

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD (CERFEAD)
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROCESSOS AVALIATIVOS NA EPT: COLHEMOS O QUE PLANTAMOS

TRABALHO DE CONCLUSÃO
ANGÉLICA DA CUNHA DOS SANTOS

Florianópolis/SC

2017

ANGÉLICA DA CUNHA DOS SANTOS

PROCESSOS AVALIATIVOS NA EPT: COLHEMOS O QUE PLANTAMOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para Certificação do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof.^a Maria dos Anjos Lopes Viella, Dra.

Florianópolis/SC

2017

ANGÉLICA DA CUNHA DOS SANTOS

PROCESSOS AVALIATIVOS NA EPT: COLHEMOS O QUE PLANTAMOS

Este Trabalho de Conclusão foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Especialista em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, 02 de Setembro de 2017.

.....

Prof. Carlos Alberto da Silva Mello, MSc.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

.....

Prof.^a Maria dos Anjos Lopes Viella, Dra. - Orientador

.....

Prof.^a Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra.

.....

Prof.^a Giselia Antunes Pereira , Dra.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Santos, Angélica da Cunha
Processos avaliativos na EPT: Colhemos o que plantamos
/ Angélica da Cunha Santos ; orientação de Maria dos Anjos
Lopes Viella. - Florianópolis, SC, 2017.
55 p.

Monografia (Pós-graduação Lato Sensu - Especialização)
- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro
de Referência em Formação e Educação à Distância
- CERFEAD. Especialização em Formação Pedagógica para
Docência na Educação Profissional e Tecnológica.
Departamento de Educação à Distância.
Inclui Referências.

1. Educação Profissional. 2. Avaliação Mediadora.
3. Avaliação Formativa. I. Lopes Viella, Maria dos Anjos.
II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento
de Educação à Distância. III. Título.

Dedico este trabalho a todos os professores e colaboradores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) do Centro de Referência em Formação e Formação EaD que contribuíram de forma dedicada, competente e carinhosa na elaboração, no desenvolvimento e conclusão dessa pós graduação.

AGRADECIMENTOS

O sentimento que mais expressa o fechamento desse ciclo é o de gratidão a todas as pessoas que contribuíram na construção desse novo olhar para a educação. Estamos sempre chegando e nos despedindo nessa dinâmica de novas experiências na vida. Todos foram muito generosos e fizeram um trabalho amoroso, primoroso dentro de todas as possibilidades. A dedicação de cada um de vocês pelo desenvolvimento desse trabalho foi sentida e desbordou amor. Muito obrigada por me fazer uma professora melhor.

Agradeço em especial, ao coordenador do curso, o professor Carlos Mello pelo apoio e carinho, que desde a primeira aula fez-me apaixonar pelo curso. Percebe-se o claro amor pelo faz.

Agradeço a minha querida professora Maria dos Anjos Viella, que tem anjo até no nome, por todas as palavras de força que me mantiveram firme, sempre com esperança, carinho e pelo excelente suporte didático-pedagógico. Representou uma âncora nesses tempos conturbados, me mantendo firme no propósito dessa conquista.

A minha querida amiga-gêmea da vida, de profissão e de curso, Maísa Santos, por caminhar comigo sempre.

A todos os professores e colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento e a finalização do curso.

Finalmente, agradeço aos colegas que compartilharam muitos momentos de aprendizagem.

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não
desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro
modo...”*

(Paulo Freire)

RESUMO

SANTOS, Angélica da Cunha dos. **Processos avaliativos na EPT: Colhemos o que plantamos**. 2017. 55f. Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017.

A pesquisa teve como proposta compreender as práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica tendo, primeiramente, como referência as percepções dos alunos. Dentro desse contexto foi analisado um conjunto de relatos referentes às experiências positivas e negativas com processos avaliativos dentro do Instituto Federal Fluminense, totalizando uma participação de 73 alunos da educação profissional e tecnológica do curso técnico de mecânica no campus Centro. O método da pesquisa teve uma abordagem do tipo descritiva, com uma natureza aplicada. O embasamento teórico e conceitual para o tema da pesquisa foi dado através das análises e estudos de autores como Freire (1996), Vygotsky (1998), Perrenoud (1999), Esteban (1996), Hoffmann (1996, 2000, 2003), Luckesi (1998, 2012), Moretto (2002), Gadotti (2008), Sordi (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), Demo (2014), Viella, Spessato e Almeida (2015), Raymundo e Viella (2016), dentre outros. A pesquisa busca refletir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetive de maneira justa e coerente. Com base nas percepções relatadas destacam-se a ausência de metodologias ativas de ensino e planejamento das atividades, o distanciamento e as dificuldades de relacionamento, o não cumprimento das normas que regem os processos avaliativos, a desmotivação e a falta de domínio dos conteúdos que devem ser ensinados. É discutida a importância da avaliação para orientação e planejamento do ensino e aponta a responsabilidade dos professores como avaliadores. As análises dos relatos mostram que uma avaliação com caráter mediadora e formativa revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto do percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem que precisam ser reformuladas, sendo o professor o elo desse processo.

Palavras-chave: Educação Profissional. Avaliação Mediadora. Avaliação Formativa.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

SANTOS, Angélica da Cunha dos. Evaluation Process in vocational technical education: we harvest what we plant. 2017. 55 f. Final work. (Lato Sensu Postgraduate Course in Pedagogical Training for Teaching in Professional and Technological Education) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017.

This work aims to understand the evaluation practices in technical vocational education. It mainly uses the student's perception as a reference. In this context, a set of reports concerning the positive and negative experiences with respect to evaluation processes in Instituto Federal Fluminense was analyzed, totaling the participation of 73 students of the professional and technological education of the technical course of mechanics at the central Campus. This research uses a descriptive approach with an applied nature. The theoretical and conceptual basis for the research theme was given through the analyzes and studies of authors as Freire (1996), Vygotsky (1998), Perrenoud (1999), Esteban (1996), Hoffmann (1996, 2000, 2003), Luckesi (1998, 2012), Moretto (2002), Gadotti (2008), Sordi (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), Demo (2014), Viella, Spessato e Almeida (2015), Raymundo e Viella (2016), amongst others. The research seeks to reflect on the role of evaluation and the conditions necessary for it to be effective in a fair and coherent manner. Based on the reported perceptions, the lack of active teaching methodologies, the planning of the activities, the distance and the difficulties of relationship, the non-compliance with the norms that govern the evaluation processes, the lack of motivation and the lack of mastery of the content that should be taught stand out as problems pointed out by the students. The importance of evaluation for orientation and planning of teaching is discussed and points out the responsibility of teachers as evaluators. The analysis of the reports shows that an evaluation with a mediating and formative character reveals the teaching objectives already reached in a certain point of the course and also the difficulties in the process of teaching learning that need to be reformulated, and the teacher is the link of this process.

Key-Words: Professional Education. Mediating Evaluation. Formative Evaluation.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Relação de turmas e total de alunos que participaram da pesquisa sobre processos avaliativos na EPT, com principais características.....	39
--	----

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Fluxograma de elaboração e execução da pesquisa (elaborado pela autora).....	17
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Tema e problema.....	14
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo Geral.....	15
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Procedimentos Metodológicos	15
1.3.1 Caracterização da Pesquisa	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Evolução da Educação Profissional no contexto histórico nacional: o lugar do IFFluminense.....	19
2.2 Em foco os sujeitos do IFFluminense.....	21
2.3 Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).....	22
2.4 Análises e percepções sobre Avaliação na LDB.....	26
3 Conceituando Avaliação.....	28
3.1 A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico do Processo Ensino Aprendizagem	31
3.2 A necessária formação para a avaliação.....	35
4 RESULTADOS DE PESQUISA.....	39
4.1 Detalhamento da descrição das turmas em observação na pesquisa.....	39
4.2 Primeiro Ato: Percepções iniciais dos processos avaliativos como objeto da pesquisa – aproximação.....	40
4.3 Segundo Ato: Análise dos relatos escritos sobre os processos avaliativos.....	41
4.4 Terceiro Ato: Ainda há de haver esperança, ainda há de haver saída!.....	48
5 CONCLUSÕES.....	50
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Os amplos debates e reflexões realizados no campo educacional em relação à função social da escola avançaram muito nos últimos anos, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980. Entretanto, considerando o avanço na produção do conhecimento e sua repercussão nas práticas escolares, há ainda um longo caminho a percorrer, especialmente em relação ao papel da escola, do professor do seu modo de ensinar e aprender, do aluno e de sua aprendizagem, constituindo estes aspectos em alguns dos muitos desafios que vão dando contorno ao ato pedagógico. Um tema que continua ainda demandando reflexões é a avaliação do ensino e aprendizagem. Como colocam Raymundo e Viella (2017)¹:

a avaliação é cercada de polêmicas e por mais que o tema já tenha sido pesquisado, analisado e esquadrinhado, em torno do termo “avaliar” circulam paixões e mitos e uma certeza: a qualidade da educação depende muito da avaliação, pois seu sentido está estreitamente vinculado ao favorecimento da aprendizagem.

Assim, mesmo ciente do caminho percorrido na conquista de espaços responsáveis pela construção e a aquisição de novos saberes, rompendo com hábitos escolares ultrapassados, principalmente quando se trata da educação formal, este trabalho pretende trazer em cena a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Durante décadas a avaliação foi utilizada como um instrumento de poder, de autoritarismo onde o saber do aluno era, na maioria das vezes, quantificado. Essa concepção de avaliação está passando por transformações muito positivas, mas ainda perdura a forma de quantificação na educação brasileira.

Considerando a formação escolar no âmbito dos Institutos Federais a proposta metodológica do ensino técnico se caracteriza pela integração dos saberes na perspectiva de uma formação humana integral. Busca-se a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Entende-se o trabalho como princípio educativo, com a construção e produção do conhecimento embasado na pesquisa como princípio pedagógico, diante da qual se busca garantir ao aluno uma inserção justa e digna na sociedade.

