” (HOFFMANN, 2010, p.90).

Ao encontro dos pensamentos da autora, Freire (1996) e Moretto (2003) enfatizam que o aluno é o construtor de seu conhecimento e que esta construção ocorre com a mediação do professor. O conhecimento é mediado, estimulado pelo professor para que o aluno supere o conhecimento prévio existente anteriormente à mediação.

Outra questão abordada por Hoffmann (2009b) é sobre a concepção do educador 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, 2009b, p. 18).

De acordo com a concepção de aluno descrita pela autora, o processo de avaliação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, de modo a reconduzi-los a pensar sobre seus erros em vez de classificá-los apenas em reprovado ou ruim. Ao contrário, eles precisam refletir, com a mediação do professor, sobre os erros e os caminhos percorridos, revendo o conhecimento até então internalizado, ajudando-os a se desenvolverem como ser humano crítico, participativo e autônomo. 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.

Até agora, mencionamos a avaliação em sua dimensão teórica, porém é preciso abordar também sua dimensão técnica. Primeiramente, trazemos uma crítica abordada por Luckesi (2006, p. 92), em que apresenta dois processos praticados pela escola quanto à avaliação da aprendizagem: a verificação, que apenas realiza a aferição do aproveitamento escolar, e a avaliação. O primeiro é considerado pelo autor como mecanismo que se propõe verificar, observar se o objeto de estudo foi aprendido, “ver se algo é isso mesmo”, sem se preocupar com o resultado, apenas o registrando em notas, em aprovado ou não aprovado. O segundo processo, denominado pelo autor de avaliação, vai além de verificar o que o aluno aprendeu, “[...] implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o

objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade [...]. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele” (LUCKESI, 2006, p. 92). Avaliar para saber o que o aluno aprendeu, por que aprendeu ou não aprendeu e o que fazer com este aprendizado. Neste caso, a avaliação envolve o que fazer com o conhecimento aferido, traçando um curso de ação, uma condução com base na aferição.

O autor considera que as escolas brasileiras, na totalidade das vezes, pautadas na abordagem classificatória, praticam apenas a verificação dos resultados, não os utilizando enquanto avaliação, enquanto diagnóstico, enquanto contribuição ao processo de aprendizagem. A escola, para ele:

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 não afirma que a aferição da aprendizagem, a utilização de medidas, seja um erro na avaliação, ao contrário, é um processo necessário, porém é apenas o primeiro passo e não o fim do processo. A aferição não deve servir apenas para classificar o aluno em aprovado ou reprovado, mas sim ser a primeira etapa de um processo dinâmico, que consiste em trabalhar com os resultados após a aferição e não apenas apresentá-los por meio de notas. A crítica de Luckesi (1998) é sobre a maneira como se utilizam os resultados, uma vez que, na maioria das vezes, estes apenas são lançados nos diários, como notas, ou utilizados para dar aos alunos uma segunda chance de fazer outra prova, mas sem intervenção. Ele defende que os resultados devem servir para observar as dificuldades dos alunos e decidir trabalhar com eles, visando à construção do conhecimento em defasagem e a garantia da aprendizagem.

Portanto, avaliar é muito mais que verificar e vai além da medida. Com isso, os estudos mostram um amadurecimento do conceito de avaliação:

[...] de um simples ato de “medir” para um mais amplo e significativo processo de “avaliar”, vem esclarecendo qual o papel da medida como elemento necessário, mas não suficiente, para assegurar um “ensinar” e um “aprender” de qualidade. Medidas são capazes de mostrar o quanto o aprendiz progrediu e guiar o professor no monitoramento desse progresso, baseado na formulação do juízo de valor e na realização de ações de melhoria, ponto culminante da avaliação. Sem o entendimento do papel da medida na avaliação e, conseqüentemente, da sua importância para a melhoria do aprender e do ensinar, ela tem pouco sentido no processo educacional (STONE, 2009, p. 9).

Em acordo com as ideias de Luckesi (1998) e Stone (2009), Depresbiteris e Tavares (2009, p. 17) afirmam que um dos desafios da educação é “[...] mudar a mentalidade dos alunos e de alguns professores quanto à importância de uma visão mais abrangente e inovadora de avaliação”. As autoras enfatizam a necessidade de os instrumentos de avaliação oferecerem o máximo de informações possíveis, sobre o caminho que o aluno percorreu em sua aprendizagem. Sobre a construção dos mesmos, elas relatam a importância de realizar mais de uma atividade para cada habilidade a ser avaliada, de modo a garantir a confiabilidade dos instrumentos, e ainda realizar vários tipos para que o professor tenha diferentes avaliadores. Para as autoras:

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 (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 38-39).

De acordo com a argumentação das autoras, consideramos este um ponto-chave para elaboração dos instrumentos: conseguir elaborá-los para que nos forneçam oportunidades quando da utilização de seus resultados, para que nos possibilitem saber realmente o que fazer e como fazer com eles. Assim, os instrumentos devem ser desenvolvidos de modo a garantirem informações para reduzirmos nossas dúvidas e tomar decisões corretas que favoreçam a aprendizagem do aluno.

Outro estudo que indica caminhos para as práticas avaliativas é o de Hoffmann (2009a, p. 65-66) ao citar os princípios para realização de uma avaliação mediadora:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

Oferecer momentos de troca e discussão a partir de problemas desafiadores, sem dúvida, é um instrumento riquíssimo da prática pedagógica e do ato de avaliar. Nesse momento, é necessário o professor realizar registros desses diálogos, anotando as principais dúvidas, pontos mais explorados de modo a contribuir para sua intervenção no fechamento desses momentos. Quanto à realização de tarefas menores, individuais, é importante para o professor garantir o diagnóstico de cada aluno, podendo, em seguida, realizar trabalho com agrupamentos de acordo com as dificuldades individuais verificadas, sempre considerando o erro como fonte de informação e não como punição. Por fim, Hoffmann (2009a) aponta a importância dos registros de avaliação de modo a serem significativos e relatarem, de fato, a evolução dos alunos, um acompanhamento da aprendizagem dos mesmos, sendo sempre apresentados e comentados com os alunos, para que façam parte do processo.

Complementando a abordagem de Hoffman (2009a), citamos os estudos de Arnoni (2007), sobre o encaminhamento do processo de aprendizagem. No primeiro momento, o professor irá conhecer o perfil da sala, podendo comparar o saber do aluno com o saber pretendido, enxergando a contradição que existe entre ambos e, assim, planejar atividades para que o aluno também enxergue esta contradição entre o seu saber inicial e o saber pretendido pelo professor. Após esta etapa, fica mais fácil para o professor elaborar sua intervenção para que o aluno supere seu conhecimento inicial e aprenda o saber pretendido pelo professor, ou seja, pelas intervenções realizadas por meio de questionamentos do professor acontece a superação dos conhecimentos prévios pelos alunos, construindo um conhecimento mediato que se torna novamente um conhecimento imediato, prévio e um novo ponto de partida. Surge então uma nova contradição, que não se acaba, que se renova pela mediação dialética, em que a relação pedagógica ora é

dominada pelo professor (processo de ensino), ora pelo aluno (processo de aprendizagem). Assim, com momentos avaliativos constantes, constrói-se a relação entre ensino e aprendizagem.

Se analisarmos as perspectivas voltadas às pedagogias preocupadas com a transformação, vamos observar que todas caminham em direção a uma avaliação muito além de apenas aferir resultados, registrar notas e classificar os alunos em aprovados e reprovados. Todas se preocupam em ir além, em utilizar os resultados obtidos a favor da aprendizagem, conforme definição de Luckesi (2006, p. 69), que considera “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Definição que complementamos com as ideias de Depresbiteris e Tavares (2009, p. 22): “[...] avaliar exige muito mais. Exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para melhoria daquilo que se está avaliando”.

Portanto, apesar de serem estudos distintos, quando nos reportamos à prática diária de sala de aula, somos favoráveis a: avaliação formativa, que regula a aprendizagem; diagnóstica, para fornecer constantemente as informações necessárias para intervenções; mediadora, visto que o professor precisa ser mediador na construção do conhecimento e não mero transmissor ou espectador; que seja praticada com instrumentos adequados, capazes de informar realmente o que o aluno aprendeu e como aprendeu, enfim uma avaliação construtiva que favoreça a construção do conhecimento, que acompanhe o aluno e esteja presente em todo o processo educacional, desde o primeiro dia de aula até o último. Trata-se de avaliar, refletir, construir; avaliar, refletir, construir de modo a cumprir com o principal objetivo da educação: garantir a aprendizagem dos alunos com vistas à transformação voltada à equidade social.

Para não ficarmos apenas na utopia de uma educação melhor e superarmos práticas avaliativas classificatórias, que não contribuem para a aprendizagem dos alunos, temos, como afirma Freire (1996, p. 116), que utilizar as práticas avaliativas a favor da libertação e não da domesticação, utilizando-as como ferramentas para compreensão e apreciação do que fazer, conduzindo, reconduzindo os alunos pra se apropriarem do conhecimento criticamente, ou seja, praticar a “avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com”.

As considerações apontadas até aqui sobre avaliação da aprendizagem referem-se à educação em geral, e por isso dizem respeito também

ao Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio. Neste nível, é comum encontrarmos, assim como em outros níveis, anseios e angústias sobre as práticas avaliativas e suas consequências gerando fracasso escolar, evasão dos alunos que procuram nesse ensino uma inserção rápida ao mundo do trabalho, mas, como alguns não conseguem se apropriar do conhecimento necessário para este fim, desistem do curso.

Como o campo de nossa pesquisa é a educação profissional de nível médio, o próximo subitem aborda algumas particularidades da avaliação da aprendizagem nesse ramo de ensino.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

A educação profissional técnica de nível médio, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 1996, foi alvo de vários debates, tendo inclusive, em 2008, uma seção (IV- A) incluída na referida Lei para tratar deste nível em específico. Nesta seção, nos artigos 36-B e 36-C, temos a definição da oferta desses cursos nas formas articuladas ao ensino médio, podendo ser integrada ou concomitante a este, e nas formas subsequentes, para quem já concluiu o ensino médio. Nestas formas de oferta, temos o perfil dos alunos que podem frequentar os cursos técnicos de nível médio nas modalidades concomitante/subsequente, objeto de nossos estudos, os quais são bem heterogêneos quanto à idade, variando de 15 a 50 anos ou mais, e também quanto à escolaridade no ensino médio, tendo os que ainda estão cursando e os que já são egressos há mais de 15 anos.

Outro dado é a orientação sobre a avaliação desses alunos, na mencionada Lei, que apontamos para posterior reflexão acerca de sua articulação com o perfil daqueles, em que a educação técnica de nível médio segue as mesmas determinações do ensino médio, conforme artigo 36, inciso II, “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996). Portanto, as práticas avaliativas devem estimular a iniciativa e a busca dos estudantes pelo conhecimento.

Outro documento relevante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, redefinidas recentemente, em

substituição à resolução CNE/CEB n.º 04, de 1999, pela Resolução número 06 de 20 de setembro de 2012, sendo obrigatórias a partir de 2013. Nela, 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, 2012e). 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, 2012e).

De acordo com a referida Resolução, a avaliação da aprendizagem realizada nas instituições deve ser diagnóstica, de modo a servir de instrumento de organização ou reorganização dos planos de ensino, visando garantir, por complementação e atualização de estudos, a qualidade do perfil profissional do aluno egresso e suprir defasagens de conhecimentos inerentes à aprendizagem profissional. Outro dado, ainda que nem tanto atual, já que se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a exigência de avaliações qualitativas, formativas, contínuas, entendidas como instrumento de acompanhamento desse aluno, de sua evolução ao longo do curso e não apenas como forma de classificação em aprovado e reprovado.

Sobre a denominação de avaliação contínua, mencionada em quase todos os documentos pedagógicos da instituição envolvida, abrimos um parêntese, para citar as argumentações de Freitas et al. (2012, p 17) quando conceitua a avaliação contínua, afirmando que, “[...] além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos”. Nessa

assertiva está evidente que não basta apenas dizermos que é contínua, precisa estar alicerçada nas concepções de avaliação que mencionamos no item anterior, como prática apoiada numa pedagogia para transformação.

Nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes de nível médio, a avaliação da aprendizagem, precisa contribuir para o trabalho dos professores com base no perfil dos alunos, os quais são heterogêneos não só na idade como na diferença da terminalidade do ensino médio. A avaliação da aprendizagem deve ser uma estratégia norteadora de todo o processo de ensino, orientando ações de apoio aos alunos com defasagens, ofertando uma educação que contribua para a “equidade” no ensino profissional.

Essas afirmações nos remetem à Hoffmann (2010, p.103), quando afirma que a avaliação não tem a função de descrever, classificar e apenas registrar o que o aluno aprendeu ou não, mas tem a finalidade de “[...] desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um”. Ainda esclarece a autora que o significado de avaliação em educação é de acompanhamento dos alunos, em suas especificidades, em seus jeitos de viver, de modo a superarem os obstáculos naturais do desenvolvimento, pois “ninguém aprende sozinho. E os alunos não aprendem sem bons professores. Para favorecer, de fato, o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles” (HOFFMANN, 2010, p.59).

As diretrizes apontam para práticas avaliativas qualitativas, mas não garantem a prática real nas escolas. Nesse sentido, mencionamos a questão sobre relação teoria-prática elaborada por Vasconcellos (1999, p. 13): “Que fazer para efetivar uma transformação da metodologia de trabalho em sala de aula?” No nosso caso, como articular todos esses objetivos de avaliação formativa, diagnóstica, mediadora à prática das salas de aula, ao número excessivo de alunos em sala, à grande heterogeneidade encontrada nos cursos técnicos, quanto à idade, ao tempo fora da escola, às dificuldades de aprendizagens? O autor responde esse questionamento afirmando serem vários os fatores determinantes da prática do professor, de ordem objetiva e subjetiva, e muitos são os desafios, mas que o conhecimento teórico, quando articulado à realidade em que se desenvolvem as práticas pedagógicas, orientará o professor em sua prática e esta deve ser reformulada e transformada de acordo com pesquisas concretas na sala de aula.

Portanto, a teoria serve de sustentação para a prática do professor, porém não resolve todos os problemas sozinha, precisa ser confrontada continuamente com a prática diária e com a realidade existente.

O que vai direcionar a prática avaliativa dos professores é seu objetivo em relação à ação pedagógica, alicerçado pelo tipo de aluno que se tem e se deseja formar. Como argumenta Luckesi (2011a, p. 27): “A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando”. Com base na afirmativa do autor, podemos afirmar que a formação docente e as perspectivas dos professores se inter-relacionam com a avaliação da aprendizagem. Portanto, a realização de uma prática de avaliação que contribua, acompanhe e direcione a aprendizagem dos alunos, voltada à abordagem pedagógica para transformação social, deverá estar alicerçada em um docente que tenha essa formação e defenda uma perspectiva de avaliação condizente com tal abordagem. Pressupõe-se, desse modo, que seja crítico, reflexivo, criativo e inovador, dominando os conhecimentos específicos e pedagógicos, articulando a avaliação da aprendizagem à contemporaneidade, à inovação e à tecnologia.

Sob esse prisma, o conhecimento pedagógico é tão importante quanto o específico para o trabalho docente. Porém o quadro de docentes, que atua no ensino técnico de nível médio, é, em muitos casos, formado por bacharéis, a maioria contratada de acordo com sua formação específica e experiência profissional, com ausência de formação pedagógica (ao menos no início de carreira, visto que, posteriormente, precisam cursar complementação pedagógica – licenciatura). Como argumenta Caldas (2011, p. 34): “em cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), essa modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer”, é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais”.

Os desafios a serem enfrentados são muitos, dando-nos consciência de que o ato de avaliar é o momento pedagógico mais crítico e imbuído de elementos éticos. Assim, como em toda ação pedagógica, implica consequências que nem sempre estão em consonância com o objetivo maior da educação, que é o crescimento e desenvolvimento humano (VASCONCELLOS, 2009).

Pimenta (2012, p. 19-20) corrobora esta problemática quando afirma:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. [...] No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências das demandas sociais.

Diante das afirmações da autora, pesquisar uma realidade, fruto da necessidade da sociedade de expandir vagas, devido ao crescimento econômico e industrial, faz-se necessário, para analisarmos as reais contribuições desse modelo para o desenvolvimento do país.