Nessa direção, são orientadas as ações integradoras que norteiam os cursos através dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). São desenvolvidas a partir de

¹ Citação retirada de cópia do material disponibilizado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para o curso Formação Continuada em Avaliação do Ensino e Aprendizagem, ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

estratégias, temáticas, diferentes áreas do conhecimento incluindo a problemática do trabalho de forma relacional. Porém, há uma diferença entre o que orienta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as ações que são feitas cotidianamente dentro do âmbito escolar. Apesar das normas e diretrizes que regem o sistema, individualmente dentro da sala de aula, algumas ações dos professores divergem dessas orientações e informalmente uma das principais queixas dos alunos são os processos avaliativos aplicados e a sua forma de condução.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa proposto teve como objetivo coletar informações através de questionários aplicados aos alunos, que permitam conhecer os processos avaliativos que estão acontecendo no curso técnico integrado e concomitante de mecânica do Instituto Federal Fluminense, campus Centro. Através dessa pesquisa de investigação duas perguntas foram respondidas pelos alunos: na primeira ele foi orientado a descrever uma prática avaliativa vivenciada dentro do curso no qual tenha considerado positiva e na segunda, uma prática negativa, ambas de acordo com a sua percepção. A análise dessas respostas nos permite detectar problemas sobre os processos avaliativos, compreender alguns aspectos das relações entre professor-aluno que estão sendo estabelecidas em sala de aula, e divulgá-los para trazer à luz essas discussões. Através de uma forma dialógica, novas práticas avaliativas na educação profissional e técnica podem ser discutidas, analisadas e aplicadas através da troca de experiências, da utilização e articulação de novos recursos didáticos que possam auxiliar no desenvolvimento desse processo. No transcorrer da pesquisa propõe-se que o caminho da aprendizagem deve ser múltiplo, não é possível dissociar o educar do avaliar. Segundo Luckesi (1998) a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. E para compreender verdadeiramente esse ato é preciso saber diferenciar avaliação de julgamento. Para ele o julgamento é um ato que exclui, diferencia. A avaliação tem como princípio acolher a situação, avaliar a sua qualidade e se necessário dar suporte e direcionamento as mudanças, realizar adequações. Nesse sentido, avaliar é um ato amoroso porque ele incluiu o aluno num caminho de uma aprendizagem satisfatória, que consiga integrar suas experiências de vida.

Dentre muitos relatos nos questionários aplicados são enfatizados por eles as diferentes posturas do professor, os métodos e as técnicas de ensino usadas, o comportamento, a forma de conduzir o processo de avaliação de forma autoritária e unilateral. É preciso avaliar para promover melhores oportunidades de aprendizagem do

aluno, mas o avaliador não pode esquecer que a avaliação é um caminho sem final, não é neutra e sim, participativa (Hoffmann, 2000). É nessa direção que se pretende conduzir este trabalho analisando os dados colhidos para apontar alguns caminhos ao exercício de uma avaliação enquanto um ato amoroso, não no sentido romanesco, mas enquanto instrumento que sirva para desenvolver a aprendizagem do aluno.

1.1 Tema e Problema de Pesquisa

Segundo Luckesi (1998) durante muitos anos a prática da avaliação da aprendizagem escolar se constitui e vem sendo exercitada em nossas escolas como uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Para ele é necessário transformar a avaliação da aprendizagem num ato amoroso. O ato amoroso acolhe ações, alegrias e dores como eles são e isso tem um poder transformador. Sacristán (1998) relata a mesma conclusão descrita por Luckesi (1998), afirmando que a avaliação é uma exigência formal e que causa muito impacto em todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, através da escolha de melhores técnicas de ensino, do momento certo de realizá-las e definindo o objetivo, cabe ao professor fazer com que o processo seja menos traumático. Para o desenvolvimento dessa percepção, o amor é o elo que conecta todas as ações do ato pedagógico. Nas percepções de Raymundo e Viella (2016) a avaliação precisa ser inserida no sistema da política educacional e social na qual ela faz parte. O processo de avaliação tem uma história.

A pesquisa propõe analisar dentro de um recorte, a forma como se apresenta os processos avaliativos no curso de mecânica, na educação profissional e técnica. Busca-se mostrar que esse trabalho é o resultado do que plantamos. Se plantarmos sementes, colheremos flores. Comparando com o tema em análise, se plantarmos dentro dos processos avaliativos um planejamento semeado com o conhecimento da realidade, com objetivos bem definidos, preparados e executado com práticas coletivas e individuais que gerem autonomia intelectual e afetiva, assim como a liberdade de expressão e retorno dos resultados obtidos como forma de reflexão para ajustes futuros, teremos maiores chances de colher bons resultados, bons frutos. Mas, todo esse desenvolvimento e aplicação na prática dependem do zelo e do compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Para Sordi (2010) a criação de uma nova cultura no campo da avaliação é uma conquista individual porque representa um esforço particular de se manter em campo gerando as condições que são necessárias à mudança do todo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Relacionar algumas práticas avaliativas que estão sendo realizadas pelos professores na educação profissional e tecnológica (EPT) do Curso Técnico Integrado e Concomitante de Mecânica do Instituto Federal Fluminense (IFF), no campus Centro através da análise de questionários respondidos pelos alunos;

2. Listar as práticas avaliativas que, na concepção deles, foram consideradas marcantes tanto de forma positiva quanto de forma negativa;

3. Analisar dentro de um contexto pedagógico as práticas avaliativas na educação profissional e técnica, descritas pelos alunos;

4. Verificar as diretrizes do projeto político pedagógico do curso de mecânica e os planos de ensino das disciplinas, mais detalhadamente no que tange aos processos avaliativos;

5. Destacar o papel da avaliação e apontar algumas condições necessárias para que ela se efetue de forma coerente;

6. Propor alguns caminhos que podem ser seguidos nos processo avaliativos;

1.3 Procedimentos Metodológicos

1.3.1 Caracterização da pesquisa

Diante das inúmeras ocorrências de casos negativos coincidentes sobre processos avaliativos relatados semestralmente por diferentes turmas do curso de mecânica, desde o integrado ao concomitante, algumas incógnitas se fizeram presentes. A repetição desses relatos incomoda quem ouve por muitas vezes se tratar de casos de dominação, submissão do aluno, abuso de autoridade e desconhecimento da concepção de ser professor. Sendo, portanto, uma relação pernicioso na formação para a cidadania. Tratam-se das mesmas histórias contadas por diferentes alunos, turnos e períodos. Dessa

forma, surgiram inquietações profissionais levando-me a pesquisar sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido dentro da área na qual estou inserida como professora, mas levando em consideração, a visão do aluno sobre esses processos avaliativos. A versão dos professores e coordenador é sempre contada sob uma ótica diferente em reuniões semanais do curso, conversas informais ou até mesmo em conselhos de classe. Mas como o aluno enxerga as ações do professor em sala de aula? Percebe-se que a crítica ao aluno é constante, mas o professor não costuma refletir sobre a sua própria prática, se ela está realmente cumprindo a sua função de educar. Pouco se pensa que o fracasso do aluno decorre de todos, inclusive da instituição. O aluno não pode ser um mero receptor-repetidor de informações. Ele é capaz de construir o seu próprio conhecimento se for estimulado por condições criadas pelo professor, que representa a chave desse processo. Nesse sentido, o professor é o catalisador das ações modificando a cinética do processo de ensino e aprendizagem.

Para melhorar a avaliação da aprendizagem é necessário saber o que pensam esses alunos e a partir da análise criteriosa dessas respostas redirecionar inúmeras ações em sala de aula, dando sentido ao que está sendo ensinado, e sendo coerente com a forma de ensinar. Mas, a pergunta é o que estão fazendo e como estão fazendo para melhorar os processos de ensino aprendizagem, como estão mantendo motivados esses alunos? De uma forma geral, a motivação dos alunos em sala de aula reflete a forma como o professor está desenvolvendo o princípio da construção do conhecimento. Dar voz ao aluno sobre o que pensam sobre esses processos avaliativos pode ser uma maneira de reflexão permanente sobre essa realidade. A avaliação é a reflexão transformada em ação, que deve impulsionar novas reflexões. Dessa forma, o resultado dessa pesquisa pode levar a conscientização da gestão responsável por esse processo, que é necessário um acompanhamento contínuo do educando e do trabalho que o professor realiza em sala de aula juntamente ao seu planejamento, na trajetória da melhor construção do conhecimento. Se existe um nó, ele precisa ser desatado.

Nessa direção, a abordagem do método da pesquisa em questão foi a do tipo descritiva, com uma natureza aplicada. Nesse tipo de trabalho observa-se, registra-se e se correlaciona os fatos, sem nenhuma intervenção ou manipulação. Busca-se entender a frequência no qual ocorrem, suas características e natureza.

Nesse contexto realizou-se uma pesquisa de campo, entre os meses de Junho e Julho de 2017, em 2 turmas do Curso Técnico Integrado de Mecânica (2^o ano) e 2 turmas do Curso Técnico Concomitante (2^o período) de Mecânica do Instituto Federal

Fluminense (IFF), no campus Centro, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, totalizando a participação de 73 alunos. A faixa etária dos alunos que compunham as turmas variou de 15 a 19 anos no curso integrado e no curso concomitante de 15 a 30 anos. Em relação à questão de gênero, no curso predomina a maioria homens. Dentre o total de alunos que participou da pesquisa 65 são homens e 8 são mulheres.

No desenvolvimento da pesquisa, para a coleta de dados, foi proposto nas salas de aulas um questionário com duas perguntas simples a respeito de práticas avaliativas. Solicitou-se que eles descrevessem, na sua própria concepção através das experiências escolares que foram vivenciadas dentro do Instituto, duas descrições de avaliações marcantes: uma com aspecto positivo e outra com aspecto negativo. As orientações foram feitas verbalmente e também descritas em uma folha que foi distribuída em sala de aula, para que em caso de dúvida o aluno pudesse recorrer aos objetivos propostos. Não houve limitação quanto ao tempo dado para a escrita, à forma textual que o aluno deveria desenvolver ou a quantidade linhas da descrição dos relatos, deixando-se a sua produção livre, assim como as suas formas de linguagem, culta ou coloquial. A Figura 1 abaixo mostra o fluxograma de elaboração e execução da pesquisa realizada com as 4 turmas do curso técnico de mecânica:

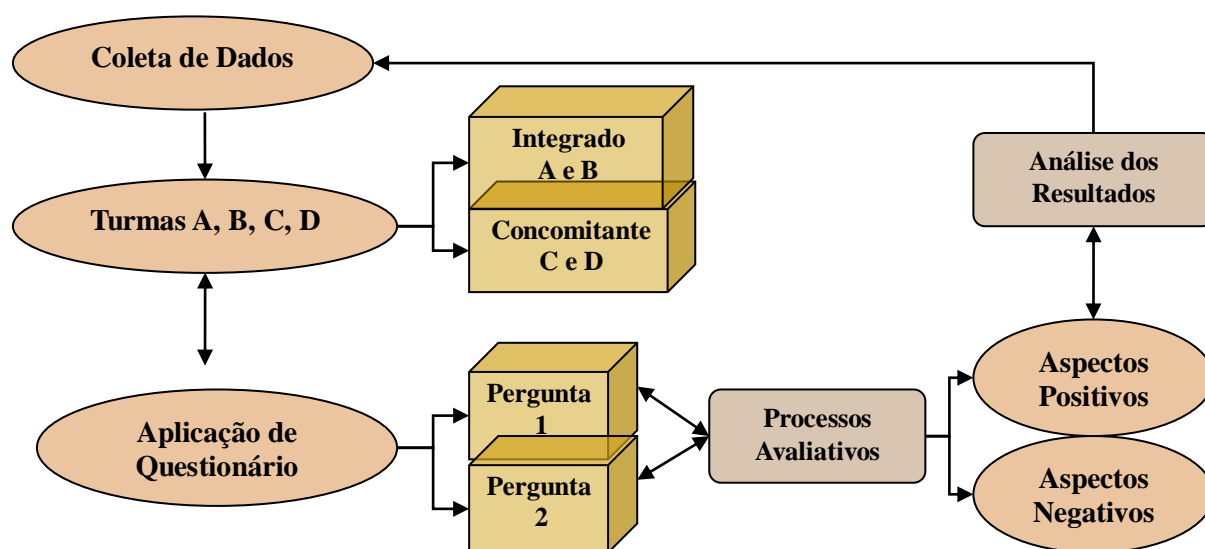


Figura 1 - Fluxograma de elaboração e execução da pesquisa (elaborado pela autora).

A análise do ciclo do fluxograma da Figura 1 mostra que no decorrer da pesquisa tem-se como princípio compreender as práticas avaliativas dentro dos processos de construção do conhecimento na educação profissional e tecnológica, que estão sendo

aplicadas pelos professores, considerando os diferentes níveis de ensino – Integrado e Concomitante – dentro do curso técnico de mecânica.

Dentro do contexto da pesquisa, cabe destacar que o Instituto Federal Fluminense (IFF) é uma instituição de educação básica, superior e tecnológica, que abrange as áreas de educação, ciência e tecnologia em diversos níveis e modalidades de ensino, totalizando 14 campi. O campus Centro, abordado na pesquisa, possui o maior número de alunos e cursos, totalizando mais de 6 mil alunos e mais de 30 cursos. Dos cursos técnicos presenciais que oferece possui 1 Subsequente, 6 Integrados e 5 Concomitantes, dentre eles, o curso de mecânica em foco. Para iniciar os estudos, os alunos precisam ser aprovados em um processo seletivo específico, onde 50% do ingresso são realizados através do sistema de cotas.

Realizou-se uma pesquisa no sistema acadêmico e os dados obtidos mostram que em relação aos rendimentos do grupo familiar dos alunos envolvidos na pesquisa, a maior parte está enquadrada na faixa salarial de baixa renda, tendo em vista que sua renda familiar varia no máximo de um a três salários mínimos. Segundo Felipe (2015), os resultados das pesquisas realizadas no setor de Assistência Estudantil apontam que, pelo menos 25% de todos os estudantes que ingressaram na Instituição têm corte de renda de até um salário mínimo e meio estabelecido pelo sistema de cotas². Esse resultado reforça os dados referidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto de 2010-2014, sobre a análise do nível educacional da mesorregião onde está localizado o campus Centro. Nele afirma-se que cerca de 86% da mão de obra têm rendimentos de até 3 (três) salários mínimos, o que ressalta a importância da educação profissional nessa região. Isso confirma que o público que busca esta modalidade de ensino historicamente provém de uma parcela da população de rendimentos mais baixos. Desde a sua origem observa-se o caráter dual e seletivo da educação, tendo a formação da força de trabalho sempre ligada à produção, com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas com o intuito de manter a lógica de dominação das classes privilegiadas. Contrário a isso, os processos avaliativos devem se colocar a serviço da formação humana, serem carregados de sentidos, ressignificados, resgatando sua dimensão educativa e emancipatória. É necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar.

² Os 25% referentes ao sistema de cotas são considerados um quantitativo mínimo por não abranger todos os estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio, uma vez que uma parte importante dos estudantes pobres consegue ingressar pela ampla concorrência (Felipe, 2015).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Evolução da Educação Profissional no contexto histórico nacional: o lugar do IFFluminense

Inicialmente, ao longo da fundamentação teórica sobre o tema proposto busca-se relacionar um breve histórico sobre educação profissional e técnica voltada para o trabalho, historicamente direcionada e forjada para a classe menos favorecida economicamente. Busca-se a reflexão do trabalho como princípio educativo, de formação humana, no sentido de superar a dicotomia histórica do trabalho manual x trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Apesar das transformações sociais, atualmente o ensino técnico-profissional continua, em parte, reproduzindo a intenção fundamental que marcou esses períodos anteriores, até a consolidação dos Institutos Federais de Ensino.

Seguidamente, situa-se o IFFluminense e os sujeitos envolvidos na pesquisa, discutindo como esses sujeitos estão inseridos no contexto desta história, assim como a forma como a formação profissional e a avaliação se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação. No decorrer das reflexões mostra-se que a LDB não trata os processos avaliativos como meio de classificação e quantificação dos resultados. Trata-se de uma forma imprecisa de interpretação que tem conseqüências reais no trabalho que é desenvolvido e por conseqüência, nos resultados obtidos. Nessa perspectiva, ao final são relacionados alguns pontos de problemas que permanecem nos percursos da avaliação na escola e como esse importante instrumento vem sendo aplicado, especificamente, no curso de mecânica do campus Centro no IFFluminense.

De uma forma geral, admite-se dentre uma das considerações do estudo a preocupação com a formação profissional e técnica de cunho exclusivamente instrucional, verificativa e classificatória que diminui a complexidade do nosso trabalho, e nesse contexto, se inserem os processos avaliativos, o ato pedagógico. Considera-se como os processos avaliativos estão desconectados dos aspectos cognitivos, éticos, valorativos, agregados e comportamentais que devem caminhar juntamente com eles na construção dessa trilha. Os fracassos que permeiam esses processos se dão por motivos diversos, dentre muitos que se destacam no texto e nos resultados apresentados ao final. Quem administra os processos avaliativos desvenda qual é a qualidade da realidade e os

resultados obtidos devem servir como mola propulsora para a mudança desses paradigmas.

Em relação à Educação profissional, constata-se que historicamente ela foi marcada pela dualidade da educação, sendo criada para atender aos que estavam às margens da sociedade, instruindo os sujeitos ao ensino de um ofício ou profissão. De acordo com Manfredi (2002) para atender a manutenção da classe burguesa a educação era voltada para os desprovidos de sorte. Apesar das transformações sociais que ocorreram, o ensino técnico-profissional continuou reproduzindo a intenção fundamental que marcou o período anterior, dirigindo-se aos menos favorecidos. Observa-se o caráter dual e seletivo da educação desde a sua origem, tendo a formação da força de trabalho sempre ligada à produção. Soares (2003) destaca esse início da educação profissional no Brasil:

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. (p. 22)

Historicamente, é evidente a mediação do Estado na relação da educação da classe trabalhadora com grupos privados (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014). Apesar das ampliações e mudanças positivas em favor da educação dos trabalhadores, esse movimento foi marcado por conflitos, pois mostra um percurso controverso em função das relações de poder das classes sociais, trazendo indiretamente um projeto de educação empresarial de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Segundo as análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), no caso da educação, mantém-se uma função compensatória exercida pela oferta da educação básica de baixa qualidade e de uma educação profissional fragmentada e aligeirada, alimentando uma ideologia de responsabilização do trabalhador pelo seu êxito ou fracasso.

Percebe-se que mesmo com a evolução histórica da rede federal de ensino, com diversas modificações que ocorreram ao longo de décadas, a política de educação profissional não mudou o seu caráter assistencialista, continuou a ser desvalorizado, mudando somente a quantidade de pessoas que estavam sendo capacitadas.

O Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Centro, está localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro. Com base na missão dos Institutos Federais, na sua organização pedagógica verticalizada, na educação básica e superior, oferece cursos voltados para atender a demanda necessária do seu entorno e regiões vizinhas, assim como a formação cidadã como um todo. Dentro da filosofia dos Institutos, o Campus Centro visa proporcionar para os alunos uma educação gratuita e de qualidade e permite que o professor possa atuar em diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão e que os alunos compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação mais completa.

O curso Técnico em Mecânica no Campus Centro é um dos cursos mais antigos desde a sua história de criação de cursos técnicos. De uma forma mais ampla, atualmente o curso visa formar um profissional para atuar na elaboração de projetos, fabricação, instalação e manutenção de ferramentas, máquinas e equipamentos, na coordenação de equipes de fabricação e de manutenção; que atue no planejamento e controle dos processos de produção e de manutenção mecânica, aplicando procedimentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança, meio ambiente e saúde bem como técnicas de medição e ensaios. É oferecido nos turnos da manhã, tarde e noite, nas modalidades integrado (3 anos) e concomitante (4 períodos). Possui muitos laboratórios da área técnica para prática das atividades das disciplinas. Atualmente encontram-se matriculados no curso de mecânica, entre integrado e concomitante, mais de 500 alunos.