Na próxima seção, caracterizamos as perspectivas dos alunos e dos professores e analisamos quais os desafios encontrados, para a prática de um ensino eficaz, que tenha como base um processo avaliativo de aprendizagem diagnóstico e formativo.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

Nesta seção, abordamos a avaliação da aprendizagem na visão de alunos e professores, procurando evidenciar desafios e possibilidades nas práticas desenvolvidas e quais perspectivas apoiam o trabalho dos professores atuantes na instituição envolvida.

Primeiramente, caracterizamos a instituição, *locus* da pesquisa, valendo-nos de documentos oficiais e legislações e descrevemos, em seguida, tanto as perspectivas dos alunos, observando a compreensão deles a respeito da avaliação da aprendizagem, quanto as perspectivas dos professores sobre a avaliação praticada e a relação desta com a formação docente.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO E ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS PREVISTAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

As especificidades de cada instituição, suas propostas e metas constantes em documentos oficiais interferem na prática pedagógica realizada e na construção do perfil de seus professores, conforme relatam Rockwell e Mercado (1986, apud PIMENTA, 2012, p. 48):

Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Compõem este contexto as normas institucionais, as condições materiais da escola, os recursos físicos, as condições objetivas de trabalho, a organização escolar do espaço e do tempo, as prioridades de trabalho que resultam da negociação entre autoridades, professores, alunos e pais.

A instituição em foco é uma escola pública e faz parte da expansão da rede profissional do governo federal. Inaugurada há três anos e com início das atividades desde agosto de 2010, oferece cursos técnicos de nível médio concomitante ou subsequente, cursos superiores de licenciaturas e tecnologias e ensino médio integrado à educação profissionalizante. Contava, no início de 2013, com trinta e um professores de ensino básico, técnico e tecnológico (PEBTT) efetivos e cinco temporários, totalizando trinta e seis. Destes, atuam ou atuaram no

ensino técnico de nível médio concomitante e subsequente trinta professores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2013b).

A contratação de professores de ensino básico, técnico e tecnológico da instituição é realizada por meio de concursos públicos de provas e títulos. Estabelece a Lei nº 11784, de 22 de setembro de 2008, artigo 113, § 2º, inciso I:

§ 2º São requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 106 desta Lei:

I - cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente (BRASIL, 2008c).

Apesar de a legislação exigir formação pedagógica, nos últimos editais de concurso público, a formação mínima exigida era a específica, e quem possuía licenciatura plena, obtinha mais pontos na prova de títulos. A formação pedagógica é exigida apenas após seu ingresso na instituição, tendo que, o professor, no ato da posse, assinar um termo, comprometendo-se a obter a formação pedagógica no período de 36 meses. Portanto, quando do início das atividades na instituição, poucos professores possuíam formação pedagógica para atuarem como tal. Essa realidade se repete na medida em que ingressam novos docentes.

Como iniciativa da instituição para resolução desse problema, em 2011, a própria ofereceu um curso de formação de professores, com duração de um ano, já que havia muitos professores sem formação pedagógica. Realizaram o curso catorze professores, destes, dois já deixaram o campus. Com o ingresso de mais professores, em 2012, foi oferecido o mesmo curso, porém em EAD, no qual se matricularam mais cinco professores. Ressaltamos que esses dados foram extraídos dos documentos institucionais e que, portanto, consideramos para esse cálculo os trinta e seis docentes da instituição e não apenas os participantes desta pesquisa. E assim o ciclo se repete, sempre entram mais professores sem formação pedagógica, visto esta não ser exigida em seu ingresso. Os ingressantes, por sua vez, buscam uma formação por conta própria ou esperam abrir turmas dentro da própria instituição para realizarem o curso de formação de professores.

Quanto à formação continuada dos professores, a instituição não possui nenhum projeto específico para sua oferta. Apenas possibilita alguns momentos de trocas quando da realização do planejamento escolar, reunião pedagógica ou conselhos pedagógicos, não deliberativos.

A instituição envolvida é unidade-campus, portanto segue regras gerais da Instituição sede, inclusive com os documentos oficiais, uma vez que a escola não possui projeto político pedagógico próprio, existe um documento geral para todos os *campi*. Para identificação da proposta da escola quanto à avaliação da aprendizagem e o perfil docente, utilizamos o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – e os projetos pedagógicos dos cursos técnicos sequenciais/concomitantes em Administração, Automação Industrial e Manutenção e Suporte em Informática.

Segundo um desses documentos institucionais, o PPI – Projeto Pedagógico Institucional – a instituição tem como um de seus objetivos “ministrar educação profissional, técnica, de nível médio destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2013a). Portanto é clara a visão de que os cursos são pensados para atender as economias locais das regiões nas quais os *campi* são instalados. Descaracterizando esse sentido de atender apenas às demandas do mercado o PDI – Plano de Desenvolvimento da Instituição, caracteriza a missão da instituição:

Acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino, do trabalho e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil, busca construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009, p. 23).

Quanto à avaliação da aprendizagem, nos três projetos pedagógicos dos cursos, consta a mesma orientação. Esta retrata critérios de avaliação da aprendizagem, que deverão considerar as competências profissionais, mobilizando os conhecimentos das bases tecnológicas, científicas e instrumentais, cujos conhecimentos podem ser verificados por habilidades demonstradas nas aulas práticas e estágios profissionais.

Os projetos se pautam na LDB 9394/96, sobre sua determinação para que a avaliação seja desenvolvida de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Com base no disposto na referida Lei, os projetos pedagógicos dos cursos determinam que as avaliações sejam contínuas e diversificadas, realizadas por meio de vários instrumentos, tais como: exercícios, provas, trabalhos, fichas de observações, relatórios, autoavaliação, projetos interdisciplinares e outros. Também constam nesses documentos, que o professor deve explicitar, no início de seus cursos, como os alunos serão avaliados, bem como divulgar os resultados e dar vista dos instrumentos avaliativos para eles. As demais informações sobre avaliação no documento referem-se à padronização de notas, média de aprovação e regime de dependências.

Portanto, respondendo a uma das questões apontadas no final da seção 2 desta pesquisa: Que concepção de avaliação está prevista para tais cursos em seus documentos oficiais? Podemos afirmar que os documentos preveem uma avaliação diversificada e consideram as competências necessárias aos cursos técnicos integrando os conhecimentos das bases tecnológicas, científicas e instrumentais. Os documentos também preveem uma avaliação contínua e qualitativa.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – não menciona determinações sobre avaliação da aprendizagem, apontando diretrizes apenas para a avaliação institucional. Determina, entretanto, que a proposta pedagógica deve desenvolver no aluno, a cidadania, a capacidade de crescer como pessoa e a capacidade para o trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2009).

Além da caracterização da Instituição, com informações sobre as diretrizes a serem seguidas quanto à formação docente e à avaliação da aprendizagem, nossa preocupação esteve voltada para saber: Como estão sendo realizadas, na prática, essas diretrizes? Qual a visão de alunos e professores sobre o processo de avaliação da aprendizagem? Qual a importância da formação docente nesse contexto e que inter-relação tem com as práticas avaliativas desenvolvidas? Buscamos responder a estas questões, conciliando-as com os apontamentos teóricos sobre o perfil do professor e a prática avaliativa a favor da transformação social.

4.2 PERSPECTIVAS DOS ALUNOS

Na análise sobre as perspectivas dos alunos quanto à avaliação da aprendizagem, utilizamos os dados da avaliação institucional do primeiro e do segundo semestre do ano de 2012. Conforme mencionado na primeira seção desta pesquisa, essa avaliação possui vários dados específicos sobre a realidade da instituição envolvida, abrangendo todos seus setores, porém utilizamos apenas questões referentes à avaliação da aprendizagem. Consideramos apenas as respostas das turmas do ensino técnico concomitante/subsequente, que totalizaram, nos dois semestres, duzentos e onze alunos. Eles se dividem em 19 turmas, sendo nove no primeiro semestre e dez no segundo.

A avaliação Institucional analisada possui uma questão dissertativa sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida na instituição e seis questões objetivas, respondidas por disciplina. Ao juntarmos as disciplinas das dezenove turmas, temos um total de cento e trinta e uma disciplinas, das quais analisamos as médias das respostas dos alunos por disciplina. Nas questões objetivas, os alunos tinham que atribuir notas de 1 a 5 para cada item, de cada disciplina, sendo estas notas associadas aos seguintes conceitos: 1 = péssimo / nunca; 2 = ruim / raramente; 3 = regular / às vezes; 4 = bom/ frequentemente; 5 = ótimo/ sempre.

Realizando a média de cada questão objetiva entre as cento e trinta e uma disciplinas avaliadas pelas turmas, obtivemos em todas as seis questões sobre avaliação da aprendizagem nota quatro ou superior, ou seja, entre bom/frequentemente e ótimo/sempre, demonstrando que, quando analisamos todos os cursos, não constatamos dificuldades vistas pelas perspectivas dos alunos, pois quando realizamos essa média, uma disciplina compensa a outra. Diante disso, analisamos separadamente trinta e sete disciplinas que obtiveram em algumas das questões notas inferiores a quatro. Nosso objetivo, ao organizar dessa forma, não foi descobrir qual disciplina ou qual professor foi avaliado pelos alunos com conceito abaixo de quatro, mas sim apontar quais desafios, dentre essas trinta e sete disciplinas, apresentaram maior relevância nas perspectivas dos alunos.

No Quadro 1, apresentamos a quantidade de respostas das turmas, sobre as trinta e sete disciplinas, que apresentaram conceito abaixo de 4, ou seja, entre regular/às vezes ou ruim/raramente. Esclarecemos que nenhuma disciplina teve média 1, que refere-se ao conceito péssimo/nunca. Observamos que tivemos

um total de 128 respostas, pois elas se repetem dentre as trinta e sete disciplinas com conceito abaixo de quatro.

Quadro 1 – Resultados da Avaliação Institucional da Instituição envolvida

Questões objetivas	Quantidade de disciplinas, dentre as 37, que apresentaram conceito abaixo de 4*	Quantidade em Porcentagem 37=100%
As avaliações aplicadas são coerentes com os conteúdos trabalhados em sala de aula	11	30%
As exigências nas provas avaliativas foram compatíveis com as exigências nas aulas	18	49%
O professor deu vista e comentou as provas avaliativas	25	68%
O professor utilizou mais de um instrumento (como provas, trabalhos, seminários, relatórios, etc.) para avaliação da aprendizagem da turma	21	57%
As avaliações aplicadas possibilitaram você refletir sua aprendizagem (ou seja, você, após realização das avaliações, foi capaz de perceber que conhecimentos domina ou quais você precisaria estudar mais)	23	62%
Nesta disciplina, você estudou, além das aulas, para realizações das avaliações escritas	30	81%
*Conceitos que os alunos tinham que responder: 1 = péssimo / nunca; 2 = ruim / raramente; 3 = regular / às vezes; 4 = bom/ frequentemente; 5 = ótimo/sempre.		

Fonte: Organizado pela própria autora com base na avaliação institucional – ano 2012.

Após análise dos dados do Quadro 1, temos, de acordo com as perspectivas dos alunos, três aspectos mais abordados como desafios para as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, considerando as questões que apresentaram conceito abaixo de 4 em mais de 60% das trinta e sete disciplinas. O primeiro aspecto, presente em 81% das trinta e sete disciplinas, é sobre o hábito de estudo fora da sala de aula, o qual os alunos afirmam não ter. Tal informação pode ser explicada pelo perfil dos alunos, a maioria trabalha durante o dia e estuda no período noturno, precisando dividir seu tempo entre o trabalho, os estudos e a família. Podemos perceber pelas respostas dos alunos que muitos acreditam não possuírem bom desenvolvimento no curso por não terem tempo de estudar além da sala de aula.

Os professores são muito bons, o problema é a nossa disponibilidade para o curso (R1).
Alguns professores passam muito trabalho de casa (R2).
[...] a maioria trabalha além de estudar e fica difícil estudar fora do horário da escola [...] (R3).
(Registros escritos por alunos retirados da avaliação institucional - 2012).

O segundo aspecto apontado pelos alunos trata da devolutiva das provas avaliativas. De acordo com estes, em algumas disciplinas, as avaliações não são comentadas, ou corrigidas, dificultando-os saberem onde e por que erraram. Podemos inferir que o fato de os alunos terem atribuído conceito regular para essa questão, demonstra a preocupação deles com a aprendizagem, ou, pelo menos, interesse em estudar a partir dos erros e acertos. Sobre essa questão pondera Depresbiteris (2001, p. 100): “o erro deve ser visto como responsabilidade tanto do professor, que deve problematizá-lo, quanto do aluno, na medida de sua receptividade às mudanças propostas pelo professor”.

O terceiro aspecto com conceito regular, segundo os alunos, está interligado ao segundo, quando eles afirmam não conseguirem, em algumas disciplinas, pelas avaliações realizadas, refletirem sobre os conhecimentos adquiridos ou não. Tais queixas vêm ao encontro das afirmações de Luckesi (2006), mencionadas na seção 3, subitem 3.2 desta pesquisa, de que as escolas trabalham muito mais com a verificação do que com a avaliação. Para o autor, as práticas avaliativas devem ir além do verificar, possibilitando aos atores do processo, alunos e professores, refletirem sobre os resultados para uma tomada de decisão.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2006, p. 93).

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 74) ressaltam a importância de se comunicar os resultados das avaliações, indagando sobre qual a importância em sabermos que os problemas existem se não procurarmos meios para resolvê-los? Ainda segundo as autoras “[...] o registro e a discussão dos dados de avaliação são uma das fases mais nobres de todo esse processo avaliativo”.

Complementando a análise sobre as perspectivas dos alunos quanto à avaliação da aprendizagem, utilizamos os dados da questão aberta constante da avaliação institucional, que solicitava aos alunos destacarem aspectos positivos e

negativos sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na instituição. As respostas nos remeteram a duas abordagens de perspectivas dos alunos.

A primeira apresenta perspectivas tradicionais e classificatórias de avaliação, já mencionadas nesta pesquisa, que estão apoiadas em um modelo conservador de sociedade, em que a preocupação com nota e com resultados de aprovado ou não se sobressai à preocupação com a qualidade do ensino e aprendizagem. Destacamos algumas falas de alunos:

Positivo: os professores ajudam de várias formas os alunos a terem uma boa média final. Negativo: não vejo aspecto negativo (R4).
Achei sempre corretas as formas de avaliações que foram aplicadas, em especial os trabalhos para complemento da nota (R5).
Positivas: possuem a quantidade necessária de trabalhos e provas, em que todos têm capacidade de tirar notas boas (R6).
Vários professores dão oportunidade para o aluno recuperar uma nota ruim em alguma prova através de trabalhos escritos (R7).
(Registros escritos por alunos retirados da avaliação institucional – 2012)

Nessa perspectiva, os alunos demonstram que a motivação deles está alicerçada na nota, na média e não na aprendizagem. Destacamos as afirmações de Luckesi (2006, p. 23) para explicar que, sob tal perspectiva, “as notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou mal sucedidas”. Para esses alunos, boas práticas avaliativas são as que os possibilitam tirarem boas notas, ter uma boa média final, que pode, inclusive, influenciar em sua aprovação no curso. Tal influência se dá em razão da regra para aprovação nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes da instituição, em que os alunos são aprovados por média global de todas as disciplinas, ou seja, eles podem ter nota abaixo de seis (mínimo cinco) em algumas disciplinas e serem aprovados se obtiverem média global seis (média mínima para aprovação). Então, uma “boa média final” em uma disciplina pode significar sua aprovação no curso.

Apesar de, por motivos burocráticos dos sistemas escolares, muitas vezes a nota realmente ser o parâmetro de medida dos resultados e expressar o que o aluno aprendeu ou não, no depoimento desses alunos, não encontramos preocupação com aprendizagem. Até quando citam a recuperação, referem-se a recuperar nota ruim e não dominar os conhecimentos não aprendidos.

Essa primeira concepção de avaliação apontada compõe 32% das respostas analisadas. Salientamos que muitas respostas foram excluídas da análise,

umas por terem respostas totalmente descontextualizadas da pergunta, em que os alunos falavam da instituição, da estrutura física, de problemas com professores e não das práticas avaliativas e outras porque constava apenas “está tudo bom” ou “nada a declarar”.