2.2 Em foco os sujeitos do IFFluminense

Quem são os sujeitos que buscam a educação profissional e tecnológica? Como é possível articular a demanda atual no contexto histórico da EPT? Esta parte do TCC pretende trazer um pouco destes sujeitos, situá-los no contexto do Instituto Federal Fluminense.

Com uma pequena reflexão sobre essa trajetória histórica, percebe-se o quanto a cultura atual carrega dos maus hábitos e costumes de séculos passados, uma herança de cultura exploratória que transpassa gerações. Compreende-se de onde vem a origem da educação profissional, a permanência do ensino dual brasileiro nos dias atuais e as suas

marcas, que o separa em duas faces de classes: dominante e dominada. Independente da época, sempre houve uma divisão na formação: formar para a burguesia responsável por realizar trabalhos intelectuais, mais nobres e formar para o trabalho, pesados, manuais. Tudo isso mantendo o contexto da lógica do capital e sua hegemonia.

Esse aspecto da dualidade será retratado no contexto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a forma como se apresenta, na LDB atual a perspectiva da avaliação e da educação profissional.

2.3. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (4.024/61) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 e conciliava interesses públicos e privados da educação, porém representou uma primeira tentativa de equivalência entre ensino profissional e ensino propedêutico. Através de emendas e artigos foi reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 sob o discurso de uma escola secundária única para todos. Percebe-se que naquela época havia apenas uma preocupação formal com a dualidade da educação através do discurso político. Dessa forma, fracassou na missão de diminuir a distância entre as escolas de ricos e pobres. Posteriormente, a LDB 5.692/71 foi substituída pela LDB 9.394/96. A LDB de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece dois níveis para a educação: a Educação Básica e a Educação Superior; duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial; e uma modalidade complementar: a Educação Profissional. Inicialmente, na lei, a Educação Profissional foi definida de forma imprecisa, e ao longo dos anos e de algumas políticas de governo, através de leis complementares, resoluções, portarias ministeriais e decretos foram realizadas reestruturações que deram sentido as suas formas de articulação e estruturação dos currículos e diretrizes que nortearam de forma mais clara os seus objetivos.

Para Ciavatta e Ramos (2012) a aprovação da LDB em 1996 deu início a um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional. Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi influenciada por diferentes concepções de formação de cunho político-partidário. No governo de Fernando Henrique Cardoso,

por meio de instrumentos regulamentadores foi atribuída uma concepção tecnicista que, de acordo com os interesses econômicos, tinha o objetivo de atender os arranjos produtivos voltados para o mercado de trabalho. Ocorreram mudanças na educação profissional, através do Decreto nº. 2.208/97 e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam do ensino fundamental, do ensino médio ou da educação profissional de nível técnico.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), a separação do ensino médio no Decreto nº. 2.208/1997 trouxe a tendência à privatização da educação profissional técnica de nível médio. De acordo com Frey (2000), foi uma reestruturação articulada com interesses de políticas ideológicas do neoliberalismo, em que os programas públicos relacionam-se com o sistema político e instituições políticas, o processo político, seus atores e interesses. Para Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) esse ideário representa uma grande regressão, com características duais entre trabalho e educação, no sentido que a educação não se limita somente ao atendimento das necessidades da relação escola x mercado de trabalho.

Num segundo momento, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, redefiniu os níveis da educação profissional, suas premissas e as formas de articulação. Foi atribuída uma concepção de formação mais humanística, porém, permitindo também uma formação tecnicista e direcionada para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, além de Concomitante e Subsequente que eram contemplados anteriormente. Nesse contexto, a integração com o ensino médio possibilitou mais uma vez a oferta e a manutenção da educação profissional técnica de nível médio pelos sistemas públicos de ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014). Nesse sentido, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) a partir desse período formulou-se uma política pública de educação profissional e tecnológica distinta das tendências fragmentadas e focalizadas no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, permitindo o restabelecimento da integração curricular dos ensinos médio e técnico, harmonizando-se com o que diz a LDB.

O sancionamento da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) traz mais algumas importantes reestruturações, com avanços na Educação Profissional e revoga o Decreto nº 5.154/2004. Ela institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da mescla de Escolas Técnicas

Federais pré-existentes, que juntas passam a integrar uma única autarquia (TAVARES, 2012). As alterações são procedidas no texto da LDB, contemplado o projeto em favor da politécnica à medida que altera não apenas a oferta da educação profissional, mas inscreve a educação profissional integrada ao ensino médio no âmbito da educação básica como possibilidade de oferta do ensino médio, alterando a oferta desse nível. Assim, a Educação Profissional passa a constar na LDB, com suas características e definições claras.

Destaca-se nessa ampliação a oferta de cursos baratos que servem aos trabalhadores com a possibilidade de uma educação básica de baixa qualidade e de uma formação profissional fragmentada e aligeirada, refletindo de certa forma interesses das instituições e também de certos grupos da sociedade. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) isso mantém uma função compensatória que alimentam convicções de responsabilização do próprio trabalhador por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho devido à ampliação de oportunidades de formação associadas a medidas de transferência de renda e de encaminhamento ao emprego. Nesse caso, há uma clara mediação do Estado na relação da classe trabalhadora com grupos empresariais, que sob a ótica do capital, subjacente a esta relação está a exploração do trabalho, legitimada pelas políticas sociais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014). Nessa perspectiva, os caminhos traçados pelas relações de trabalho e educação nos processos formativos não é ingênuo. Configuram os impasses que se formam nas diferentes relações e classes sociais, sendo parte da luta de superioridade entre capital e trabalho.

Com o discurso de unificação na formação dos trabalhadores, em 2008 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), mas que efetivamente foi criado em 2011 através da Lei 12.513. Porém, juntamente com as diretrizes propostas foi ampliada a participação da esfera privada amparada pelo fundo público. Seu principal objetivo seria expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica para a população, mas predominou-se a formação inicial e continuada em detrimento da educação profissional integrada ao ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014). Embasada numa política de demanda crescente pela expansão do ensino técnico e profissionalizante e pelo seu peso relativo nos processos de inovação tecnológica, aumento de produtividade e competitividade e promoção do desenvolvimento sustentável, proporcionou o acesso de estudantes e trabalhadores a vagas de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas. Segundo Frigotto, Ciavatta e

Ramos (2014) a opção pelas parcerias público-privadas reforça a aproximação do viés de políticas neoliberais de décadas anteriores.

Nas análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) apesar dos pontos positivos com a criação dos Institutos Federais, atuando de forma paralela as universidades, criam-se percursos distintos dentro do ensino. Para eles, isso parece se distanciar da proposta de uma educação integral e aumenta o risco de se reforçar a existência de uma escola para ricos e outra para pobres, ambas financiadas e geridas pelo governo federal.

Muitas estratégias foram usadas ao longo desses anos, em diferentes conjunturas, porém todas parecem ter sido insuficientes para enfrentar o problema do ensino médio porque apesar das diferentes medidas, o problema estrutural da educação brasileira não foi resolvido. Continua-se com a dualidade e a desigualdade, evidenciando que o problema fundamental do ensino médio não é somente de ordem curricular, organizacional ou de gestão. Essa negação a universalização do ensino médio como educação básica e do direito à educação profissional tem origem sustentada na particularidade do projeto construído e mantido pela classe burguesa brasileira, de capitalismo dependente (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014).

Adjacente a essas transformações políticas estão os processos avaliativos aplicados ao longo da história, configurando uma prática herdada pouco articulada com os objetivos do ensino e os objetivos da aprendizagem. Em diferentes momentos foram utilizados diversos processos avaliativos, como no final da década de 20 (VALENTE, 2008), onde somente testes orais eram aplicados e avaliados a cada aluno por uma banca examinadora. A utilização de exames admissionais, organizado por juntas, deu-se em função do aumento do número de alunos avaliados, mas configurava a mesma estrutura anterior de banca e não cobrança de conteúdos aplicados. Nesse caso funcionava apenas como um rito de passagem para continuidade dos estudos (VALENTE, 2008). Nessa época, a finalidade da avaliação era apenas classificatória mediante seu nível de desempenho em provas e exames. Com a aprovação da LDB em 1961 muda o papel do professor, passando a ser responsável não somente pelo ensino do conteúdo, mas também pelo processo avaliativo, seguindo regulamentos do Ministério da Educação. As discussões sobre um modelo justo de avaliação ascenderam a partir dessa época, segundo Valente (2008). Em 1996, passa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que faz diversas mudanças em comparação a antiga legislação; e é essa Lei que vigora até o momento.

2.4 Análises e percepções sobre Avaliação na LDB

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e a política educacional dos anos 90 desencadearam um processo de reforma educacional que teve a avaliação como um dos seus pilares. De acordo com os meios midiáticos da época, a lei aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi inovadora. Contudo, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a maioria da população. As necessidades da educação nacional foram se modificando ao longo dos anos, porém, o processo de ajustes sofrido pela LDB não acompanhou essa transformação (DEMO, 2014). Sendo pensada de forma estruturada e organizada, a LDB traz uma configuração nova de escola gerando avanços significativos. Mas, por possuir uma natureza ampla e um texto muito resumido possibilitou margem para diversas interpretações e, com isso, ao desenvolvimento de questionamentos que desencadeou em reestruturações e adequações do seu texto ao longo dos anos até os dias atuais.

Dentro desse contexto a LDB em seu artigo 36, trata do currículo do ensino médio e, dentre outros pontos, orienta como devem ser as metodologias de ensino e as formas de avaliação. Nele afirma que, tanto os conteúdos que serão ensinados, as metodologias que serão inseridas no processo de ensino-aprendizagem e as avaliações que serão aplicadas devem ser organizadas com o objetivo de estimular a iniciativa dos estudantes. Os princípios científicos e tecnológicos, os conhecimentos que dão base para o exercício da cidadania e as formas contemporâneas de linguagem são preceitos indispensáveis nos quais, ao fim do processo do ensino médio, os alunos devem dominar.

O artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases discorre a respeito da avaliação no item V. É incumbência do docente “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Em seu artigo 24, § V, alínea a, a LDB trata da verificação do rendimento escolar (BRASIL, 1996). Ressalva que:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os

quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”

Analisando o que foi colocado no texto conciso e objetivo da LDB, percebe-se que a interpretação do que diz o texto não é seguido efetivamente pelas práticas pedagógicas dos professores nas instituições escolares do país, apesar do texto da legislação nortear as principais normas que serviriam de parâmetros para os professores. A leitura da lei mostra de forma direta que a avaliação de caráter formativo predomina sobre a avaliação de caráter somativo, considerando que todo o processo de ensino e de aprendizagem deve ser avaliado continuamente e possuir maior peso do que as avaliações finais. Apesar disso, na maioria dos casos, as avaliações aplicadas apresentam um caráter quantitativo, classificatório e excludente (Hoffmann, 1996). Refletindo sobre o texto da LDB conclui-se que uma avaliação contínua e acumulativa está baseada em processos de aprendizagem que levem em consideração os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, não tendo como objetivo ser classificatória. Baseia-se somente em aprendizagens significativas. A maioria das escolas com o ensino regular, infelizmente, utiliza a avaliação como instrumento de classificação como produto final e não como um processo de aprendizagem, medindo a capacidade do sujeito por meio de uma nota; de qualquer forma, isso impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se (LUCKESI, 1998).

Devido à diversidade de interpretações da lei, embora ela seja clara sobre os processos avaliativos, foram desenvolvidos em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através do Ministério da Educação, que são diretrizes que servem de apoio aos Currículos para a prática do professor em sala de aula. Segundo o PCN (BRASIL, 1998), os processos avaliativos devem ser compreendidos pelos educadores como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, envolvendo muitos aspectos diferentes. Dessa forma, considerando ao que foi exposto acima, pode-se afirmar que a avaliação não tem mais um caráter de julgamento como havia antes desse parâmetro. Pelo menos, dentro do que está enfatizado nas leis que amparam os processos avaliativos.

Esteban (1996) enfatiza que a avaliação escolar, na perspectiva excludente que persiste em continuar em muitas escolas seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes. Nesse mesmo sentido, Hoffmann (1996) afirma que essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um

significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendiz. Ficam muitas perguntas do por que isso ocorre. Por que as avaliações não conseguem ser não contínua e cumulativa na prática do professor? Dentro do que está proposto como avaliação, os professores conseguem avaliar todos os aspectos essenciais desse aluno? Quais são esses aspectos, afinal? Seria preciso mudar toda a estrutura dos sistemas avaliativos escolares e junto com eles as concepções já tão enraizadas por todos.

3 Conceituando Avaliação

Historicamente, a avaliação é um instrumento de gestão importante em sala de aula, mas compreende um campo complexo de conflitos por se tratar de um processo de construção do conhecimento que compreende o envolvimento de muitos sujeitos. Traz consigo, então, a percepção de diferentes crenças e valores.

A prática de aplicação de avaliação atribuindo notas ou conceitos tem sua origem na escola moderna com a solidificação da sociedade burguesa. Luckesi (2002) afirma que esse modelo de prática educativa, conseqüente, reflete um modelo de sociedade. Segundo o autor as pedagogias jesuítica (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) expressam experiências pedagógicas sistematizadoras com provas e exames. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Segundo Leite (2006), no início do século XX, o conceito de avaliação estava associado à medição de resultados e até a década de 60 estava atrelado ao juízo ou apreciação do mérito. Após esse período houve a necessidade de atribuir sentido a avaliação, trazendo a reflexão do contexto e as perguntas de quais valores estão sendo avaliados nesse ato.

Atualmente, atrelada aos avanços da tecnologia, tão inserida cotidianamente nas nossas ações profissionais ou de lazer, o conceito de avaliação toma uma caráter cada vez mais dinâmico e questionador nos atos e ações de todas as partes envolvidas: o educando e o avaliador. De acordo com Santos e Varela (2007), certamente herdamos muitas características dos conceitos de avaliação da aprendizagem dos períodos

anteriores. Apesar das mudanças ao longo dos anos, ainda perpetuamos as relações de poder e o caráter punitivo e classificatório dos processos avaliativos.

Para Gonçalves (2003), geralmente a avaliação é encarada como um instrumento de controle pela burocracia escolar, tendo como finalidade selecionar os que conseguiram alcançar os objetivos pretendidos, dos que não conseguiram. Sordi (2010) afirma que, atualmente, há um discurso progressista sobre avaliação que não é colocado em prática, dessa forma, continua com o modo classificatório, excludente e disciplinador desse processo. Isso se confirma com Viella, Spessato e Almeida (2015), quando discorrem que muitas instituições possuem um discurso inovador incorporado em seus documentos oficiais, que norteiam suas próprias diretrizes teóricas, mas são raras as exceções nas quais os processos avaliativos vão além de provas e atribuições de médias bimestrais ou trimestrais.

Luckesi (2002), Sant'anna (2001) e Haydt (2000) afirmam que a avaliação apresenta-se em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, cada uma relacionada às suas respectivas funções. A avaliação diagnóstica é aquela que analisa a situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. Ela possibilita uma verificação integrada entre aluno e professor sobre as habilidades, os conhecimentos que foram aprendidos, as dificuldades que foram encontradas.

Segundo Raymundo e Viella (2016), ela possibilita replanejar o trabalho, organizar as sequências didáticas e as ações e permite estabelecer o nível de necessidades iniciais para a realização de um planejamento adequado, sempre amparado pelo diálogo. Essa avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, com uma reflexão constante, crítica e participativa, considerando os conhecimentos e experiências trazidas pelos alunos, de forma que o tempo não prejudique os caminhos que estarão sendo escritos. Podem ser utilizados como avaliação, questionários, vídeos, mapas conceituais, jornais, revistas nos quais de forma oral ou escrita o aluno poderá mostrar o que aprendeu (RAYMUNDO;VIELLA, 2016).

A avaliação formativa orienta, informa, indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos. É aquela realizada ao longo do ano letivo e possibilita reformulações à medida que localiza a deficiência e oportuniza os alunos verificar se estão atingindo os objetivos propostos para a aprendizagem, podendo ser reorganizada, reformulada para direcionar aos objetivos centrais e assegurar o alcance dos objetivos. Sanmartí (2009) confirma esse conceito quando cita que o processo de

ensino pode ser melhorado à medida os alunos são orientados a superarem os obstáculos em pequenos espaços de tempo, no momento em que são detectados. O autor ainda afirma que é fundamental nesse processo que ele seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las. Raymundo e Viella (2016) trazem reflexões importantes quando afirmam que esse tipo de avaliação tem um caráter orientador tanto para o aluno quanto para o professor, que é responsável por realizar os procedimentos, utilizar diversos instrumentos de avaliação (participativa, autoavaliativa, avaliativa interpares, motivadora, processual e etc) estabelecendo um comparativo dos resultados obtidos pelo aluno. Perrenoud (1999) se aprofunda ainda mais no alcance desse conceito de avaliação, onde afirma que ela é “uma importante fonte de informações para o atendimento às diferenças culturais, sociais, psicológicas dos educandos, o que se torna grande conquista na luta contra as desigualdades e o fracasso escolar”.

A avaliação somativa tem uma função classificatória e seu objetivo final está vinculado a uma medição: determinar se o aluno está aprovado ou reprovado (HAYDT, 2000). Nesse sentido ela tem por objetivo realizar um diagnóstico do aluno no final de um período, seja no final de uma unidade curricular, de um bimestre ou de um ano letivo.

Raymundo e Viella (2016) enfatizam que a centralidade nesse tipo de avaliação é o resultado da aprendizagem baseada em objetivos, classificando o aluno de acordo com o nível de aproveitamento previamente estabelecido, visando no final a sua promoção. Nesse caminho, refletindo sobre o que está sendo exposto, percebe-se que o sistema educacional se apóia numa avaliação classificatória. Ela pressupõe que as pessoas aprendem da mesma forma, que tem o mesmo tempo de aprendizado, as mesmas dificuldades evidenciando competências de forma isolada, excluindo muitos.

Segundo Raymundo e Viella (2016) os mecanismos de avaliação devem ajudar o professor a identificar as dificuldades e adequar os conteúdos. Segundo ela, uma mudança na aplicação de uma avaliação classificatória para diagnóstica servirá para democratizar o ensino. Nesse sentido Luckesi (2002) enfatiza que a avaliação é um instrumento de diagnóstico da situação, e que deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem do aluno, levando a decisões suficientes e satisfatórias para que o avanço no seu processo de aprendizagem.

3.1 A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico do Processo Ensino Aprendizagem

A avaliação é somente uma auxiliar de planejamento, ou seja, ela fornece a resposta do que foi planejado e executado. Informa se o resultado planejado está sendo produzido. Nesse sentido, pode-se afirmar que a avaliação é um suporte para a aprendizagem, mas o caminho é todo o ato pedagógico (LUCKESI, 2002).

Dentro do conceito avaliação cabem muitos outros verbos que precisam ser conjugados com clareza: ver, agir, intervir, refletir, ressignificar, promover, pesquisar, participar, colaborar, acompanhar, estimular, propor, permitir, redirecionar, reorganizar, colaborar, mediar. Deve-se refletir sobre cada um deles, quase como um mantra, em cada pequena parte que compõe o processo de ensino e aprendizagem, para que uma nova configuração do espaço escolar seja criada. O professor em sala de aula deve ter habilidade de condução para gerir democraticamente o processo de ensino, de forma participativa, respeitando a individualidade dos alunos, valorizando os seus saberes, deve descentralizar a atenção somente num objeto e deve alargar essas participações garantindo maior efetividade.

A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos alunos construir suas verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Exige do educador uma concepção de criança, jovens e adultos, como sujeitos de desenvolvimento inserido no contexto de sua realidade social e política. Daí, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas, não num momento terminal do processo educativo, mas uma busca de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Luckesi (2002) afirma que, a avaliação é diferente da verificação porque tem uma dinâmica de ação diferente, se constitui num ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto e exige decisão do que fazer com esse resultado. De modo contrário, a verificação é uma ação estática do objeto. É urgente pensar a avaliação para além da sala de aula. Para Luckesi (2002), o ato pedagógico, configura-se em planejar, executar e avaliar. É um caminho para a aprendizagem, composto pelo planejamento que garante a configuração desse processo.