Na segunda abordagem, com 68% das respostas, temos os alunos com perspectivas de avaliação como processo integrante do ato educativo. Ainda que algumas respostas tenham sido inconscientes, retratando reclamações de práticas avaliativas, elas demonstram preocupação do aluno com sua formação, com sua aprendizagem. Dividimos essas respostas em dois grupos, um com aspectos positivos e outros com aspectos negativos sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na instituição.

Dentro do primeiro grupo, temos respostas que abordam a utilização de práticas avaliativas diversificadas e uma resposta que considera a avaliação como parâmetro para sua aprendizagem. Seguem alguns exemplos:

Muito boa, pois avaliam além das provas (R8).

Nesse semestre foram aplicados vários seminários, o que eu achei muito bom, pois nos ajudaram a desenvolver a habilidade de falar em público (R9).

A parte positiva é que eles usaram várias maneiras de avaliação (R10).

As avaliações são coerentes com as atividades dadas em sala (R11).

Os trabalhos em grupos são muito positivos para meu aprendizado (R12)

Positivos: O trabalho feito pelos professores no incentivo a desenvolver trabalhos mais elaborados [...], como o workshop da professora [...], o desenvolvimento de site dos professores [...] (R19)

Positivos é que daria para eu saber o que estou sabendo e o que teria que estudar mais (R13).

(Registros escritos por alunos retirados da avaliação institucional - 2012)

Nesses registros, percebemos um foco diferente dos anteriormente mencionados. Os alunos retratam e valorizam as práticas avaliativas diversificadas, respostas R9 e R12, afirmando que contribuem para o desenvolvimento do grupo ou dele próprio. Na resposta R8, temos um exemplo de que eles enxergam a avaliação “além das provas”, demonstrando conhecerem que existem outros instrumentos de avaliação. A esse respeito Depresbiteris e Tavares (2009) afirmam que os instrumentos devem atender à intenção do professor, e se essa for voltada à avaliação formativa, diagnóstica, o instrumento deve ser preparado com esse objetivo.

Ainda que não possamos afirmar, com base nas respostas dos alunos, que a maioria das avaliações dos professores da instituição seja diagnóstica

e formativa, por eles não explicitarem muito sobre o trabalho com os resultados das mesmas, podemos afirmar que, para esses alunos, as avaliações estão sendo significativas e fazem parte do seu processo de aprendizagem. Ressaltamos ainda que apenas a resposta R13, entre todas as analisadas, relata como positivo o fato de a avaliação possibilitar a ele refletir sobre o que aprendeu e o que ainda precisa aprimorar.

No segundo grupo, também formado por alunos com perspectivas voltadas à avaliação como processo integrante do ato pedagógico, temos respostas sobre aspectos negativos das práticas avaliativas desenvolvidas na instituição, e que, dentro dessa perspectiva, representaram o maior número. Citamos algumas:

Negativos é que não é só a prova que mostra o que o aluno sabe, pode saber mais de outra forma (R13).

Uns não mostram as provas e outros mostram e as corrigem com os alunos (R14).

As práticas utilizadas geralmente são as utilizadas nas épocas escolares [...] poderiam obter de mais técnicas avaliativas (R15).

Bom, alguns professores pensam em dar conteúdo e não melhorar nosso conhecimento (R16).

Os professores deveriam passar as avaliações de acordo com o que eles propuseram em sala de aula, exemplo: ensinam fazer exercícios fáceis e na prova dão um exercício totalmente complicado e difícil entendimento [...] (R17).

[...] muitas vezes as provas são aplicadas somente por protocolos sem mesmo se importarem se o aluno aprendeu ou não (R18).

(Registros escritos por alunos retirados da avaliação institucional – 2012)

Embora os registros apontem para práticas avaliativas desenvolvidas na instituição baseadas em um modelo de avaliação mecânico e classificatório, eles também demonstram que os alunos estão preocupados com a aprendizagem e conseguem identificar tais práticas como negativas. Nesse grupo, aparece novamente a questão do trabalho com os resultados, das devolutivas não realizadas por alguns dos professores. Em contraposição às respostas anteriores, revelam a não diversificação dos instrumentos avaliativos, por alguns professores, que, segundo a resposta R15, os professores aplicam as práticas “utilizadas em épocas escolares”. A referência a épocas escolares passadas, se dá em virtude de muitos alunos serem adultos e já terem concluído o ensino médio há tempos. As avaliações descontextualizadas, com cobrança além do ensinado, também foram bastante citadas pelos alunos.

Esses registros possibilitaram afirmarmos que, na instituição envolvida, encontramos duas perspectivas presentes na visão dos alunos. A primeira, em número menor, preocupada com a classificação, com o recebimento do diploma, importando para eles a nota e a aprovação. Podemos entender que esse grupo, alicerçado pelo modelo dominante de sociedade, no qual o que vale são os títulos, o que é passível de ser quantificado, não compreende que o que vai garantir seu sucesso profissional é o conhecimento adquirido e não o certificado. Por outro lado, temos, na maioria dos alunos, a perspectiva de avaliação como processo a contribuir para a aprendizagem, porém quando analisamos os registros, a maioria retrata aspectos negativos da avaliação, afirmando que ela não está contribuindo para o processo educacional.

Apesar de termos a maioria dos alunos conscientes de que a avaliação classificatória, mecânica, precisa ser modificada, muitos deles não manifestam essa perspectiva no decorrer do semestre letivo, não opinando sobre o processo de ensino e aprendizagem, ainda que este seja um direito explícito no manual do aluno. Em uma das respostas, inclusive, um deles relata que “raramente alunos comentam sobre a aula e matéria ou dão opinião sobre elas”. Os dados analisados nesta pesquisa foram extraídos da avaliação institucional, que é um questionário anônimo, ao qual o aluno responde no final do semestre.

A análise das perspectivas dos alunos demonstrou que existem desafios e caminhos a serem trilhados para superá-los, um deles, apontado por eles mesmos, seria uma atuação mais ativa dos alunos no processo, dialogando mais com os professores sobre as práticas docentes desenvolvidas na sala de aula. Respondendo outra das indagações realizadas na seção 2 desta pesquisa: Como estão sendo avaliados seus alunos, quanto à aprendizagem? Constatamos que os alunos estão sendo avaliados com perspectivas de avaliação que possuem resquícios tanto de práticas tradicionais, quanto de práticas construtivas e que os mesmos conseguem evidenciar essa diferença. No próximo item analisamos as perspectivas dos professores em relação às práticas avaliativas que desenvolvem.

4.3 PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

Para conhecermos e analisarmos as perspectivas dos professores, realizamos uma coleta de dados por intermédio de questionário e entrevista, conforme já explicitado anteriormente. Iniciamos detalhando as características dos professores consultados, em que, dos vinte e sete docentes que responderam o questionário de questões abertas e fechadas, vinte são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Essa diferença quanto ao sexo se dá em virtude de, das três áreas participantes da pesquisa, duas, indústria e informática, serem ainda mais voltadas ao público masculino. Essa característica também está presente nos alunos matriculados nesses cursos. A maioria dos professores, 62,9%, tem entre 29 e 40 anos, possuindo ainda um significativo tempo de carreira até a aposentadoria. A instituição também conta com um percentual de 14,8% com idade superior a 50 anos.

Quanto à formação acadêmica, quando do ingresso na instituição, dos vinte e sete professores, três se formaram em cursos de tecnologia, dezesseis em cursos bacharéis e apenas oito possuíam licenciatura, sendo que desses, alguns tinham apenas licenciatura e outros possuíam as duas graduações – licenciatura e bacharelado ou tecnologia. Dos dezesseis bacharéis, dois possuíam formação pedagógica.

Portanto, quando do ingresso, apenas dez professores, dos participantes desta pesquisa, equivalente a 37%, tinham formação docente, contabilizando os licenciados e os com cursos de formação pedagógica. Ressaltamos que desses vinte e sete professores dezoito eram mestres e cinco doutores em suas áreas. Assim como apontou os dados do INEP – 2012 (BRASIL, 2012d), apresentados no subitem 3.1 desta pesquisa, temos também no quadro de professores da Instituição envolvida um baixo índice de formação em licenciatura, tendo a maioria apenas nível superior de bacharelado ou tecnólogo quando de seu ingresso na instituição, contrariando o determinado pela LDB nº 9394/1996, que em seu artigo 62 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996). Essa constatação confirma as informações mencionadas na seção 3 desta pesquisa, de que os professores são contratados considerando apenas os conhecimentos específicos, porém apenas esses não garantem o exercício da

docência, como argumentam Borba, Ferri e Hostins (2006, p. 207): “o trabalho educativo exige do professor muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico [...]”.

Esse quadro se modifica posteriormente ao ingresso desses docentes, que precisam cursar nível superior em licenciatura ou equivalente, conforme consta no edital de concurso para ingresso. Em razão disso, a instituição passa a ofertar cursos de formação pedagógica. Trata-se de um curso denominado de “Formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio”, regulamentado pela Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997, com duração de um ano e carga horária mínima de 540 horas, incluindo 300 horas de estágio supervisionado. De acordo com o artigo 1º, parágrafo único da Resolução mencionada: “Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (BRASIL, 1997b).

Baseando-se nessa determinação e contribuindo com a formação dos professores para docência, visando cumprir a Lei 9394/1996, a instituição envolvida ofereceu esse curso não só aos seus docentes, mas a todos que tiveram interesse, desde que possuíssem os requisitos necessários para nele ingressarem.

A instituição já ofertou duas modalidades desse curso: uma delas foi a modalidade presencial, com 20% da carga horária semipresencial em EAD – Educação a Distância, com carga horária total de 585 horas, ofertado em 2011-2012 e a segunda modalidade ofertada foi em EAD com 20% da carga horária presencial, com carga horária total de 606 horas, ofertada em 2012-2013. A segunda modalidade oferecia duas disciplinas a mais em sua grade curricular– psicologia da educação e ambientação em educação a distância –, por isso possuía carga horária maior que a ofertada na modalidade presencial. Porém quando nos reportamos aos objetivos, ambas as modalidades ofertadas possuíam o mesmo:

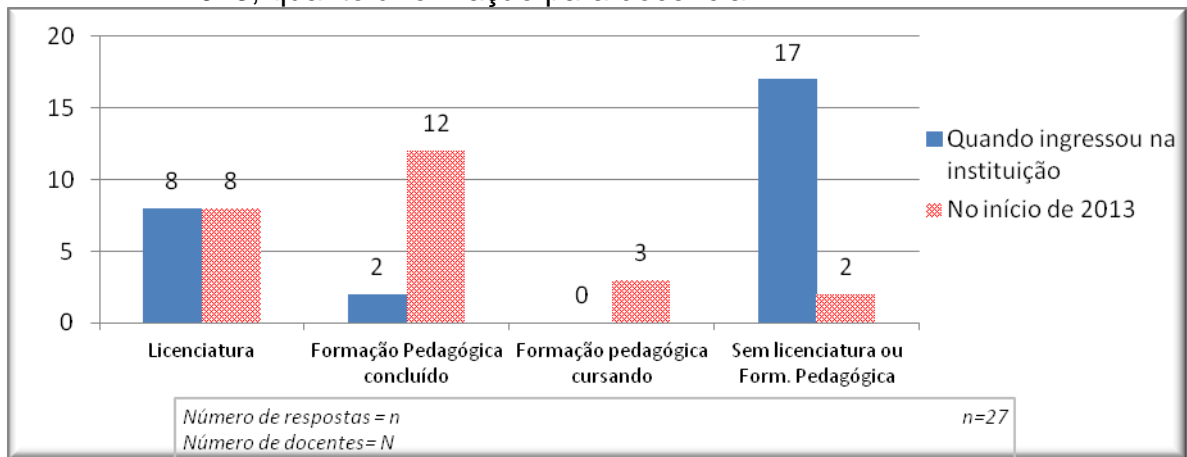
Formar professores que, no exercício da docência, contribuam de maneira autônoma, crítica, criativa e participativa para construção de uma sociedade democrática que valorize o exercício pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2010, p. 20).

O que diferenciava os cursos, portanto era mesmo a modalidade, pois inclusive o perfil do egresso era o mesmo. Nesse perfil de egresso existia

catorze itens de competências e habilidades que os docentes egressos deveriam possuir, sendo apenas um relacionado a avaliação da aprendizagem, o de que o docente deveria promover “[...] o desenvolvimento de ações para o planejamento e a avaliação do processo pedagógico” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2010, p. 23).

Diante dessas ofertas pela instituição, o número de professores com formação pedagógica se modificou comparando o ingresso e a situação no início de 2013, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Comparativo entre a situação de ingresso e a situação no início de 2013, quanto à formação para docência.

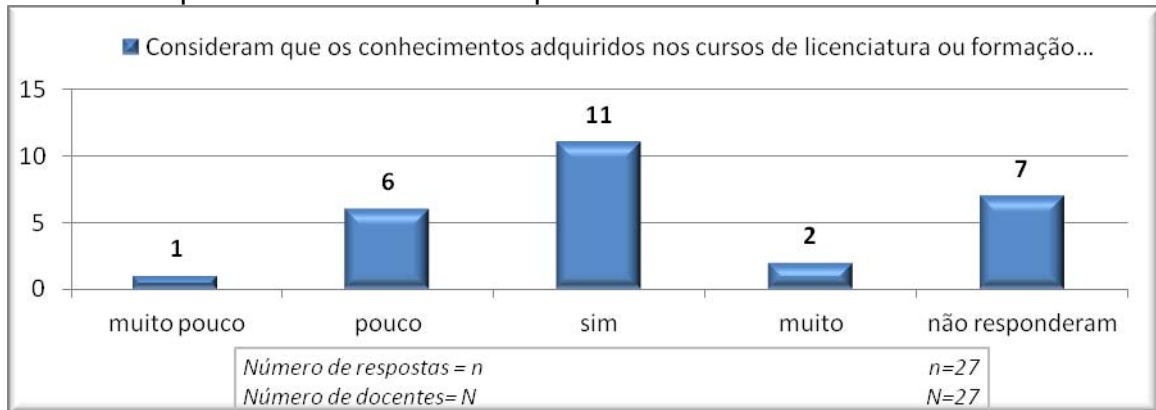


Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Como demonstrado no gráfico acima, quinze dos dezessete professores participantes dessa pesquisa, que ingressaram na instituição sem formação pedagógica ou licenciatura, concluíram ou estão frequentando curso de formação de professores oferecido pela própria Instituição. Esse dado mostra que a iniciativa da instituição é significativa para formação de seus docentes.

Em outra questão perguntamos a eles se consideram que os conhecimentos aprendidos nos cursos de licenciatura ou formação pedagógica melhoraram suas práticas em sala de aula. Demonstramos a tabulação das repostas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Opinião dos professores sobre a influência da formação pedagógica para melhoria de suas práticas em sala de aula.



Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Dos docentes envolvidos nesta pesquisa, treze, ou seja, 48,14 %, juntando as respostas sim e muito, consideram que os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura ou formação pedagógica contribuíram para melhorar sua prática em sala de aula. Se excluirmos os docentes que não responderam esse percentual aumenta para 65%. Ressaltamos com este dado que não basta apenas ter qualquer formação pedagógica para lecionar com qualidade. Essa formação precisa estar alicerçada em teorias articuladoras às práticas da sala de aula de modo a contribuir, de fato, para melhoria das mesmas. Esclarecemos que observamos nessas respostas vários tipos de formações, uma vez que nem todos os docentes frequentaram os mesmos cursos. Verificamos também que não foi a maioria dos docentes que afirmaram realmente que a formação pedagógica contribuiu para sua prática.

Conforme ilustrado no Gráfico 2, doze docentes concluíram e três estão concluindo o curso de formação pedagógica na instituição envolvida, totalizando quinze docentes. Por isso, fizemos uma análise das respostas do Gráfico 3, recontando estas, considerando o local no qual eles cursaram essa formação, se na instituição envolvida ou em outra instituição. Tal análise, encontra-se no Quadro 2, e foi elaborada com o objetivo de analisar se os docentes consideram com qualidade os cursos que a instituição oferece. Ressaltamos que não levantamos nessa pesquisa dados sobre quais desses docentes cursaram a formação presencial ou a distância, considerando ambas para tabulação no quadro a seguir.