Conforme Hoffmann (2000) muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, como exemplo, a crença que a manutenção da avaliação classificatória garante ensino de qualidade, a crença de que escolas tradicionais são mais exigentes. De acordo com a autora, a avaliação tradicional legitima uma escola elitista, alicerçada no capitalismo e que mantém uma concepção elitista do aluno. O desenvolvimento máximo possível do ser humano depende de muitas coisas além das da escola tradicional como memorizar, notas altas, obediência e passividade, depende da aprendizagem, da compreensão, dos questionamentos, da participação.

Faz parte do cotidiano escolar o professor verificar e julgar o rendimento dos alunos (HAYDT, 2000). Dessa forma, é imprescindível que o professor aperfeiçoe as suas técnicas e metodologias avaliativas para torná-lo eficaz dentro do objetivo no qual é proposto: o processo educativo. De acordo com Luckesi (2002) o que chamamos de avaliação, na verdade se configura na prática em mera aplicação de provas e exames, dada a facilidade de execução e correção. Para o autor é necessário que se diferencie avaliar e examinar. Os exames são classificatórios, é algo pontual, exclui, são seletistas, excludentes e o resultado dele é uma posição. Essa característica classificatória está enraizada no professor durante décadas. Diferentemente, a avaliação possui um caráter oposto. Deve considerar o que acontece antes, durante e depois no processo de ensino, sendo dinâmica e inclusiva. Através dela é possível diagnosticar o que não foi aprendido para que haja a possibilidade de melhoria posterior. Avaliar e examinar são verbos diferentes, mas que rotineiramente costumam ser conjugados para os alunos no mesmo tempo, para um mesmo sentido. A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente.

Para Gadotti (2008) somos diariamente avaliados e avaliadores, o que constrói a idéia de que todas as pessoas estão preparadas para essa ação. Dessa forma, avaliar faz parte da condição humana e está presente em diversas ocasiões:

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido à técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica à qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política. (GADOTTI apud DEMO, 2008, p.IX)

A avaliação desvenda qual é a qualidade da realidade, ou seja, é o resultado do que e de como está sendo conduzido o processo de ensino. Ela necessita ter rigor

científico para não cair na subjetividade, em juízos emocionais, segundo Luckesi (2002). O rigor metodológico, com um sistema sistematizado, com perguntas mapeadas seguindo de forma consciente e lógica minora as expressões emocionais que se fazem presentes nas práticas avaliativas. Os instrumentos usados devem ser compatíveis com o conteúdo que foi dado e na forma como foi dado. Nessa mesma direção caminham o nível de dificuldade e a complexidade para não criar uma distorção desse processo.

De acordo com Hoffmann (2000), os testes são usados de forma equivocada pelos professores. São entendidos como um instrumento de constatação e mensurações e não de investigação. Testar abrange investigar, verificar o funcionamento para fundamentar a ação educadora. Para ela, deve-se interrogar o significado dos erros para novas situações, novos desafios, formulando suas hipóteses, não a verificação de acertos e erros, mas, encaminhar os alunos num sentido investigativo e reflexivo do sobre as suas manifestações. Nesse contexto, para Hoffmann (2000) uma educação mediadora tem resultados significativos porque tem intenção, intermediação, é formal e informal, tudo o que o aluno faz as ações é observado e julgado por professores. O “Fazer” deve sempre vir acompanhado de compreender, a “Compreensão” se caracteriza pelo movimento, ter consciência que esse é um processo dinâmico e não cabe estática. De acordo com Luckesi (2015), nesse contexto, até hoje muitos nomes foram dados às avaliações, mas todos esses adjetivos como mediadora, dialética, formativa, diagnóstica, dialógica são redundantes, à medida que para ser avaliação necessariamente tem que ter todas essas características.

No modelo tradicional o aluno faz a avaliação sem aprender com ela. Na maioria das vezes decora sem consciência os conceitos vistos e tenta replicar para atingir os pontos.

Sordi (2010) revela que em educação não tem como ser prescritivo, deve-se apostar na capacidade criativa das pessoas que participam do processo educativo, porém, o que garante o sucesso é a sistematização dele.

De acordo com Sanmartí (2009) atualmente há muitas formas de avaliar o processo de ensino e aprendizagem fazendo uso de diversos meios que podem facilitar a tarefa, como por exemplo, atividades, instrumentos e técnicas. Segundo o autor esses instrumentos usados devem permitir a realização das operações propostas, dentro dos diferentes objetivos que se busca. Porém, Moretto (2002) afirma que para que isso se realize é necessário que o professor organize o processo de avaliação e aprendizagem de forma eficiente.

Avaliar de forma plena requer cuidado, dedicação e critérios pedagógicos. Através de mapas conceituais, estudo de caso, provas objetivas, dissertativas, seminários, relatórios, debates, relatórios, resenha crítica, infográficos, sala de aula invertida dentre muitos outros, todos precisam ser avaliados considerando a sua contextualização, as habilidades operatórias e enunciados, a parametrização e a capacidade de leitura e escrita. Trata-se de um processo que deve ser acompanhado continuamente e requer que o professor estabeleça critérios muito alinhados, bem definidos e que precisa ser claro também para o aluno. O papel do professor vai muito além de dar aulas expositivas e para o estabelecimento desses critérios é imperativo que se prevaleça o bom senso e a amorosidade pela função que exerce. Muitas vezes, o aluno só quer ser acolhido, aceito. Fato que pode mudar num simples gesto amoroso de aproximação com uma conversa, dando-lhe a atenção que precisa naquele momento, mostrando que a opinião dele também importa.

Complementando, Raymundo e Viella (2016) relatam um dos grandes questionamentos dos alunos nas correções das avaliações dos professores: os parâmetros que são atribuídos às questões. Segundo elas, a parametrização deve estar relacionada à complexidade do conteúdo abordado e a habilidade operatória solicitada, indicando de forma clara e precisa os critérios de correção, o valor real das questões. O anúncio prévio dos critérios de correção da avaliação pelo professor reduz o poder da avaliação e a torna parte do processo de ensino e aprendizagem.

Raymundo e Viella (2016) refletem a esse respeito trazendo pontos relevantes. Segundo elas não basta escolher um instrumento avaliativo, tem que saber como utilizá-lo considerando os sujeitos envolvidos, suas características, anseios e necessidades. Somando-se a isso, cada encontro deve ser diagnosticado, observado diariamente e incorporado os instrumentos avaliativos a partir da reflexão do que se confere o objetivo proposto. Isso se traduz à medida que a avaliação passa a ser significativa para o aluno.

O caráter dialógico da avaliação deve ser claro para todos os sujeitos envolvidos na ação. O resultado obtido pelo aluno vai refletir a prática pedagógica que está sendo aplicada pelo professor, ou seja, o planejamento, a mediação e a execução. Muitos professores se eximem da parcela de responsabilidade que possuem nos resultados obtidos diante das estratégias pedagógicas usadas, como se ela fosse perfeita e irretocável. Quando na verdade, ela não representa algo estático e absoluto, precisa estar em constante movimento, sendo aperfeiçoada para o perfil dos alunos, de turma diferenciadas, obedecendo à individualidade. Luckesi (1998) diz que a aprendizagem é

um caminho sem final. Ou seja, o ato de avaliar é um caminho em construção infinita, traz a obrigação de pesquisa, de investigação do objeto, pensar em novos caminhos.

Para efetivar uma avaliação mais formativa é preciso mudar a condução do processo, trazendo práticas reflexivas e questionadoras, problematizadas e coerentes com o que foi ensinado em sala de aula. Nesse mesmo caminho Vasconcelos (1993) enfatiza que uma avaliação emancipatória, crítica e reflexiva não tem como ser concebida numa forma de ensino passivo, repetitivo e alienante.

3.2 A necessária formação para a avaliação

O professor precisa refletir a sua prática. A avaliação deve ser contínua para desenvolver o aprendizado do aluno, formativa porque carrega no seu contexto uma função social de formação do indivíduo. Uma avaliação formativa possibilita que o professor se aproxime do aluno, conheça a sua realidade e através das informações adquiridas possa interpretar e traçar o melhor caminho dentro do que é mais importante para a aprendizagem do aluno, considerando suas particularidades. Exatamente como uma estratégia, onde o alvo a ser atingido é a melhor formação do aluno. Nesse caminho, esse tipo de avaliação possibilita que professores e alunos troquem informações de forma interativa, participativa, crítica e a criação desse processo dialógico possibilita o desenvolvimento de um indivíduo com maior autonomia. Vygotsky (1998) traz uma crítica sobre o assunto, citando o “ensino enciclopédico”, onde se tem a ideia de que quanto maior for o aprendizado maior será o desenvolvimento. Segundo ele, o aprendizado é essencial para o ser humano e se dá, sobretudo, através das interações sociais. A pessoa só aprende quando as informações fazem sentido para ela.

Ao longo do processo de apropriação do conhecimento existem várias etapas. Nesse contexto, a avaliação é só um caminho e o professor precisa construir esse caminho com o aluno. O caminho que será trilhado em sala de aula está literalmente nas mãos do professor, ele estuda e planeja as ações com o foco para atingir determinado objetivo. Nesse contexto, ele é o grande maestro dessa “orquestra-escola”, onde todos precisam estar muito bem afinados, concentrados no sentido maior que é ensinar-aprender com sentido e de forma satisfatória.

Para avaliar o diálogo deve ser constante, o professor deve dialogar sempre de forma construtiva para que a realização da execução da tarefa tenha um resultado. Se esse resultado não for satisfatório, será necessário coletar dados e analisar o desempenho mais uma vez, até que o resultado seja o esperado dentro dos objetivos que foram propostos (Luckesi, 1998). Para ele, o ato de certificação do resultado e o diálogo, que deve ser estabelecido nesse momento, têm um caráter mediador.

Todos esses apontamentos favorecem o acompanhamento e a análise das formas de participação e envolvimento dos sujeitos-na ação de avaliar. Auxiliam na reflexão dos resultados da atuação dos sujeitos nessas práticas, os direcionamentos de retorno aos alunos, assim como a forma da atuação dos gestores que estão diretamente ligados ao cotidiano escolar. Favorece a introdução de elementos motivadores que possibilitam avanços nas práticas pedagógicas.

A observação em sala de aula é também um importante momento de avaliação do alcance do processo de formação do aluno. Obtêm-se dados que possibilitam fazer uma leitura das possíveis transformações já ocorridas, ou não, e também conhecer a evolução individual. Nesse sentido, fica claro que a aplicação de metodologias avaliativas variadas é um ponto importante nesse processo de transformação. Devem ser usados recursos didáticos diferentes em sala de aula para facilitar a aprendizagem, e estimular a capacitação didático-pedagógica dos docentes para atuar com maior qualidade, dialogando de forma mais efetiva a teoria e a prática.

Devido a sua importância muitas pesquisas têm buscado nos últimos anos trazer a discussão da avaliação da aprendizagem, a preparação do professor para essa tarefa e suas múltiplas relações na escola. Muitas vezes, parece um assunto desconfortável por levantar questões que incomodam por tratar de bases já tão fixadas no tempo e conseqüentemente, relativamente confortáveis, indo ao encontro de atribuição de notas através de exames/provas.

Muitos estudiosos da área classificam a formação para a avaliação, como insuficiente e, no fundo, os professores mais inquietos sentem que algo mais pode ser feito para mudar esse quadro e transformar esses desafios educacionais dentro da dinâmica escolar. Muitos pontos de divergências permeiam essa realidade, como por exemplo, a limitação do domínio do conteúdo da disciplina pelos professores e a própria carência de conhecimentos das práticas pedagógicas.

Barbosa (2012) diz que é preocupante o fato de um posicionamento não dialógico sobre o tema porque ele se repete em sala de aula, inclusive, no curso de

formação de professores. Segundo a autora, esse é um lugar onde a reflexão conjunta, o questionamento e o estudo aprofundado sobre o que é avaliação da aprendizagem, como se avaliar e a importância dessa tarefa, por exemplo, deveriam ser debates constantes.

Nessa perspectiva, o professor atual precisa ter uma postura diferente, uma formação docente que dialogue com outros espaços em que se dá a sociabilidade. Nesse sentido necessita estar consciente que o avaliador não é neutro, ele encaminha, direciona, ressignifica, participa, ajuda o aluno a seguir se aproximando dele. O aluno necessita confiar em quem ensina para se sentir à vontade e motivado, para se sentir parte do processo. Não cabem mais aulas rígidas e estáticas, instrucionista e avaliações conteudísticas. O aluno atual sente a necessidade dessa dinâmica que é o ato avaliativo. Ele necessita de tarefas que instiguem o seu raciocínio, que o faça ser participativo, que o estimule a ser colaborador dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesse caminho, o professor tem que estar disposto a transformar a realidade do aluno, mas precisa aceitá-lo do jeito que está. Dessa forma, estará dando uma chance de mudança, podendo construir juntos um novo caminho. Luckesi (1998) trata desse ponto quando diz: “A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja”.

Compreender as dificuldades, tentar entender outros pontos de vista descentraliza o método tradicional, possibilita uma tomada de consciência coletiva com o desafio de construir um novo caminho. Para Hoffmann (2000), uma escola de qualidade se dá conta de que para todos os alunos devem ser concebidas sua realidade concreta considerando toda a pluralidade de seu jeito de viver. Deve se preocupar com o acesso de todos, promovendo-os como cidadãos participantes na sociedade.

Não são raras as vezes que a prática da avaliação torna-se entediante, uma mera obrigação sistêmica e burocrática, um ato inconsciente que perde a sua função e pode assumir papéis punitivos e autoritários. Para mudar a prática avaliativa o professor precisa reinventar a forma de trabalho em sala de aula, torná-la informal e com sentido próprio, direcionada, não deixar que esse seja somente um momento de registro do resultado e desempenho de forma fria, sem considerar todas as possibilidades dos alunos de forma individual e coletiva. Não se pode esquecer que aprender é o verdadeiro sentido de ensinar.

Hoffmann (2003) afirma que por muitos anos o curso de formação de professores esteve focado de medidas educacionais, o que justifica a postura do

professor atualmente. Na maioria dos casos, o professor carrega a percepção e experiência de aluno que foi no passado e tende a replicar a mesma forma de ensino que teve. Analisando os colegas de trabalho, percebe-se que manter o sistema burocrático de avaliação é uma forma acomodativa para muitos, mas para outros, se sustentar em modelos tradicionais também parece um meio seguro de exercer o papel de avaliadores, transmite segurança porque se trata de algo desconhecido, não vivenciado por eles na prática. Nessa linha de raciocínio, o melhor caminho é o mais fácil. Barbosa (2012) discorre que é essencial o exemplo do professor para formar concepções e prática avaliativas que convirjam para a ação de aprender. Porém, muitos ainda precisam se conscientizar do seu papel, das suas responsabilidades com a formação, por isso é necessário ser coerente com o que se diz e o que realmente é feito por ele no âmbito escolar.

Freire (1996) diz que os professores reconhecem a importância do seu exemplo para os alunos, segundo ele:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73)

Diante do contexto histórico, cultural e por meio de políticas públicas ou iniciativas das escolas, considerando que o currículo se modifica, é necessário investir em capacitação dos docentes na perspectiva da sua atuação na carreira EBTT. Muitas adversidades que vivenciamos nos Institutos Federais se correlacionam com a consciência e o fazer docente. A didática necessita ser adequada a avaliação dos objetivos de ensino, nos quais se ligam tanto aos conteúdos científicos, que precisam estar atrelados ao perfil do profissional que está sendo construído, quanto à avaliação dos percursos do processo de ensino-aprendizagem.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Detalhamento da descrição das turmas em observação na pesquisa

As turmas que participaram da pesquisa foram escolhidas dentro do quadro de horários do curso de mecânica, tanto no turno diurno, quanto no noturno. A grade curricular do Curso Técnico Integrado de Mecânica é anual e do Curso Técnico Concomitante é dividida em módulos semestrais. Na aplicação da pesquisa foram escolhidas duas turmas do 2º ano Integrado e duas turmas do 2º período Concomitante, do primeiro semestre do ano letivo de 2017. Em ambas, foram escolhidas turmas que estivessem tendo aulas nas disciplinas Técnicas de Metalografia e Tratamentos Térmicos, Soldagem e Tecnologia dos Materiais, nas quais atuo como professora. Como há algumas coincidências de professores dessas e de outras disciplinas, tanto no diurno quanto no noturno, dentre todos os outros objetivos propostos, buscou-se também com isso, refletir sobre as respostas e conferir coincidências de discursos. Abaixo segue o Quadro 1, onde são mostradas as informações principais à respeito das turmas que colaboraram respondendo a pesquisa:

Quadro 1 – Relação de turmas e total de alunos que participaram da pesquisa sobre processos avaliativos na EPT, com principais características.

Curso Técnico de Mecânica	Turmas	Disciplinas	Quantidade de Alunos Participantes	Faixa Etária dos Alunos (anos)	Classificação por gênero
Integrado (Diurno)	A	Metalografia e Trat. Térmicos	14	15 - 19	2 mulheres 12 homens
	B	Soldagem	18	15 - 19	3 mulheres 15 homens
Concomitante (Noturno)	C	Tecnologia dos Materiais	17	15 - 30	0 mulheres 17 homens
	D	Metalografia e Trat. Térmicos	24	15 - 30	3 mulheres 21 homens
Total:			73		8 mulheres 65 homens

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, organizou-se a apresentação em diferentes “Atos”.

4.2 Primeiro Ato: Percepções iniciais dos processos avaliativos como objeto da pesquisa - aproximação

Pesquisar é dar vazão a produção do conhecimento com vontade de transformar e intervir na realidade. Partindo desse pressuposto buscou-se na pesquisa conhecer e refletir sobre relatos coletados por meio de questionários aplicados aos alunos do curso técnico de mecânica, na modalidade integrada e concomitante, sobre as práticas avaliativas que são aplicadas pelos professores ao longo do curso, considerando dentro dessas experiências avaliativas vivenciadas, uma com caráter positivo e outra com caráter negativo.

Nesse primeiro momento, em todas as visitas nas referentes turmas, tentou-se criar por meio de uma conversa informal um clima de confiança na pesquisa em desenvolvimento, criando proximidade e legitimidade. Percebe-se que quando o assunto é avaliação, inicialmente há um receio de relatar determinados fatos ocorridos. Nitidamente, buscava-se a certeza que seus nomes não seriam expostos. De forma muito clara, todas as turmas (A, B C e D) expuseram verbalmente o medo de retaliação em escrever suas experiências. Uma grande surpresa foi que mesmo após a explicação sobre a pesquisa e sua fundamentação e sabendo que um relato positivo e outro negativo sobre os processos de avaliação seriam escritos por eles, houve uma efervescência de relatos falados sobrepondo-se uns aos outros. Mostrava-se ali a necessidade que eles têm de expor quando sentem confiança no ouvinte e a esperança de serem realmente ouvidos naquele momento. De uma forma geral, dentro das histórias negativas contadas pelas turmas, houve muitos relatos de abuso de autoridade do professor em sala de aula, perseguição aos alunos por inúmeros motivos, falta de aplicação das normas que regem o projeto político pedagógico do curso em relação aos processos avaliativos, falta de interesse em ensinar e clareza no que é ensinado, falta de apoio e confiança na coordenação do curso.

Ao ouvir alguns relatos positivos, com o coração ainda pequeno, ergueu-se uma esperança no suspiro profundo. Relatos de professores inovadores, dinâmicos nos

processos de aprendizagem e com aplicação de sistemas avaliativos diferenciados parecem aliviar essa árdua caminhada. Ainda há esperança!

Aproveitando esse ambiente de confiança e a vontade de participação dos alunos, os relatos foram escritos de forma livre, porém, em silêncio através de uma folha distribuída com as orientações descritas.