Quadro 2 – Quantitativo dos professores que consideram que a formação pedagógica melhorou sua prática

Onde cursaram	Consideram que a formação pedagógica melhorou sua prática?					Total
	Muito pouco	pouco	sim	muito	Não responderam	
Em outra instituição	3	-	4	-	3	10
Na instituição envolvida	1	2	7	2	3	15
Não cursaram	-	1	-	-	1	02
Total	4	3	11	2	7	27
<i>Número de respostas = n</i>						<i>n=27</i>
<i>Número de docentes= N</i>						<i>N=27</i>

Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Diante dos dados do Quadro 2, podemos afirmar que a maioria dos docentes que cursaram formação pedagógica ofertada pela instituição envolvida, ou seja, nove de quinze professores, totalizando 60%, consideram que ela contribuiu para melhoria de sua prática docente. Tais dados revelam que, apesar de terem pontos a melhorar, já que 40% afirmaram não observar tal melhora, o programa desenvolvido pela instituição tem sua parcela de contribuição na melhoria da prática docente. Constatamos isso na fala de alguns professores, nas entrevistas, em que comentavam sobre o porquê das mudanças em sua prática docente:

Sim. Houve mudança, as principais possibilidades que eu posso apontar são pela formação pedagógica [...] (P06)

[...] Assim que ingressei comecei a fazer o curso de formação pedagógica, que também era um requisito do edital, e isso me ajudou muito, abriu muito a minha visão para essa parte pedagógica da docência (P10).

[...] mudaram a partir do momento em que eu fiz o curso de formação pedagógica [...] (P12).

Sim houve mudança, eu acho que foi por vários motivos, um pelo curso de formação pedagógica que foi realizado na própria instituição [...] (P13).

(Registro obtido da transcrição das entrevistas).

Apesar de favorável a iniciativa de oferecer esses cursos, a instituição precisa enfrentar o problema gerado por ser uma instituição ainda em fase de expansão, o de possuir ingresso todo ano de docentes (Quadro 3), não conseguindo oferecer essa formação a todos, tendo sempre alguns sem formação, que, em geral, são os que ingressaram recentemente.

Quadro 3 – Quantidade de docentes ingressantes por ano na instituição

Ano de ingresso	Quantidade de professores ingressantes
2010	9
2011	11
2012	7
Total	27

OBS: Apenas dados dos professores que responderam ao questionário, uma vez que a instituição possui mais professores.

Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Todo ano ingressam novos professores e estes muitas vezes não estão preparados para lecionar, melhor dizendo, respondendo a uma das perguntas constantes no início do item 3.1 desta pesquisa, muitos dos professores ingressam sem terem as características necessárias para ser um professor. Para comprovar tal afirmação, destacamos as respostas dos professores, quando indagados durante a entrevista: houve mudanças na sua prática em sala de aula desde o seu ingresso enquanto docente na instituição?

A maioria respondeu que sim, tendo os seguintes aspectos mais relacionados à mudança: falta de experiência em lecionar para nível técnico, porque havia lecionado somente para nível superior; perfil dos alunos, devido à elevada defasagem escolar apresentada; a não experiência docente, ingressando sem nunca ter dado aula; o contato diário com a sala de aula, observando resultados não satisfatórios e, por último, citada por apenas um professor, mas que engloba os outros aspectos, a necessidade de sobreviver nesse ramo de ensino, visto que, segundo o professor “[...] se a gente não se adequar e não mudar, você não sobrevive, e eles também não sobrevivem, então sim, tive que mudar por questões do público ser muito diferenciado”. (P08)

Portanto, eles afirmam que modificaram sua maneira de lecionar, porém, até ocorrer esta modificação, quem arca com as consequências são os alunos, que estão tendo um ensino, sem apoio das teorias pedagógicas, recebendo o conhecimento sem ele ser transformado em “ensinável”. Seguem afirmações dos alunos a esse respeito:

Muitos dos professores [...] possuem domínio sobre a aula, a aula é produtiva e nos acrescenta muito, porém alguns são qualificados, mas não dominam a aula (R19).

São bons professores, mas alguns não sabem passar muito bem o conteúdo [...] (R20).

O professor [...] sabe muito para ele, não sabe passar o seu conhecimento para nos adequar como deve ser (R21).

Na minha opinião os professores são bem adequados para cada disciplina dada, o ponto negativo é a forma de eles explicarem e passarem isso para nós (R22).

(Registros escritos por alunos retirados da avaliação institucional - 2012)

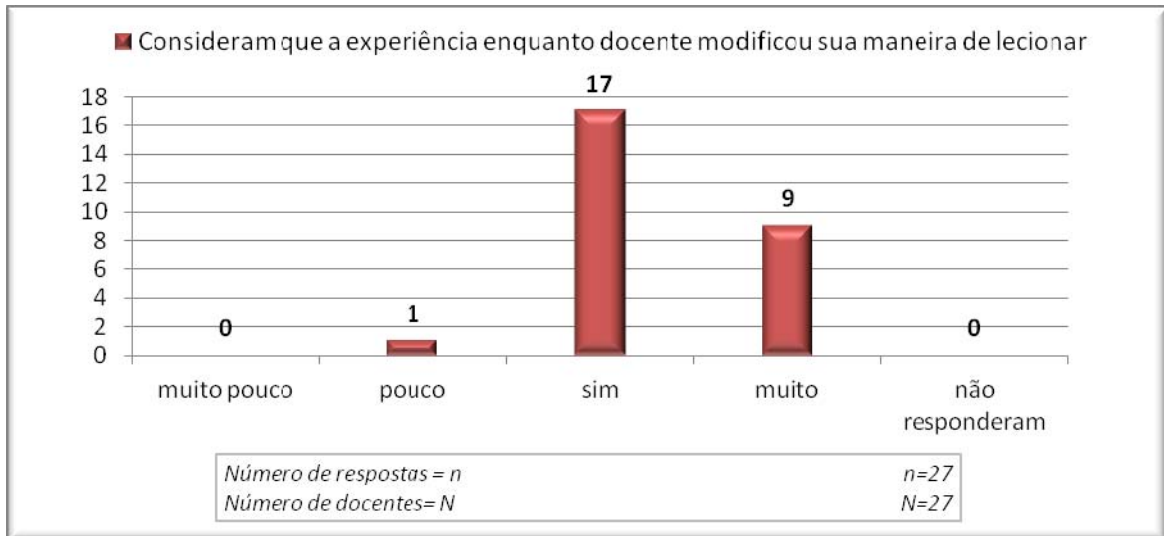
Esses são apenas alguns exemplos dos registros feitos pelos alunos na avaliação institucional, citando aspectos que interferem inclusive na evasão escolar. Claro que essas respostas possibilitam inferir outros problemas, como perfil do aluno, defasagem escolar, porém são os conhecimentos pedagógicos que irão auxiliar os professores a trabalharem essas questões. E os professores também são vítimas do sistema, por ingressarem despreparados, sem o apoio necessário à docência, sendo comum se sentirem sozinhos para resolver as demandas da sala de aula. A respeito de tais dificuldades, citamos as considerações de Cunha (2005, p. 86) ao se referir aos docentes do ensino superior, mas que podem ser aproveitadas quando analisamos as práticas dos professores do ensino técnico, uma vez que são professores da educação profissional, contratados também sem formação pedagógica:

Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas dos meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? [...] Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para segui-lo? [...] Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho?

A autora finaliza com a afirmação de que, para responder a todas essas questões, os professores necessitam de conhecimento pedagógico. Conhecimento que é reconhecido pelos professores da instituição envolvida, conforme já comentado anteriormente sobre os dados do Quadro 2, em que a maioria dos docentes que concluíram cursos de formação de professores na instituição consideram que ela contribuiu para sua prática.

Conforme já mencionado na seção 3 desta pesquisa, os professores do ensino técnico de nível médio, para atuarem nesse ramo de ensino com qualidade, precisam ter perfil próprio, com conhecimentos específicos, pedagógicos e do mundo do trabalho. Quanto aos conhecimentos específicos, já vimos que todos ingressam com esta formação. Já o conhecimento pedagógico, poucos ingressam com ele e depois a maioria o adquire com iniciativas da instituição. E quanto ao conhecimento do mundo do trabalho, este também não é exigido quando do ingresso desses professores, ocasionando o ingresso de alguns que nunca trabalharam. Na instituição envolvida vinte e cinco, dos vinte e sete professores, trabalharam antes de ingressar na instituição e desses dezoito afirmaram que o trabalho tem a ver com a área profissional que leciona, porém cinco relataram que o trabalho desenvolvido anteriormente tem pouca relação com a área que leciona e ainda dois relataram não ter nada a ver o trabalho anterior com o que ensinam hoje.

Outra questão abordada no questionário aos docentes é sobre a relevância da experiência docente para sua prática diária. Apesar de a instituição ter iniciado suas atividades no ano de 2010, somente 33% dos docentes possuem menos de três anos de tempo de docência, ou seja, a maioria já lecionava antes de ingressar na instituição. Esse dado se reflete nas respostas dos professores quanto à influência da experiência como docente para a prática pedagógica, presentes no Gráfico 4, em que dos vinte e sete docentes consultados, vinte e seis, juntando as respostas de sim e muito, responderam que a experiência modificou sua maneira de lecionar, ou seja, quase 100%.

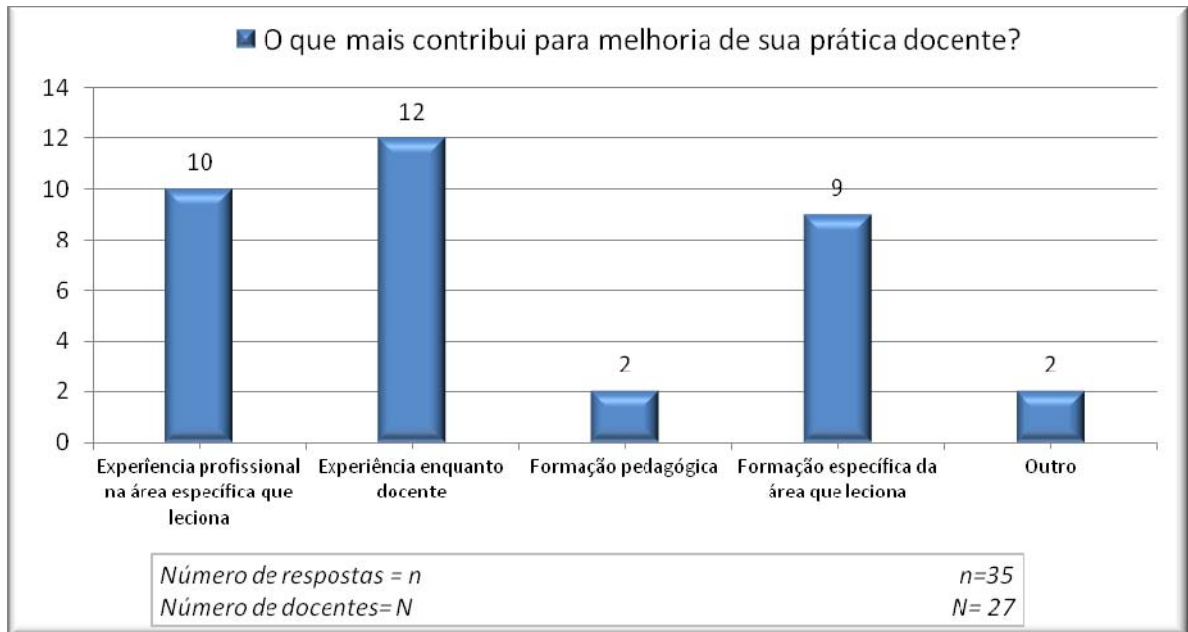
Gráfico 4 – Dados das respostas dos professores sobre a experiência docente

Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Portanto, a experiência docente é um dos aspectos que os professores valorizam bastante como influenciadora de sua prática. Se compararmos esses dados com as informações do Gráfico 3, veremos que a quantidade de professores que valorizam a experiência docente é bem maior, quase 100%, do que os que consideram que a formação pedagógica ou licenciatura melhoraram suas práticas.

Apesar dos dados do Gráfico 4, em que a maioria considera a experiência como fator de modificação da prática docente, quando perguntado sobre o que contribui mais para melhoria de sua prática docente, o percentual da experiência docente não é mais opinião da quase totalidade e o da formação pedagógica é muito baixo, conforme demonstrado no Gráfico 5, em que os docentes poderiam responder mais de uma alternativa.

Gráfico 5 – O que mais contribuiu para melhoria das práticas em sala de aula, segundo os professores



Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Conforme evidenciado no Gráfico 5, existe, por parte dos professores da instituição envolvida, uma valoração dos conhecimentos específicos, sejam da parte teórica, advindos de sua formação específica, ou da parte prática, adquiridos nas experiências profissionais na área técnica. Contabilizando os dois dados, da experiência profissional na área que leciona e da formação específica, temos um percentual de 70,3% de docentes que apontaram esse conhecimento como mais importante para melhoria de sua prática docente.

Podemos inferir que o baixo percentual, no Gráfico 5, atribuído à formação pedagógica se dá em razão de eles considerarem que ter essa capacitação é importante, mas não primordial para sua prática docente, uma vez que ingressam como docentes sem ela, mas não sem a formação específica, necessária para atuarem em cursos profissionalizantes. Outro dado é que, quando perguntado sobre a necessidade de ter mais formação pedagógica para aprimorar as práticas avaliativas, oito responderam não terem essa necessidade e catorze, apesar de responderem que sim, afirmaram que o grau de importância é pouco ou médio, confirmando os baixos percentuais mencionados.

Analisando as práticas avaliativas que esses professores desenvolvem, buscamos identificar as perspectivas destes quanto à avaliação da aprendizagem e se a abertura a mudanças está presente no processo avaliativo. Na

revisão bibliográfica desta pesquisa, mencionamos duas vertentes teóricas quanto à avaliação da aprendizagem: a mecânica tradicional, sendo entendida mais como produto, e a significativa, transformadora, formativa, elemento auxiliar do processo.

Em nossa análise, direcionamos os estudos focalizando as duas vertentes e apontamos em quais perspectivas os professores se apoiam. Os estudos se orientaram pelos seguintes aspectos encontrados nos dados da pesquisa: construção dos saberes sobre as práticas avaliativas; papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; processo avaliativo norteador da prática docente e como instrumento de orientação, diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem; diversificação dos instrumentos avaliativos; desafios no processo avaliativo e possibilidades para solidificar o processo avaliativo.

Quanto à construção dos saberes sobre as práticas avaliativas, perguntamos aos professores o que influenciou ou influencia essa construção. A questão era objetiva com várias opções de respostas, das quais os docentes poderiam assinalar mais de uma resposta. Foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 4 – Aspectos que influenciam a construção dos saberes sobre as práticas avaliativas dos professores participantes – em ordem decrescente.

O que influenciou ou influencia a construção de seus saberes acerca das práticas avaliativas que desenvolve? Pode-se assinalar mais de uma resposta.	Quantidade de respostas
Experiência enquanto docente, refletindo e aperfeiçoando suas práticas.	25
Troca de saberes entre os docentes de sua instituição (pela iniciativa do professor)	19
Experiência enquanto aluno, aplicando hoje muitas das práticas que seus professores desenvolviam.	18
Conhecimento de práticas avaliativas por meio de leituras de pesquisas educacionais buscadas por você.	16
Conhecimento de práticas avaliativas diversificadas em cursos de licenciatura ou formação pedagógica.	14
Reflexões, debates, reuniões com coordenadores, docentes, pedagogos e demais servidores na instituição que leciona (pela iniciativa da instituição).	13
Experiência enquanto aluno, <u>nunca</u> aplicando as práticas que seus professores desenvolviam.	1
<i>Número de respostas = n</i>	<i>n=106</i>
<i>Número de docentes= N</i>	<i>N=27</i>

Fonte: Dados de pesquisa da autora.

Observamos que, mais uma vez, a experiência enquanto docente, refletindo sua prática, aparece como resposta de vinte e cinco professores, ou seja, 92,59% dos vinte e sete docentes. Isso significa que eles aplicam avaliações e as modificam conforme suas experiências.

Outro aspecto mencionado pelos professores, que influencia na construção de seus saberes sobre as práticas avaliativas, assinalado por dezenove deles, é a troca de saberes entre os docentes. Porém quando perguntamos se eles fazem trocas entre pares na elaboração das avaliações, vinte e um professores responderam que não ou poucas vezes. Portanto, eles afirmam que a troca entre pares influencia na construção dos saberes acerca da avaliação, troca que é proporcionada nos momentos de planejamento, reunião pedagógica, reunião de área, mas também afirmam que quando da elaboração das avaliações, da prática em si, não há essa interação entre os professores. A segunda afirmativa acaba desvalorizando um pouco a primeira.

O terceiro dado do Quadro 4, apontado pelos professores, trata-se da prática avaliativa baseada nos modelos de escola, de professor, de avaliação que esses docentes estudaram. Dos vinte e sete professores, dezoito, que equivalem a 66,6%, afirmaram realizar em sala de aula, atualmente, muitas das práticas que seus professores desenvolviam, considerando, portanto, suas experiências discentes positivas. Apenas um professor afirmou nunca repetir as práticas vivenciadas como aluno. Segundo Luckesi (2011a, p. 21):

A Pedagogia tradicional, filosoficamente calcada numa cosmovisão estática sobre o ser humano [...] tem sido hegemônica nas escolas, tanto no Brasil quanto fora dele. Não há como trabalhar com o conceito e com a prática da avaliação de acompanhamento da aprendizagem – que é dinâmica – no seio de uma pedagogia que compreende o educando como um ser “dado pronto”.

A visão pedagógica de escola tradicional perdura há tempos em nossas escolas e, se os conhecimentos sobre docência dos professores forem pautados em suas experiências enquanto alunos, alguns reproduzirão resquícios dessa abordagem teórica, prejudicando, muitas vezes, práticas significativas e transformadoras. Conforme o próprio autor enfatiza, não há como praticar avaliação como acompanhamento de aprendizagem se a prática educativa como um todo não estiver articulada a isso.

Outro dado relevante no Quadro 4 é que, apenas catorze professores assinalaram que seus saberes acerca das práticas avaliativas são construídos com base nos conhecimentos adquiridos em cursos de licenciatura ou formação pedagógica. Isso comprova os dados do Gráfico 3, em que somente treze docentes responderam que os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura ou formação pedagógica contribuíram para suas práticas em sala de aula.

Sobre o segundo aspecto, papel da avaliação no processo ensino e aprendizagem, dividimos as respostas dos docentes em dois grupos. Consideramos as repostas dos catorze docentes entrevistados, na questão: Qual o papel da avaliação da aprendizagem para o seu trabalho? Das respostas, elencamos vinte e um itens apontados, e não apenas catorze – quantitativo de docentes que foram entrevistados – pois alguns professores apresentaram respostas que se enquadram nos dois grupos.

O primeiro grupo, com 38,1% das respostas, consideram a avaliação como prática para verificar a aprendizagem do aluno, as suas dificuldades no processo. Seguem alguns comentários dos professores apontando para essa vertente:

Para saber se o aluno está aprendendo ou não (P01).
[...] na hora de calcular a nota final, então isso é levado em consideração,
[...] o que o aluno era e aonde ele chegou (P02).
[...] principalmente perceber quanto é que os alunos conseguiram aprender em sala de aula mesmo e se tiveram a facilidade de estudar e passar com facilidade ou não, ou se reprovaram porque não entenderam nada da aula (P03) (Registros obtidos das transcrições das entrevistas).

As respostas evidenciam, que, para esses professores, a avaliação vai além do medir, porém não é descartada a medida em suas práticas. Apesar de serem minoria, esses professores apontaram que a avaliação é apenas para que saibam se o aluno aprendeu. Essa postura pode estar associada às experiências discentes pessoais que tiveram, baseando seus conhecimentos nos que lhes foram transmitidos enquanto alunos. Sabemos que muitas das práticas escolares se pautam apenas na verificação, como já discutido nesta pesquisa com base em estudos de Luckesi (2006). Na fala do professor P05, podemos observar este sentido da avaliação:

[...] a prova seria um meio de você avaliar bem o aluno, se ele conseguiu entender o determinado assunto que foi passado em sala de aula (P05) (Registro obtido da transcrição das entrevistas).

Muitos professores ainda consideram a avaliação como etapa final do processo, sendo apenas aplicação de prova. Alertam Freitas et al. (2012, p. 14) que “um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem”. Ainda segundo os autores, precisamos superar esse equívoco e valorizar, realmente, uma avaliação contínua e processual, não só no nome, mas que faça parte de todo o ato educativo, localizando-se no interior do processo e não no seu final.

O segundo grupo, com 61,90% das respostas, considera a avaliação como norteadora do trabalho do professor, base para elaboração de novos planos de aula, como indicadora do grau de qualidade da aula desenvolvida. Transcrevemos algumas das falas desses professores sobre o papel da avaliação da aprendizagem para o seu trabalho:

[...] Para avaliar [...] a qualidade de minha aula (P03).

[...] Verificar aquilo que eu posso melhorar para facilitar o ensino e a aprendizagem (P04).

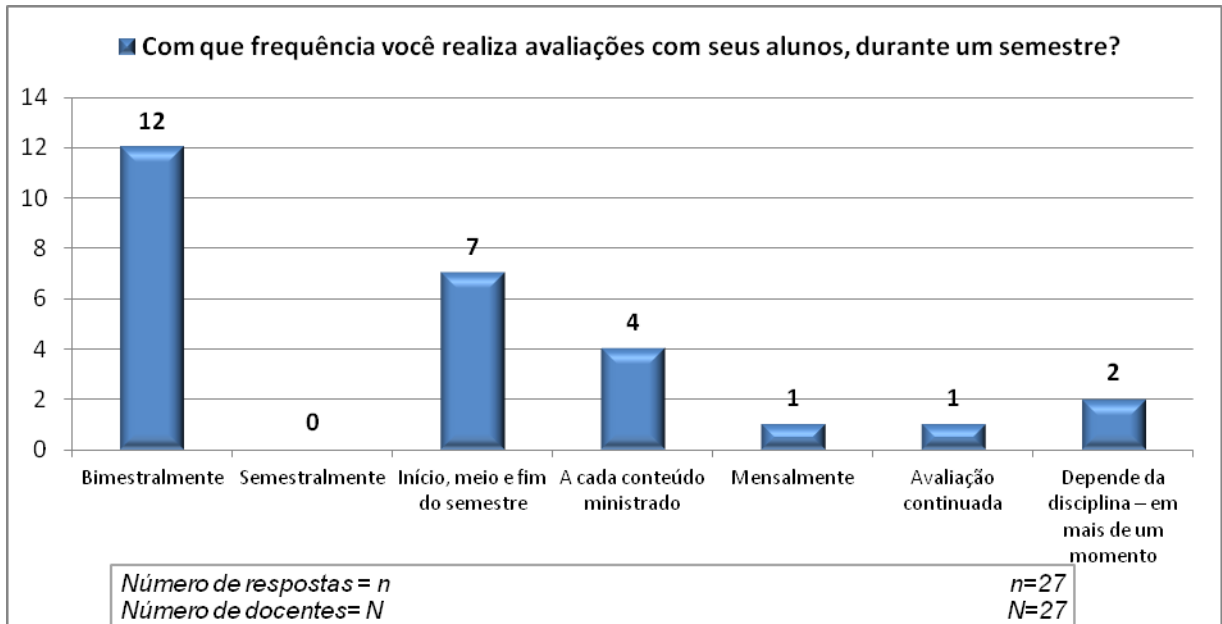
[...] Ela norteia mais ou menos o que eu consigo passar para eles [...] ela é um norte para meu trabalho, mas ela não [...] define o meu trabalho (P08).

A avaliação [...] norteia o trabalho do professor, talvez do diagnóstico da sala até a sua finalização, inclusive para melhoria das turmas seguintes (P06).

A avaliação [...] tem que ser um facilitador para o aluno e para o professor, professor identificar o que ele precisa, para ele poder reformular se o caminho estiver errado [...] (P07).

[...] é principalmente servir de bússola, um condutor para eu mensurar o meu trabalho, onde eu preciso melhorar os erros que eu cometi, em que eu posso melhorar para as próximas turmas [...] (P10) (Registros obtidos das transcrições das entrevistas).

Complementando a visão dos professores sobre o papel da avaliação da aprendizagem, perguntamos a eles sobre a frequência de realização das avaliações e obtivemos os dados constantes do Gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência em que os professores realizam avaliações

Fonte: Dados da pesquisa da autora

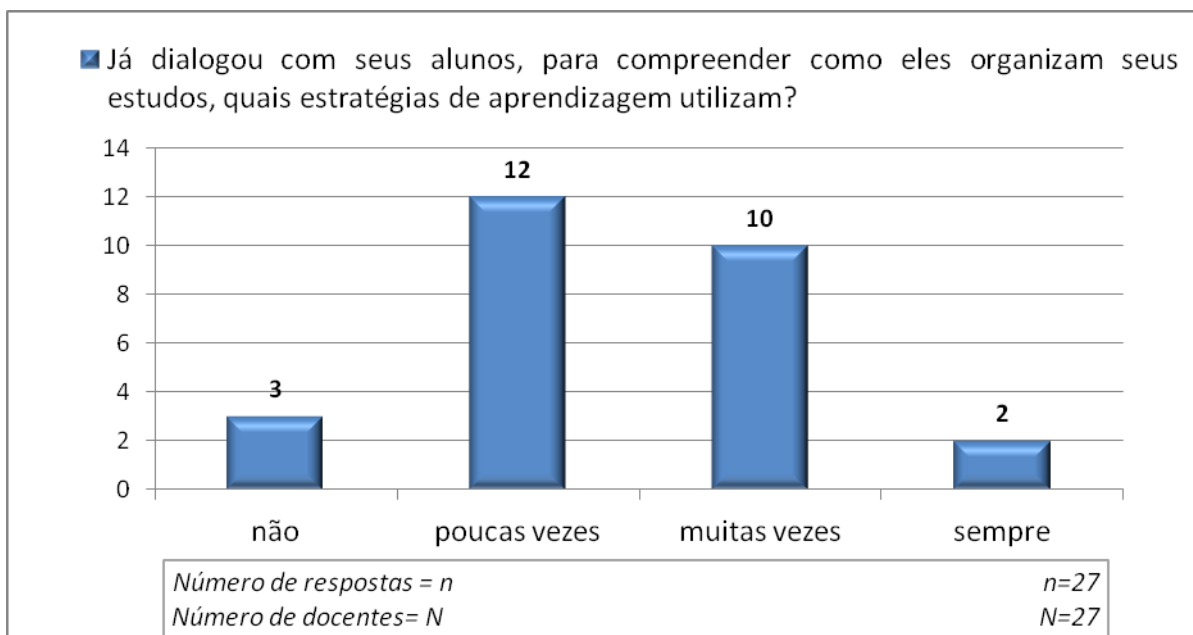
Observando o gráfico, percebemos a existência de duas práticas na instituição envolvida. A primeira, com 44,44% das respostas, revela que as avaliações são realizadas bimestralmente, ou seja, ainda se considera a avaliação como prova de final de bimestre para verificar domínio do conteúdo, uma vez que esses professores apresentam à instituição as médias dos alunos duas vezes por semestre. A segunda, agrupando todas as demais respostas, excetuando a bimestralmente, representa 55,56% das respostas, demonstrando que possuem um direcionamento mais para prática de avaliação contínua e diagnóstica.

Os docentes que realizam as práticas avaliativas de maneira contínua e diagnóstica, certamente, consideram-nas como norteadora de sua prática docente, constante no terceiro aspecto que mencionamos, utilizando-as, inclusive, para modificarem seus planos de aulas em virtude dos resultados dessas práticas. Esses dados foram confirmados pelos professores, quando perguntamos a eles se já modificaram algum plano de aula em virtude de resultados de avaliações dos alunos. Sete professores responderam que sempre modificam e treze que modificam muitas vezes, e nenhum afirmou não modificar nunca, apenas sete informaram que modificam poucas vezes seus planos de aula em virtude da avaliação dos alunos. Portanto, existe na instituição envolvida uma relação que está além de notas sobre a utilização dos resultados das avaliações.

Uma das reclamações apontadas pelos alunos foi sobre alguns professores não darem vistas dos instrumentos avaliativos, porém, quando perguntamos aos professores se eles mostram e comentam os resultados após aplicação dos instrumentos avaliativos, dezessete afirmaram que sempre realizam esta prática e nenhum professor respondeu que não; oito professores, todavia, afirmaram que não dão vistas sempre, mas muitas vezes; e dois disseram mostrar e comentar apenas as provas. Acreditamos que as reclamações dos alunos referem-se aos dez professores – os que não mostram sempre e os que mostram apenas provas – que nem sempre dão vistas dos instrumentos avaliativos.

Outro dado importante que talvez justifique a reclamação dos alunos são os constantes no Gráfico 7, sobre diálogo entre professores e alunos, já que, dos vinte e sete professores, apenas dois mencionaram que sempre dialogam com seus alunos para compreender como eles organizam seus estudos.

Gráfico 7 – Quantidade de professores que dialogam com seus alunos sobre processo de aprendizagem.



Fonte: Dados de pesquisa da autora

Os dados do gráfico acima são preocupantes, pois quinze professores, contabilizando as respostas de não e poucas vezes, possuem pouco diálogo com os alunos sobre como eles estudam. O diálogo é uma estratégia essencial na prática docente, por possibilitar ao professor conhecer melhor seus alunos e compreender a maneira como estudam. Muitas vezes os alunos não sabem

como estudar determinado conteúdo ou até mesmo organizar seus materiais de estudo e acabam sendo prejudicados no processo de aprendizagem. Esclarecemos que esse diálogo não pode ser unilateral, sendo necessário propiciar momentos para que os alunos se manifestem sem o questionamento do professor. A perspectiva do diálogo na avaliação da aprendizagem possui conceito bem mais amplo, mas neste trabalho não fizemos este aprofundamento, apenas relatamos a importância de suscitá-lo durante as aulas.

À medida que o processo de avaliação é significado para além da verificação, do medir, do aprovar e do reprovar, ele não só norteia o trabalho do professor, como contribui para orientar, diagnosticar e acompanhar o processo de aprendizagem, que é nosso quarto aspecto. Tentando verificar se os professores utilizam a avaliação nesse sentido, perguntamos aos professores se eles conseguem, com os instrumentos avaliativos que utilizam, descrever quais dificuldades seus alunos possuem em relação ao conteúdo verificado. Apenas nove, ou 33,3% dos professores afirmaram que sempre conseguem esse diagnóstico. Dos demais, quinze responderam que conseguem muitas vezes, dois que conseguem poucas vezes e um não respondeu.

Esses dados são preocupantes, pois, como afirma Luckesi (2011a, p.175), o objetivo da prática escolar é que os alunos aprendam e se desenvolvam e:

[...] a avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. **Significa investigar** e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário (Grifo nosso).

Portanto, se a avaliação não está possibilitando a muitos professores identificarem as dificuldades dos alunos, ela não está sendo diagnóstica e tampouco investigativa, por não estar informando para seus atores o que precisam fazer para melhorar. Seria a mesma coisa se um médico dissesse ao seu paciente que não sabe o que ele tem mesmo após realização de consultas e exames.

Se os instrumentos utilizados não são capazes de diagnosticar o que os alunos aprenderam ou não aprenderam e, assim, poder contribuir para a aprendizagem dos alunos, precisamos modificar os instrumentos. Como questiona Hadji (2001, p. 10): “Se a avaliação dos alunos não tem, em grande parte, o papel

(e, conseqüentemente, a justificativa) de estar a serviço de uma progressão dos alunos, que sentido poderia ter, em um espaço com vocação pedagógica?”.

Pontuamos que nem sempre a escolha dos instrumentos é o essencial, uma vez que estes são apenas recursos. O mais importante são os objetivos, a intenção do professor com determinada ação. Conforme orientam Depresbiteris e Tavares (2009, p. 20), “é preciso que o professor considere como instrumentos aqueles que podem propiciar um número maior e variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando na aprendizagem”.

Abordando sobre esse assunto, perguntamos aos professores quais instrumentos avaliativos eles utilizam em suas práticas, podendo assinalar mais de um, e obtivemos os resultados constantes no Quadro 5. Vinte e um professores assinalaram mais de três instrumentos e seis assinalaram entre dois e três. Pelas respostas obtidas, os professores evidenciam utilizarem vários instrumentos em suas práticas avaliativas.

Quadro 5 – Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores em ordem decrescente.

Quais instrumentos avaliativos você utiliza?	Quantidade de respostas
Provas escritas (questões dissertativas)	26
Provas escritas (questões objetivas)	24
Seminários	16
Observação	14
Avaliação por projetos	12
Redação	10
Análise de casos	9
Outros	9
Autoavaliação	8
Entrevistas	3
Mapas conceituais	1
Portfólio	1
<i>Número de respostas = n</i>	<i>n=133</i>
<i>Número de docentes= N</i>	<i>N=27</i>

Fonte: Dados de pesquisa da autora

Além de utilizarem vários instrumentos, muitos professores afirmam modificarem seus instrumentos avaliativos. Essa afirmação está baseada na entrevista realizada, em que, dos catorze professores entrevistados, apenas três afirmaram não terem o hábito de modificar os instrumentos avaliativos. Um deles (P2) argumentou: “não, eu costumo aplicar vários instrumentos, mas assim..., os mesmos nas diversas turmas”. Os demais afirmaram terem o hábito de modificar os instrumentos avaliativos por diversos motivos, dentre eles, citaram: o perfil dos alunos; em razão do tema, da disciplina ser prática ou teórica; em função da avaliação diagnóstica, considerada pelo professor a que é realizada no início do semestre. Um deles (P12) complementa, ao comentar das mudanças que já realizou, dizendo: “meu objetivo não é reprovar, meu objetivo é fazê-los aprender”.

Os cursos técnicos de nível médio possuem várias aulas práticas, por serem cursos profissionalizantes, e muitos alunos questionam sobre os métodos avaliativos desenvolvidos pelos professores nessas aulas, dizendo que, com frequência, não refletem o que o aluno sabe ou não. Diante dessa queixa, perguntamos aos professores se eles consideram imprescindível mudar o instrumento avaliativo nas aulas práticas e, dos vinte professores que atuam em disciplinas práticas, doze responderam que sim, que consideram necessária tal mudança. Perguntamos, em seguida, quais instrumentos eles utilizam, de modo a verificar se são instrumentos diferentes das aulas teóricas. Apenas três respostas continham atividades utilizadas mais nas aulas teóricas que nas práticas, do tipo “exercícios feitos em aula e vistados no final pelo professor” ou “provas escritas”. As demais respostas eram relatórios, observação quanto à organização e segurança e manuseio dos equipamentos, eficácia na execução e implementação, avaliação por projetos, experimentos, experiências, etc.

Na entrevista, um professor comentou, inclusive, que não seria necessária avaliação escrita para avaliar os alunos na aula prática, mas ele a faz para ter um documento para apresentar ao aluno e à Instituição:

[...] eu acredito que, até em algumas disciplinas, eu não precisaria fazer avaliação e ter um documento. Mas aí se eu chegasse no final da disciplina e falasse: Ah o aluno A e o aluno B ficam retidos! Eles vão ter que refazer a disciplina e eles não vão aceitar, eles precisam do documento para aceitar isso. Mas algumas disciplinas eu acredito que não precisaria, só do dia a dia, da observação das atividades de cada dia você sabe quem conseguiu entender o que precisava né, naquele componente e quem não entendeu. [...] Algumas disciplinas, ainda mais no técnico, é realmente para eles terem destreza, habilidades num dado conhecimento, numa dada atividade, e você sabe os que já sabem e os que têm dificuldade e aí, de qualquer forma, você cobra culturalmente, regimentalmente, exige-se um documento para comprovar e para prestar isso. Às vezes o documento que você consegue produzir nem reflete a realidade da prática dos que mais sabem e dos que não sabem. Seria até mais interessante se não fosse necessário esse documento (P14). (Registro obtido da transcrição das entrevistas).

A fala do professor (P14) retrata um dos desafios no processo avaliativo apontado por alguns professores, a questão de alguns alunos exigirem notas, documentos. Porém um professor relatou já conseguir trabalhar com esse problema em suas aulas práticas:

[...] porque há muitos alunos que olham a avaliação como nota, e eu consegui desvincular uma coisa da outra, a nota é um conjunto de coisas, depois eu atribuo uma nota de acordo com o desempenho no global, eu não falo assim, essa atividade tem valor, entendeu? Todas têm valor, mas o que eu estou gostando desse formato de estar sempre verificando o desenvolvimento deles é porque eu consigo mudar a maneira de trabalhar dentro do próprio semestre [...] (P11). (Registro obtido da transcrição das entrevistas)

Buscando analisar alguns dos desafios que os professores encontram quando na utilização do processo avaliativo como mediador do processo de ensino, perguntamos sobre quais aspectos, na opinião deles, mais dificultam a aprendizagem dos alunos. Nas respostas, encontramos cinco aspectos: os dois mais citados foram defasagem educacional dos alunos, dos conhecimentos básicos, e falta de comprometimento e de interesse dos alunos com o curso, seguidos de falta de hábito de estudos entre os alunos, falta de conhecimento dos professores sobre instrumentos avaliativos e o despreparo ou desinteresse dos professores. Estes dois últimos foram citados por apenas quatro professores, somando-se os dois aspectos. Seguem alguns exemplos dos cinco aspectos apontados:

Pouco interesse; falta de conhecimento básico; não fazem atividades prévias, não estudam; julgam suficiente assistir aula; querem tudo pronto, cultura "CTRL C" "CTRL V" (PR1).

Deficiências trazidas dos níveis anteriores, principalmente em matemática e português; O "vício" da progressão continuada, que dá aos alunos o sentimento de que não é necessário estudar para ser aprovado (PR2).

A deficiência da formação anterior (básica fundamental); a ansiedade pelo aprendizado (resultado) imediato, sem compreender a necessidade de etapas do processo (PR3).

Falta de interesse, defasagem de aprendizado; falta de conhecimento do professor (PR4).

Defasagem educacional; desconhecimento dos signos do mundo do trabalho (para o alunado que não está em atividade produtiva remunerada); desconhecimento de instrumentos educacionais, desinteresse por parte do professorado (PR5). (Registro do questionário respondido pelos professores).

O desconhecimento de alguns professores sobre o pressuposto do significado na aprendizagem, aliada ao conhecimento do aluno, representa um desafio tanto ao processo educacional, quanto ao processo avaliativo, que está interligado àquele. Em uma das respostas do questionário, um professor mencionou ser um problema que dificulta a aprendizagem o fato de o aluno querer que os conhecimentos aprendidos sejam significativos e que tenham articulação com o concreto mundo do trabalho. Segue resposta do professor sobre a questão: Quais aspectos que mais dificultam a aprendizagem dos alunos?

São os alunos quererem uma justificativa da necessidade de aprender determinados conteúdos, ou seja, são imediatistas e necessitam de um significado concreto para que se motivem. De outro modo, junte-se a estes fatores o perfil do aluno [...] serem diferenciados. (ex: alunos afastados bastante tempo das aulas, idade, etc.) (PR6). (Registro do questionário respondido pelos professores).

Analisando a resposta do professor constatamos seu desconhecimento pedagógico sobre a importância de se estabelecer um vínculo significativo entre o conteúdo abordado e a vivência do aluno. Sendo fundamental os significados para avaliação e aprendizagem. Como explicam Depresbiteris e Tavares (2009, p.45-46):

O pressuposto do significado é um dos mais importantes a serem considerados na avaliação. Na aprendizagem, esse pressuposto indica que os estudantes aprendem certo conteúdo apenas se são capazes de lhe atribuir significado mais ou menos profundo, dependendo de sua capacidade, experiências prévias, estruturas cognitivas e da mediação que recebem do professor.

Em outra resposta, observamos a falta de conhecimento do professor sobre o processo avaliativo como diagnóstico, podendo esse, ou devendo esse, ser realizado no início do ano para que o professor não tenha surpresas no decorrer do semestre, ou seja, para que saiba quais conhecimentos possuem seus alunos e que adequações e encaminhamentos precisam ser feitos para suprir as dificuldades apontadas nessa avaliação inicial, antes de iniciar o trabalho com os conteúdos subsequentes. Segue resposta do professor à questão anteriormente mencionada: PR7 “[...] aulas que poderiam ser melhores preparadas; **professor partir do princípio que havia conhecimentos como pré-requisitos** que não existiam” (Grifo nosso).

Portanto, encontramos na análise dos dados obtidos junto aos professores a presença de duas perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem: uma baseada, como afirma Luckesi (2011a), na que considera o ser humano pronto, acabado, praticando a avaliação como exame para verificar se o aluno aprendeu o conhecimento até o final do semestre. Essa perspectiva valoriza mais o produto que o processo e ocorre, muitas vezes, pela falta de conhecimento pedagógico ou devido a conhecimentos adquiridos no decorrer da vida enquanto alunos. A outra perspectiva considera que o objetivo da escola é fazer o aluno aprender e, sob este prisma, a avaliação da aprendizagem precisa estar a serviço dos objetivos pretendidos.

A avaliação é um processo dinâmico, investigativo que contribui para construção do sujeito que não é um ser acabado, mas em constante desenvolvimento. Essa perspectiva deriva da articulação dos seguintes itens: conhecimentos pedagógicos e estudos sobre a profissão docente, sobre experiências de sucesso dialogadas e, ainda que de maneira árdua, pela experiência do dia-a-dia da sala de aula, errando, pesquisando, modificando, melhorando a prática pedagógica e a prática avaliativa em favor da aprendizagem do aluno.

Podemos afirmar que a formação pedagógica, o conhecimento sobre teorias pedagógicas e instrumentos avaliativos contribuem para a melhoria das práticas em sala de aula, visto o depoimento de alguns professores que informaram ter mudado em razão dessa formação. Tanto no questionário como na entrevista, uma das sugestões mais citadas pelos professores para melhorar as práticas avaliativas na escola foi que houvesse uma participação e oferta maior da instituição

voltada à formação, capacitação, cursos, palestras e reuniões pedagógicas. Destacamos que muitas práticas desenvolvidas na instituição são positivas e indicam possibilidades de serem ampliadas. Seguem alguns exemplos:

Eu acho que aquele método do mínimo aprendizado tinha que ser adotado por todos os professores (P12).

Mudei é, comecei a trabalhar mais com atividade dentro da sala de aula [...] até coloquei os alunos para fazerem textos a respeito da disciplina para pelo menos tentar verificar se os alunos estão compreendendo qual a importância da disciplina dentro do curso (P13).

Algumas coisas que eu avaliava de uma forma, passei a avaliar de outra, por exemplo, a questão de conteúdo, de validação de questões, questões mais abertas, validar aonde o aluno chegou, então isso aí era muito exato, passou a ser mais inexato, analisar até aonde ele conseguiu chegar, e não única e exclusivamente o resultado que ele deveria apresentar (P02) (Registro obtido da transcrição das entrevistas).

Outra sugestão bastante apontada entre os docentes e que, segundo dados do questionário respondido pelos professores, apenas um professor relatou que pratica sempre e quatro que praticam muitas vezes, é a troca entre os pares, o compartilhamento de experiências de sucesso, momentos que possibilitassem diálogos sobre a avaliação da aprendizagem nas reuniões de áreas. Um professor inclusive comentou que sente muita falta disso:

O que eu acho muito importante é uma discussão entre os pares, sabe, isso falta um pouquinho, [...] essa dinâmica, ah, gente, vamos trabalhar avaliação hoje, o que os teóricos dizem, o que a gente pode fazer da teoria para a prática, eu acho isso bem legal (P07) (Registro obtido da transcrição das entrevistas).

As trocas de experiência, as rodas de conversa nos enriquecem, como bem argumenta o mestre Paulo Freire (1996, p. 136): “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”.

Sabemos, porém, que mais fatores interferem na qualidade das práticas avaliativas, uma vez que fazem parte do ato educativo. Como afirma Luckesi (2011a, p. 144): “Não há como ocorrer uma mudança na prática do acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica [...]”. Ao se orientar por tal fundamento, todo ato educativo deve caminhar para a mesma direção e a avaliação é um forte elemento em todo esse processo. Explicam Freitas et al. (2012, p. 23) que “a

avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos”.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 142): “A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Portanto, pela análise das perspectivas dos alunos e dos professores, temos clara a necessidade de aprimorar o diálogo entre ambos de modo a desenvolverem o processo educativo, sem diminuir a autonomia do professor, mas contribuindo para formação de cidadãos participativos, mais críticos. Para que isso ocorra, precisamos não só permitir, mas incentivar e trabalhar para que haja mais diálogo entre os alunos e professores, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

4.4 SÍNTESE DAS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

Das análises realizadas tanto das perspectivas dos alunos quanto dos professores, destacamos os seguintes tópicos:

- Os alunos afirmam não possuírem hábitos de estudo fora da sala de aula, e esse é um dos aspectos mencionados pelos professores que dificultam a aprendizagem dos alunos;
- Alguns professores não fazem a devolutiva das avaliações que realizam, prejudicando ao aluno saber o que errou e o que precisa melhorar;
- Algumas avaliações não permitem aos alunos refletirem sobre o conhecimento adquirido e mais da metade dos professores não conseguem, com os instrumentos avaliativos que desenvolvem, descreverem quais dificuldades seus alunos possuem em relação ao conteúdo ensinado;
- Existem dois grupos de perspectivas dos alunos quanto à avaliação da aprendizagem: um, a minoria, que considera a avaliação como medida, obtenção de nota, verificação. O outro grupo considera a avaliação como processo e como norteadora da aprendizagem, estando mais preocupados com a aquisição do conhecimento do que com as notas, percebendo, inclusive, práticas contrárias a essa concepção realizadas por alguns professores;

- Tanto alunos como docentes afirmam não dialogarem sobre as práticas avaliativas e sobre como os alunos organizam e planejam seus estudos;
- Dos conhecimentos necessários à docência no ensino médio – conhecimentos específicos, pedagógicos e do mundo do trabalho – o único garantido quando da contratação dos docentes da instituição envolvida é o específico. O pedagógico poucos ingressam com ele, mas o obtêm em cursos oferecidos pela instituição. Já o conhecimento acerca do mundo do trabalho, nem todos ingressam com ele e provavelmente não o terão, pois a legislação não obriga ter essa experiência para lecionar. Inclusive esse é um dos itens que os docentes consideram mais importante para melhoria de sua prática em sala de aula: a experiência profissional;
- A iniciativa da instituição em oferecer curso de formação de professores para atuarem na educação profissional de nível médio é válida, pois dos quinze docentes que a cursaram, nove consideram que ela contribuiu para melhoria de sua prática;
- O ingresso de docentes sem formação pedagógica é constante devido a escola estar em expansão, tendo sempre docentes desprovidos desses conhecimentos pedagógicos em sala de aula;
- A maioria constrói seus saberes acerca das práticas avaliativas, baseados nas experiências em sala de aula, ou seja, testando práticas com os alunos, nas trocas entre os pares e na experiência enquanto alunos. Apenas catorze afirmaram construir esses saberes baseados nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação pedagógica ou licenciatura;
- Considerando as duas vertentes de avaliação da aprendizagem elucidadas nesta pesquisa, temos também, na visão dos professores, dois grupos com perspectivas diferentes sobre a avaliação. Um considera a avaliação como verificação da aprendizagem dos alunos, realizando avaliações tradicionais bimestralmente e nem sempre dão vistas aos alunos dos instrumentos avaliativos aplicados. O outro grupo considera a avaliação da aprendizagem como mediadora, construtora do processo de ensino e aprendizagem, realizando avaliações contínuas, modificando seus planos de aula em função daquela e desenvolvendo instrumentos avaliativos diversificados;
- Os professores sugerem a troca entre pares e a formação contínua, como ações que melhorariam a prática avaliativa na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando articular teoria e prática, este estudo foi idealizado partindo de experiências diárias na orientação pedagógica desenvolvida na instituição *locus* desta pesquisa, em que professores e alunos demonstravam anseios sobre o tema da avaliação. A avaliação da aprendizagem é um tema amplo, complexo e possui inúmeros estudos sobre ela em diversos ramos e modalidades do ensino, porém, quando nos reportamos à educação profissional de nível médio, o ensino técnico, constatamos que ela é pouco abordada pelos pesquisadores que atuam muito mais na educação superior quando retratam a educação profissional. Esse ramo da educação carrega as influências das políticas públicas descontínuas, ora considerando esse ensino suficiente para ingresso no ensino superior, ora considerando apenas complementar ao atual ensino médio propedêutico que deveria formar os alunos para serem cidadãos críticos, capazes de atuar no mundo do trabalho com autonomia. Hoje, considerado como uma educação necessária à formação de jovens para atender a economia mundial, o ensino técnico de nível médio vem influenciando uma grande expansão das instituições federais que oferecem esse ensino. Apesar de não concordamos com os motivos que impulsionaram essa expansão ressaltamos a necessidade sim de formar jovens para o mundo do trabalho, de modo que estes consigam melhores empregos e oportunidades, e consigam atuar criticamente na sociedade, possibilitando inclusive sua reconstrução, porém precisamos saber como está acontecendo essa formação.

Para desenvolver o trabalho buscamos alcançar quatro objetivos específicos, os quais explicitamos a seguir: O primeiro era aprofundar conhecimentos sobre o ensino técnico, a avaliação da aprendizagem e a formação docente no ensino profissional de nível técnico, evidenciando a trajetória histórica de tais conceitos. Consolidamos esse objetivo na construção da seção 2 e 3 desta pesquisa em que realizamos nossa fundamentação teórica a respeito desses três temas. O segundo objetivo tratava de caracterizar o ensino técnico e as práticas avaliativas previstas nas diretrizes curriculares e nos projetos de cursos da instituição pública *locus* da pesquisa. Para concretização desse objetivo fizemos um levantamento de dados constantes nos PPC – Projetos pedagógicos de curso, dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, no PPI- Projeto Pedagógico Institucional e na legislação vigente sobre

o ensino técnico, delimitando as diretrizes institucionais sobre a avaliação da aprendizagem e a formação docente, tais dados estão explicitados na seção 4. O terceiro objetivo era identificar e analisar as perspectivas dos alunos e professores em relação às práticas de avaliação na instituição. Também foi concretizado na seção 4 em que analisamos existirem duas perspectivas de avaliação da aprendizagem tanto na visão dos alunos quanto na dos professores. E por fim, o último objetivo era relacionar as perspectivas apontadas pelos professores sobre avaliação da aprendizagem com suas formações docentes, apontando desafios e possibilidades. Partindo da premissa de que a formação docente contribui para melhoria da prática docente, podemos afirmar sim que esta interfere no processo de avaliação, uma vez que os próprios professores citam esse conhecimento pedagógico como propulsor de práticas avaliativas construtivas realizadas por eles após possuírem esse conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida buscando responder ao seguinte questionamento: Que dificuldades são encontradas nas práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento do trabalho pedagógico? A pesquisa abordou duas vertentes sobre a avaliação da aprendizagem, uma direcionada à avaliação como medida, apenas para verificação de resultados e outra direcionada a uma avaliação construtiva, formativa, norteadora de todo o processo de ensino e aprendizagem. Defendemos que, para um ensino de qualidade, construtor, que possibilite a transformação da sociedade, o processo avaliativo deve estar alicerçado na segunda vertente mencionada.

Diante disso, consideramos dificuldades nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores as que não possibilitam articulação com a vertente defendida. Respondendo ao problema, podemos afirmar que as duas maiores dificuldades dos professores para desenvolverem práticas avaliativas construtivas e mediadoras do processo foram a falta de conhecimentos pedagógicos, que inclui os conhecimentos teóricos sobre as práticas avaliativas desenvolvidas, valendo-se muitas vezes de práticas vivenciadas enquanto alunos e que serviam apenas para medir o conhecimento e não construí-lo e a particularidade do ensino técnico de nível médio que exige do professor uma formação que abranja os conhecimentos específicos, pedagógicos e do mundo do trabalho, sendo esses inter-relacionados quando da realização de suas avaliações, que necessitam articular conhecimento

teórico e prático, avaliando os alunos em ambos conhecimentos, garantindo que , ao concluírem o curso, estejam preparados para ingressarem no mundo do trabalho e enfrentar todas as mazelas que este possui.

Apesar dessas dificuldades os professores da instituição, em sua maioria, realizam práticas avaliativas diversificadas e que visam à construção do conhecimento pelo aluno. Afirmam que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação pedagógica ofertados pela instituição contribuíram para melhorarem suas práticas avaliativas em sala de aula. Portanto, o aprimoramento pedagógico não se dá por acaso, mas sim na formação, nas trocas, no desenvolvimento da teoria na prática, pela reflexão contínua.

Durante a condução desta pesquisa, pudemos observar alguns questionamentos que não foram realizados, devido ao tempo limitado que tínhamos. Alguns desses surgiram durante o desenrolar da pesquisa e que, se tivessem sido explorados, poderiam contribuir ainda mais com o trabalho, porém, por não terem sido realizados, deixaram algumas lacunas não abordadas. Mencionamos alguns com o intuito de serem indícios para novas pesquisas. Não abordamos a diferença entre a formação pedagógica ofertada pela instituição nas modalidades presenciais e a distância e as licenciaturas ofertadas antes do ingresso. Como sabemos não é qualquer formação que garante uma boa prática docente; então, poderíamos, nesta pesquisa, ter direcionado algumas questões para diferenciarmos essas formações e destacarmos quais contribuições elas, de fato, proporcionaram à prática em sala de aula, considerando a demanda dos cursos técnicos de nível médio.

Outra questão que poderia ter sido mais bem trabalhada, foram as análises sobre as avaliações nas aulas práticas, em que alguns alunos comentaram serem feitas da mesma forma que as teóricas, porém os professores afirmaram utilizar metodologias diferentes. Para analisar essa questão seria necessário utilizarmos outro instrumento na pesquisa de campo, talvez observação ou questionário para os alunos, pois apenas com os dados que possuíamos não conseguimos convalidar se essas práticas diversificadas utilizadas pelos docentes estão de fato avaliando os conhecimentos práticos e possibilitando aos alunos articularem os conhecimentos específicos aos do mundo do trabalho como a sociabilidade, a colaboração e criatividade, etc.

Apesar dessas lacunas, conseguimos identificar e analisar desafios e perspectivas nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica

dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes da instituição envolvida, objetivo geral dessa pesquisa. Como desafios encontrados na visão de alunos e professores para realização de práticas avaliativas construtivas, norteadoras do processo educativo, destacamos a falta de diálogo sobre esse processo, sobre essas práticas, tanto por parte dos alunos como dos professores. Alunos afirmam que não se posicionam aos professores quando esses realizam avaliações descontextualizadas, ou quando deixam de dar vistas às avaliações, não permitindo aos alunos identificarem o que erraram, como erraram, impedindo uma reflexão construtiva a cerca do erro. Os professores afirmam não terem o hábito de dialogarem sobre as estratégias de estudo com seus alunos e sobre a maneira como organizam seus estudos, além também de alguns afirmarem que nem sempre dão vistas aos instrumentos avaliativos que utilizam, o que demonstra que aqueles consideram o processo avaliativo como fim e não como meio para aprendizagem.

O perfil dos alunos do ensino técnico de nível médio também é um desafio aos professores, por serem alunos, na maioria, trabalhadores, egressos do ensino médio há mais de dez anos e alguns com muita defasagem escolar. Os próprios alunos asseguram que não possuem hábitos de estudos além da sala de aula, dificultando o trabalho do professor, principalmente se aqueles tiverem defasagem escolar, considerado pelos docentes um dos aspectos que dificultam a aprendizagem. Outros desafios citados pelos próprios docentes foram a falta de conhecimentos de alguns sobre instrumentos avaliativos e o despreparo de outros. Podemos evidenciar tais desafios em algumas respostas dos docentes que consideram negativo o fato de os alunos quererem dar significado aos conhecimentos ensinados, ou ainda quando os docentes se surpreendem com o perfil da sala apenas no final do semestre, considerando que os alunos deveriam saber tal conhecimento e descobrem que não o sabem. Ficou evidente que alguns docentes desconhecem que a avaliação da aprendizagem é, além de norteadora do processo, uma estratégia de ensino essencial para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando aos docentes reelaborarem seus planos de aula, visando à aprendizagem dos alunos ou ainda encaminhar, se for o caso, alunos com muita defasagem escolar, a programas de reforço ou a grupos de estudos.

Destacamos também outro desafio encontrado que está articulado com o desconhecimento de teorias pedagógicas sobre a avaliação da aprendizagem, trata-se de alguns docentes afirmarem que, nem sempre, seus

instrumentos avaliativos possibilitam saber quais dificuldades seus alunos possuem sobre o conteúdo ensinado. Esse desafio é o mais atenuante, pois encerra o processo de avaliação, caracterizando este em simples medida, não possibilitando o caráter investigativo da avaliação para que, a partir das dificuldades encontradas, construam-se novas ações que contribuam com a aprendizagem desses alunos.

Tanto nas respostas dos alunos quanto dos professores encontramos a presença de duas perspectivas de avaliação de aprendizagem. De um lado temos alunos que se preocupam apenas com notas e com a sua aprovação ou reprovação, sendo o mais importante a certificação do que o conhecimento. O fator positivo é que os alunos que possuem essa perspectiva não são a maioria, pois, quando contabilizados, totalizam 32%. Já o segundo grupo de alunos são críticos e conseguem se posicionar, inclusive, perante práticas avaliativas voltadas apenas à verificação e à medida, caracterizando estas como negativas. Esse grupo aponta práticas avaliativas significativas e propulsoras da aprendizagem, demonstrando em suas respostas sempre preocupação com o conhecimento, com a aprendizagem e não com notas e conceitos. O fator negativo, já mencionado anteriormente é que muitos desses alunos não dialogam com os docentes sobre essas práticas negativas realizadas em sala de aula.

Quanto aos professores, temos também o grupo dos que consideram a avaliação como produto final para verificar apenas se o aluno aprendeu, não utilizando esses resultados para reflexão, tampouco para melhora de sua prática docente. E temos o grupo dos que utilizam a avaliação como processo, buscando diagnosticar o que seus alunos aprenderam ou não e com isso elaborar novas estratégias de ensino, relatando inclusive que consideram as práticas avaliativas como norteadoras de seu trabalho.

Na entrevista conseguimos identificar que o primeiro grupo dos professores é minoria, porém apenas catorze docentes participaram dessa etapa. Então consideramos que os resultados ficaram um pouco prejudicados e optamos em não quantificar esses grupos, mas sinalizar a presença das duas perspectivas na visão dos professores. Até porque, quando nos reportamos ao questionário, temos evidências de que os professores possuem resquícios da avaliação tradicional, como produto, advindos de suas formações, de suas experiências enquanto alunos e até mesmo da falta de conhecimento de teorias pedagógicas que poderiam nortear o seu trabalho. Portanto, com as questões do questionário, não conseguimos

diferenciar quantos professores praticam uma avaliação como processo integrante do ato educativo e quantos realizam uma avaliação tradicional, apenas como verificação, pois as repostas são bem diversificadas, sendo que ora realizam práticas voltadas à primeira vertente ora à segunda. Ao que tudo indica, nesse universo, as duas perspectivas coexistem.

Quanto à inter-relação da formação docente com as práticas avaliativas desenvolvidas, constatamos que realmente o conhecimento pedagógico é necessário ou pelo menos contribui para melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula. Porém não basta ter licenciatura ou formação pedagógica, visto que alguns docentes garantem não utilizar esses conhecimentos em seu dia-a-dia, ou seja, os conhecimentos pedagógicos adquiridos não foram significativos para esses professores. Como já mencionado, não adentramos nessa análise sobre a qualidade dos cursos que os docentes frequentaram, mas podemos perceber a diferença entre essas formações nas respostas dos professores em que uns consideram ter utilizado o aprendido para melhorar sua prática e outros não. Já entre os professores que frequentaram os cursos oferecidos pela instituição envolvida, a maioria afirma que utiliza os conhecimentos adquiridos e que esses melhoraram suas práticas avaliativas. Tais dados foram evidenciados tanto no questionário quanto na entrevista.

Considerando que o curso ofertado pela instituição não é uma licenciatura em qualquer área, mas sim voltado aos docentes que lecionam ou pretendem lecionar no ensino técnico de nível médio e por essa razão abordam, segundo seus planos de curso, a realidade e as demandas desse ensino, podemos afirmar a necessidade de programas de formação pedagógica nessa direção, pois talvez apenas a licenciatura em outra área não dê conta dessa especificidade do ensino técnico. Não estamos desmerecendo os conhecimentos pedagógicos que as licenciaturas proporcionam que com certeza também são necessários às práticas docentes, mas defendendo uma formação voltada para a realidade da educação profissional de nível médio, necessária para atender suas particularidades.

Quando os docentes não possuem essa formação pedagógica ou ainda quando essa não deu conta do contexto da educação profissional de nível médio, eles se apoiam em suas experiências, seja enquanto docentes, reformulando suas práticas conforme verificam que elas não estão atendendo a seu propósito, ou ainda utilizando as experiências enquanto aluno, utilizando muitas das práticas

realizadas pelos seus professores, muitas vezes baseadas na escola tradicional, enraizadas por uma concepção de sociedade pronta, que não precisa ser reconstruída.

Até que a instituição desenvolva propostas de formação continuada, de favorecimento de trocas entre pares, que enriquece muito a equipe, e inclusive os docentes confirmam isso, ou até que o professor pela experiência adquirida, aliada a estas trocas, melhorem suas estratégias de ensino e avaliação, os alunos muitas vezes acabam sendo prejudicados com práticas avaliativas que não contribuem para sua aprendizagem e que não possibilitam aos professores reelaborarem suas estratégias de ensino para aquele perfil de alunos, causando, conseqüentemente, a reprovação.

Como primeira possibilidade de reverter esse quadro, citamos o fortalecimento de políticas públicas para ampliação de programas de formação pedagógica para estes docentes. Algumas possibilidades são sugeridas pelos próprios professores que enfatizam a necessidade de troca entre os pares, de capacitação e formação continuada. Concordamos com as sugestões apresentadas por eles, até porque se evidenciou nesta pesquisa que na instituição temos a presença de práticas avaliativas realizadas por alguns professores a favor da aprendizagem, das quais citamos: a utilização de instrumentos diversificados voltados às práticas e especificidades do mundo do trabalho, mencionados inclusive pelos alunos como possibilidade de aprender melhor; a realização de avaliações contínuas e diagnósticas por alguns professores possibilitando melhorarem suas estratégias e reelaborarem seus planos de aula visando a uma melhor aprendizagem pelos alunos; e a reflexão de alguns professores perante o processo de avaliação modificando suas práticas. Enfim, possibilitar momentos que favoreçam a troca de todas estas práticas entre os docentes só vai disseminar ainda mais estas e proporcionar um crescimento de toda a equipe quanto à qualidade do ensino ofertado.

Outra possibilidade de superação das dificuldades encontradas no processo de avaliação é a ampliação do diálogo entre alunos e professores sobre o processo avaliativo, em que o professor esclareça sempre os objetivos que ele possui com determinado instrumento, integrando os alunos nesse processo, incentivando-os a falarem sobre suas dificuldades e facilidades e tanto professor quanto aluno exporem o que conseguiram diagnosticar com a avaliação

desenvolvida, que conhecimentos foram aprendidos e quais ainda precisam ser aperfeiçoados. O diálogo também pode ser usado como um recurso de avaliação que contribui para o desenvolvimento de toda a turma, pois favorece a troca e a reflexão acerca do aprendido ou não entre todos, além de proporcionar ao professor uma devolutiva imediata de suas dúvidas quanto ao processo.

Por ter o ensino técnico de nível médio suas especificidades de não só preparar o aluno para a vida em sociedade, mas para o mundo do trabalho, temos a necessidade de que os professores tenham um perfil diferenciado, que dominem os conhecimentos específicos; os conhecimentos pedagógicos para transformar esses conhecimentos específicos em ensináveis e para atuar com classes de alunos com perfis diferenciados, propondo estratégias de ensino que minimizem os problemas de defasagem escolar e da diferença dos ritmos de aprendizagem ocasionado pela idade diversificada dos alunos; e ainda dominem os conhecimentos do mundo do trabalho para ensinar também como esse se articula com a sociedade. Diante dessas necessidades, propomos que na contratação desses professores seja considerado não apenas o conhecimento específico, mas o do mundo do trabalho e o pedagógico, sendo que este último precisa ser trabalhado também na instituição após ingresso do professor, conforme já relatamos, para tratar das especificidades desse ramo de ensino. O ideal seria uma formação após seu ingresso, porém antes de assumir salas de aula, uma capacitação anterior, evitando que os alunos arcassem com o despreparo de alguns docentes no início da docência e fossem prejudicados por um ensino apenas transmissor e não construtor de conhecimentos.

Perante essas reflexões, voltamos às últimas questões apontadas no final da seção 2 desta pesquisa ainda não respondidas: Como estão sendo feitas as contratações dos professores para este ramo de ensino? Qual a importância da formação pedagógica para estes docentes? Na prática diária da escola, como o os professores, em sua maioria, bacharéis sem formação pedagógica e que atuavam no mercado de trabalho ou vieram direto da universidade para sala de aula, estão desenvolvendo suas práticas avaliativas? Evidenciamos nesta pesquisa que, quanto à contratação de professores, infelizmente só se exige, realmente, no ato do ingresso, a formação específica e muitos acabam ingressando sem conhecimento pedagógico, que é necessário para melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas e enquanto os docentes não possuem esta formação, realizam suas práticas

baseados nos conhecimentos de quando eram alunos, nas experiências que vão construindo na docência e na troca entre pares.

Realizar esta pesquisa proporcionou unir prática e teoria identificando dificuldades e possibilidades no processo de avaliação da aprendizagem. Tais evidências possibilitaram um diagnóstico da realidade em que atua a pesquisadora, por fazer parte do contexto e avaliar o que precisa ser melhorado, propondo as sugestões apontadas anteriormente. A pesquisa vai além do universo estudado, podendo ser objeto de novas pesquisas e também possibilitar a reflexão de instituições que ofertam educação profissional de nível médio, quanto à formação pedagógica de seus professores, propondo programas de formação continuada que abordem as práticas avaliativas, principalmente porque elas podem refletir inclusive na evasão dos alunos que, por não conseguirem aprender e reprovarem constantemente, acabam desistindo dos cursos. Este estudo pode ser também uma referência para reflexões e proposição de mudanças na maneira como os professores estão sendo contratados para atuarem no ensino técnico de nível médio e como estão sendo capacitados para iniciarem suas atividades docentes. O trabalho enriqueceu nossos conhecimentos acerca das concepções de avaliação da aprendizagem e sobre formação de professores para o ensino técnico de nível médio, além de ampliar nosso olhar sobre esse ramo de ensino, compreendendo melhor sua essência.

Constamos nesta pesquisa que o ensino nesse ramo da educação profissional de nível médio possui características próprias que vão além do avaliar, porém seria muito complexo em uma única pesquisa abordar todos com profundidade. Portanto temos consciência de que a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem está interligada com muitos outros aspectos, dos quais não abordamos todos nesta pesquisa, mas optamos em abordar o aspecto formação pedagógica dos professores, por considerarmos que ele possibilita a reflexão e a construção da concepção de avaliação da aprendizagem.

Evidenciamos que a formação dos professores interfere nas práticas avaliativas e o quanto estas interferem no processo de ensino, uma vez que podem direcionar, possibilitar a reflexão e reconstruir o caminho a ser trilhado para aprendizagem dos alunos. A avaliação, portanto, é uma aliada do processo. Tratá-la apenas como medida, como verificação ou até como punição é um desperdício e até um delito contra uma proposta de educação emancipadora, que visa à inserção do

jovem na sociedade, no mundo do trabalho para atuar com criticidade, segurança e responsabilidade social, de modo a superar obstáculos e ter uma ascensão em sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática**: por onde começar? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética. In: OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007. p. 119-171.
- BERBEL, N. A. N. Dimensão Pedagógica. In: BERBEL, N. A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.
- BERBEL, N. A. N. et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Flores e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.
- BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 207-219.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira, de 10 de novembro de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937a.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 12019, 23 ago. 1946a.
- BRASIL. Decreto nº 4.048 de 22 de Janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 1231, 24 jan. 1942a.
- BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o par. 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 7760, 18 abr. 1997a.
- BRASIL. Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 2957, 27 fev. 1942b.
- BRASIL. Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 22593, 23 out. 1959.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 2, coluna 1. p. 445, 31 dez. 1909.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 1997, 9 fev. 1942c.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 19217, 31 dez. 1943.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 541, 12 jan. 1946b.

BRASIL. Lei nº 11892, 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, p. 1, 30 dez. 2008a.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 10369, 28 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 5, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 4505, 16 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937. Dá nova organização ao ministério da educação e saúde pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1210, 15 jan. 1937b.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 19539, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 23 set. 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 12 jun. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 15 jan. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse do professor**. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 6 set. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 6 set. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica**. 2012d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997b**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/zip/CNE0297.ZIP>>. Acesso em: 6 set. 2012.

BAZZO, A. W. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2011. p. 33-46.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. p. 27-57.

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

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação na educação profissional**: a busca de integração de saberes. Pinhais: Ed. Melo, 2011.

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

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação e formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. La Formación del profesorado en lá universidad. las escuelas universitárias de F. del P. de E. G. B. **Revista de Educación**, Madrid, n. 269, p. 77-99, jan./abr. 1982. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690513059.pdf?documentId=0901e72b813cd5c7>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 69-98.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

HOFFMAN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009b.

HOFFMAN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico Institucional**. São Paulo, 2013a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de gestão exercício de 2012**. São Paulo, 2013b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto pedagógico do curso de formação pedagógica de docentes da educação profissional em nível médio**. São Paulo, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013**. São Paulo, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Em busca de informações. In: _____. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.165-196.

LOCH, J. M. P. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 71-80, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2011.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodologias. In: FAZENDA, I. **Metodologia e pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-33.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, 2008.

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.

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

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional**: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo. 2005. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: PP&A, 2003.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, 2008.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Fundação Santillana Moderna, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria et al. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/246/253>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, R. J. C.(Org.). **Institutos federais lei 11. 892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. p. 7-11.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

STONE, V. I. Apresentação. In: DEBRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário aos docentes que lecionam ou lecionaram nos cursos técnicos de nível médio sequenciais/concomitantes.

Contextualização:

Prezado (a),

Esse questionário faz parte da coleta de dados de minha dissertação, que está sendo desenvolvida no curso de mestrado em Educação pela UEL – Universidade Estadual de Londrina, com o tema: Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: limites e possibilidades. A pesquisa pretende colaborar com a literatura acerca dos temas: formação de professores, avaliação da aprendizagem e ensino técnico, contribuindo para melhoria de nossas práticas e sendo subsídio para elaboração de políticas públicas voltadas a formação docente.

É de extrema importância, para a qualidade de meu trabalho, o retorno do mesmo preenchido por vocês, uma vez que vossas opiniões são valiosas e indispensáveis para que o estudo possa representar uma contribuição para o trabalho de pedagogos, professores e demais profissionais que atuam no ensino técnico de nível médio.

A opção por desenvolver a pesquisa no IFSP – Câmpus Birigui se deu em razão de conveniência e por ser uma instituição conceituada em nossa região. Esclareço ainda que não significa realizar um trabalho de avaliação e tampouco julgar o trabalho dos colegas, mas sim realizar um recorte contextualizado que contribua para o trabalho no ensino técnico profissional.

Conto com a compreensão e colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Questões:

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Sexo: () feminino () Masculino

Idade: _____

Data de ingresso na instituição: ____/____/_____

FORMAÇÃO:

1 - Cursou algum curso Técnico em nível médio?

() sim. Qual: _____

() não.

2- Graduação: () bacharelado () Licenciatura () Tecnólogo

Em: _____

3 - Teve segunda graduação?

() Não

() Sim. () bacharelado () Licenciatura () Tecnólogo

Em: _____

Quanto à pós-graduação:

4 - Latu sensu ou especialização: () não possui () Cursando () concluído em _____

Qual área/corso: _____

5 - Stricto sensu – Mestrado: () não possui () Cursando () concluído em _____
Qual área/curso: _____

6 - Stricto Sensu - Doutorado: () não possui () Cursando () concluído em _____
Qual área/curso: _____

Quanto a Formação Docente:

7 - Ao ingressar na instituição possuía Licenciatura ou curso de formação pedagógica?
() Não () Sim. Qual _____

8 - Caso tenha respondido **não** a questão anterior, hoje possui licenciatura ou curso de formação pedagógica?

- () não () Sim, oferecido pela instituição. Qual? _____
() Sim, custeado com recursos próprios. Qual? _____
() Está cursando. Qual? _____

(questão 9 - apenas para quem possui ou está cursando formação pedagógica ou licenciatura)

9 - Os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura ou formação pedagógica contribuíram para melhorar sua prática em sala de aula?
() não () muito pouco () pouco () sim () muito

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

10 - Exerceu outra profissão antes de ser docente?

- () não () sim. Qual ou quais: _____

11 - Caso tenha respondido sim na questão anterior, as profissões exercidas são afins com a área que você leciona?

- () não () muito pouco () pouco () sim () muito

12 - Quanto tempo possui de experiência docente? _____

13 - O tempo, a experiência enquanto docente modificou a sua maneira de lecionar?

- () não () muito pouco () pouco () sim () muito

14 - Por que estão atuando como docentes?

- () Porque se identificam com a profissão
() Por falta de opção do mercado de trabalho
() Para complementar a renda familiar
() Outras: _____

15 - O que contribui mais para melhoria de sua prática docente?

- () Experiência profissional na área específica que leciona
() Experiência enquanto docente
() Formação pedagógica
() Formação específica da área que leciona
() Outro: _____

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

16 - Você já modificou algum plano de aula em virtude de resultados de avaliações dos alunos?

- () nunca () poucas vezes () muitas vezes () sempre

17 - Com que frequência você realiza avaliações com seus alunos, durante um semestre?

- Bimestralmente
 Semestralmente
 Início, meio e fim do semestre
 A cada conteúdo ministrado
 outros: _____

18 - Assinale os instrumentos avaliativos que você utiliza?

- Provas escritas (questões objetivas)
 Provas escritas (questões dissertativas)
 Mapas conceituais
 Análise de casos
 Seminários
 Entrevistas
 Observação
 Avaliação por projetos
 Portfólio
 Autoavaliação
 Redação
 outros: _____

19 - Você dá vistas e comenta os resultados após aplicação dos instrumentos avaliativos?

- não poucas vezes muitas vezes sempre

Obs: _____

20 – Qual ou quais aspectos você considera ao escolher um instrumento de avaliação?

- tempo (elaboração pelo docente, execução pelos alunos, correção)
 Conteúdo ministrado
 Perfil dos alunos
 outro: _____

(questões 21, 22 e 23 - apenas para os docentes que ministram aulas práticas)

21 - Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos nas aulas práticas?

- não ministro aulas práticas

22 - Você utiliza esses instrumentos nas aulas teóricas também?

- não poucas vezes Sim não ministro aulas práticas

23 - Nas aulas práticas você considera imprescindível mudar o instrumento avaliativo, sendo esse diferente dos aplicados nas aulas teóricas?

- não poucas vezes Sim não ministro aulas práticas

24 - Você consegue com os instrumentos avaliativos que realiza descrever quais dificuldades seus alunos possuem em relação ao conteúdo verificado?

- não poucas vezes muitas vezes Sempre

25 - Em sua opinião, quais os aspectos que mais dificultam a aprendizagem dos alunos?

26 - Ao elaborar avaliações você faz trocas entre os pares, discutem sobre elas?

não poucas vezes muitas vezes Sempre

27 - Já dialogou com seus alunos, para compreender como eles organizam seus estudos, quais estratégias de aprendizagem utilizam?

não poucas vezes muitas vezes Sempre

28 - Você vê necessidade de obter mais formação pedagógica para aprimorar suas práticas avaliativas?

Não

Sim. Qual o grau de importância? muito pouca média muita

29 - Durante sua experiência enquanto docente houve modificação na maneira como avalia seus alunos?

não

Sim

Se sim, o que interferiu nessa mudança?

Experiência docente

Cursos voltados a formação pedagógica

Troca entre pares

Projetos da instituição que trabalha

Outro: _____

30 - O que influenciou ou influencia a construção de seus saberes acerca das práticas avaliativas que desenvolve com seus alunos? (assinale quantas alternativas considerar pertinente)

Experiência enquanto aluno, aplicando hoje muitas das práticas que seus professores desenvolviam.

Experiência enquanto aluno, **nunca** aplicando as práticas que seus professores desenvolviam.

Experiência enquanto docente, refletindo e aperfeiçoando suas práticas.

Conhecimento de práticas avaliativas diversificadas em cursos de licenciatura ou formação pedagógica.

Conhecimento de práticas avaliativas por meio de leituras de pesquisas educacionais buscadas por você.

Troca de saberes entre os docentes de sua instituição.

Reflexões, debates, reuniões com coordenadores, docentes, pedagogos e demais servidores na instituição que leciona.

31 - O que sugere como importante para aprimorar seus conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem?

Além desse questionário, desenvolverei entrevista, para fins de aprofundamento das questões, com os docentes que tiverem disponibilidade e autorizarem tal atividade. Caso aceite e tenha disponibilidade para participar da entrevista, por favor, deixe seu nome, e-mail e possíveis dias para realização da mesma, que entrarei em contato. Agradeço sua participação!

Nome: _____

e-mail: _____

Dias disponíveis: _____

Aline Graciele Mendonça
Mestranda - UEL

APÊNDICE B

Questões da entrevista semiestruturada.

Houve mudança na sua prática em sala de aula desde seu ingresso enquanto docente, nesta instituição? Comente.

Você tem o hábito de mudar os instrumentos avaliativos que utiliza?

Qual o papel da avaliação da aprendizagem no seu trabalho?

Que sugestões você daria para melhorar as práticas avaliativas pelos docentes nessa instituição?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Titulo da pesquisa: “Avaliação da Aprendizagem no ensino técnico de nível médio: limites e possibilidades”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**Avaliação da Aprendizagem no ensino técnico de nível médio: limites e possibilidades**”. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar limites e possibilidades nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subseqüentes de nível médio. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: estaremos utilizando dois instrumentos para coleta de dados, o primeiro um questionário com questões abertas e fechadas, a ser respondido durante uma reunião de área, sendo que o tempo para respondê-lo seria de aproximadamente 30 minutos; o segundo é uma entrevista semi-estruturada com objetivo de aprofundarmos as questões elencadas no questionário, a ser realizada apenas aos docentes que tiverem interesse em participar, sendo esse interesse manifestado no ato do preenchimento das respostas do questionário. A entrevista será registrada por meio de gravação eletrônica. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os registros gravados serão excluídos, tão logo se encerre a pesquisa.

Os benefícios esperados são ampliar a literatura sobre a articulação dos temas: avaliação da aprendizagem, formação docente e educação profissional, contribuindo para melhoria da prática de profissionais como pedagogos, professores do ensino técnico, profissionais que atuam com orientação pedagógica em Instituições de ensino técnico e profissional, podendo ser também subsídio para elaboração de políticas públicas voltadas à formação pedagógica de professores do ensino técnico.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Aline Graciele Mendonça, Rua Tiradentes, 1867, São Braz – CEP 16202-040 – Birigui SP, telefone: (18) 88146235, e-mail: aline.g.a@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Birigui, ___ de _____ de 2013.

Pesquisador responsável: Aline Graciele Mendonça

RG: 35.165.217-6

Eu _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para assinatura do menor e do responsável.

APÊNDICE D

Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Aline Graciele Mendonça, brasileira, divorciada, pedagoga, inscrita no CPF/ MF sob o nº 223.585.788-43**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Avaliação da Aprendizagem no ensino técnico de nível médio: limites e possibilidades”**, a que tiver acesso nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Birigui.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

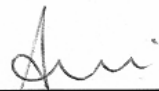
Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia disponibilizada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Birigui, 11 de Março de 2013.



Aline Graciele Mendonça
Pesquisadora Responsável

ANEXOS

ANEXO A**Declaração de Instituição Co-Participante****Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Birigui, 11 de Março de 2013.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Birigui, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: limites e possibilidades” sob a responsabilidade de Aline Graciele Mendonça, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em Fevereiro de 2014.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os docentes que lecionam no ensino técnico concomitante/subsequente e os documentos institucionais como Projetos Pedagógicos de Cursos, Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), Atas de reuniões de planejamentos ou de conselhos de pedagógicos, Regimento Interno, dados e relatórios da Avaliação Institucional, e outros relacionados a formação de professores e avaliação da aprendizagem, bem como de que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Carmen Monteiro Fernandes
Diretora Geral
IFSP – Câmpus Birigui

ANEXO B

Parecer do Comitê de ética e Pesquisa – UEL



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	021/2013
CAAE:	14711113.2.0000.5231
Data da Relatoria:	08/04/2013
Pesquisador(a):	Aline Graciele Mendonça
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: limites e possibilidades"

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 10 de abril de 2013.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