4.3 Segundo Ato: Análise dos relatos escritos sobre os processos avaliativos

Dentre os diversos relatos analisados sobre os processos avaliativos que foram marcantes positivamente e negativamente, percebe-se claramente uma coincidência de pontos relevantes entre alunos do curso integrado e do concomitante. Apesar de a orientação ser explícita sobre processos avaliativos, a maioria dos alunos relata também outros pontos que são tão importantes de serem debatidos quanto o que está em foco na pesquisa porque se inter-relacionam. Em ambas modalidades há uma insatisfação velada em relação a postura do professor em sala de aula, questionamentos que ficam no universo dos alunos. Há questionamentos em relação à metodologia, a ética, a condução e atendimento das normas que regem os cursos, ao formato e as correções das avaliações que são aplicadas em determinadas disciplinas técnicas e propedêuticas. Alguns descrevem nos relatos experiências negativas dentro desse contexto:

“Um professor do ensino médio de Química possuía uma maneira muito ruim de aplicar a matéria e possuía muito pouco entusiasmo para aplicar aula. Na avaliação do professor ele nos obrigava a serem muito autodidáticos e era algumas vezes até rude, com avaliações pesadas e baseadas na decoreba da matéria que poderia ser aplicada de outra forma”. (J, 17 anos, integrado)³

“Para mim é sempre um terror fazer prova. Não acho nenhuma prova boa. Se eu pudesse não faria nenhuma. Nossa, tenho sempre dor de barriga”. (L, 16 anos, integrado)

Observa-se no primeiro relato que, muitas vezes, os alunos têm que memorizar os conteúdos para que possam atingir o objetivo, e esse tipo de avaliação não exige raciocínio e formação de conceitos por parte do mesmo. Por esse motivo, o método

3 A identificação com a letra inicial dos nomes dos alunos que participaram da pesquisa, mostradas ao longo de todos os relatos não corresponde aos seus nomes reais. Isso faz-se necessário para que os alunos não sejam identificados, porém, a idade e a modalidade de ensino reveladas são reais.

avaliativo deve ser um investigador de conhecimentos e seu resultado deve ser compartilhado para que juntos possam contribuir para a qualidade de ensino (LUCKESI, 1998).

Aprofundando-se nas colocações, elas nos remetem a Freire (1996) quando ele reforça que ensinar exige estética e ética, a corporeificação da palavra pelo exemplo, exige reflexão crítica sobre a prática, criticidade, bom senso e principalmente exige respeito aos saberes do educando. É preciso ser para ensinar. Nessa perspectiva, o segundo relato demonstra claramente a aversão que têm sobre avaliação. Dentre os efeitos deletérios que marcam essa prática, percebe-se o medo e a ansiedade. Nota-se que alguns professores têm uma compreensão um pouco defasada do ato de avaliar e desconhecem as normas pedagógicas do curso que atuam, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Percebe-se uma tentativa do uso de práticas avaliativas mais atuais, como as resenhas, porém, desintegradas do seu objetivo. O relato a seguir também revela o problema:

“No primeiro módulo tive um professor traumatizante. A correção dele é diferenciada para as meninas e fica furioso se for questionado e retira o nosso ponto. Quer que a resposta seja exatamente o que está na apostila e o problema é que muitas vezes não está e ele cobra assim mesmo até com todas as normas decorebas. Quando fala isso ele diz que se não está na apostila ele falou em sala de aula, aí cai. Quando passa seminário ele finge que dorme nas apresentações que não gosta e dá qualquer nota. Acho falta de respeito. Passa resenhas críticas de livros imensos para nota e depois não dá nota mais”. (O, 27 anos, concomitante)

A avaliação deve estar associada à metodologia. Não há como cobrar o que não foi ensinado. Luckesi (1998) afirma que é inviável exigir que seja feito sem ter mostrado como fazer. Através do que foi exposto, percebe-se que o professor usa alguns processos avaliativos multidisciplinares, porém devem ser modificados para uma prática interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento, deve ter sentido. Nesse caso, persiste a forma prática tradicional de cobrança do conteúdo e a atribuição de notas por julgamentos pessoais e sem critérios bem definidos. Conforme afirma Luckesi (1998), mesmo após muitos estudos a avaliação praticada nas escolas continua sendo classificatória, excludente, centrada em notas e voltada a uma pedagogia do exame. Dessa maneira cumpre-se o ritual de avaliação, em momentos isolados do processo educativo, na qual a ação avaliativa restringe-se ao ato de avaliar o aluno, à verificação

da aprendizagem e a apropriação dos conteúdos transmitidos para si mesmos. Cumprir a palavra é essencial de uma relação de respeito e confiança entre professor e aluno.

Nessa mesma perspectiva relatada anteriormente, outros citaram disciplinas propedêuticas e técnicas como experiência negativa:

[...] O ensino dado em sala era confuso e desinteressante, o professor colocava no quadro como se a turma já soubesse a matéria, passava vários exercícios do livro que eu não sabia fazer. Isso acarretou numa prova difícil que só os mais inteligentes conseguiam uma nota relativamente boa. (D, 16 anos, integrado)

[...]ele chegava em sala de aula e não explicava a matéria direito, ao pedir para explicar ele dizia que não poderia explicar porque não tinha tempo ou não sabia aquela matéria também. A prova tinha muitas fórmulas que eu não conseguia decorar e isso foi uma coisa que eu achei que prejudicou muito o meu aprendizado”. (G, 15 anos, integrado)

“...uma experiência negativa foi com química que passou uma questão na prova e ele não tinha ensinado e quando fomos falar sobre isso ele disse: E eu com isso?” (G, 16 anos, integrado)

“...em relação ao seu método avaliativo ele fez a mesma coisa que quase todos os professores, passa um teste valendo uma parte da nota e o resto da nota é dado em uma prova”. (C, 18 anos, concomitante)

“ ...O professor de SMS cobrou na prova uma matéria sobre a qual ele nem chegou passar para a turma, sendo que quando uma aluna o questionou sobre este fato ele disse que nós deveríamos estar preparados para estas coisas já que o conteúdo cobrado seria surpresa”. (A, 19 anos, concomitante)

No primeiro relato observa-se o sentimento de incapacidade do aluno, de baixa autoestima, fruto de práticas avaliativas que se restringem apenas aos aspectos cognitivos, não levando em consideração a mediação, afetividade. Freire (1996) é conciso ao afirmar que só pode ensinar certo quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. Observa-se nos relatos seguintes que a avaliação ainda não é vista com naturalidade entre os professores e perpetua um sistema implantado em busca de nota e não da aprendizagem. Usa a avaliação como a finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem. O professor tem a função de um maestro: gera-se uma nota, fecha-se um círculo de trabalho de forma unilateral sem a participação do aluno nesse processo. Em seguida

começa-se um novo ciclo. Como já dito anteriormente, o professor carrega uma herança cultural “velada” desde a sua formação.

Observa-se que muitas vezes o aluno é condicionado a memorizar os conteúdos que serão esquecidos depois ou agir de forma mecanizada. Isso não exige raciocínio, nem formação de conceitos. Nota-se em muitos relatos que não há por parte do professor um planejamento e acompanhamento do que será dado e do que foi dado efetivamente aos alunos, o que gera conflitos nas cobranças dos conteúdos na avaliação. Os instrumentos de avaliação precisam ser sistematizados, mapeados, conscientes e lógicos, cobrindo tudo que foi ensinado. Ou seja, a linguagem dos instrumentos precisa ter compatibilidade de conteúdo ao qual foi ensinado. O aluno carrega a percepção de que se não atinge a nota satisfatória ele não é inteligente como os outros que conseguiram. É preciso conceber que os alunos têm características diferentes, então, aprendem de forma diferente.

Em função dessas experiências vividas ainda como alunos, o professor pauta suas aulas nesses mesmos procedimentos tradicionais, arcaicos e encara isso com naturalidade:

“...as provas de Processos de Fabricação são todas valendo 100 e com questões objetivas. Acho errado apenas um método de avaliação, ainda mais dessa forma. Ele cobra matérias que não são dadas e na correção tira pontos injustamente. Sendo que quem ensina a matéria é o vídeo de telecurso que ele passa durante todas as aulas”. (G, 29 anos, concomitante)

O professor deve estar aberto a novas práticas de ensino, assim como buscar sempre conciliar metodologias diferentes e estimuladoras. Modificar a abordagem mecânica para uma abordagem sistêmica, cooperadora e integradora. E compreender que os problemas enfrentados pela humanidade atual já não podem ser entendidos separadamente, mas, sim, de uma forma interligada, interdependente e contextualizada. Não se pode abdicar da regência da sala de aula, o professor é o condutor desse momento. Manter um bom planejamento das atividades que serão desenvolvidas, definir claramente os objetivos do que será ensinado, a forma como será transmitida, direcionando todo esse processo em conformidade com as normativas que regem o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) são elementos essenciais para o sucesso da prática pedagógica e do bom relacionamento com o aluno.

Ainda nesse contexto um aluno relata uma experiência que se destacou para ele:

“...durante uma prova em que as questões não constavam na matéria, um aluno questionou e o professor respondeu: Problema é de vocês, a interpretação faz parte da prova”. (M, 16 anos, Integrado)

Segundo Perrenoud (1999) existem professores mal-formados e mal-informados. Dessa maneira, Luckesi (1998) reitera que para ensinar é preciso ter disposição para acolher, pois o acolhimento é o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. Dessa maneira ela precisa ser amorosa, dinâmica e construtiva.

Uma aluna traz uma reflexão inicial sobre o sistema no seu relato, antes de escrever sobre as experiências avaliativas:

“O sistema avaliativo nem sempre é eficiente, avaliar todo o seu conhecimento em uma prova é cruel para o aluno, já que não depende somente do quanto você estudou, uma série de fatores atrapalham, desde o nervosismo até problemas pessoais.” (D, 16 anos, Integrado)

A aluna mostra maturidade na reflexão feita. Expõe de forma clara que para ensinar é preciso que o professor tenha consciência que as relações afetivas trabalhadas em sala de aula, assim como fatores externos à escola podem atrapalhar o rendimento. Nos últimos anos, os processos avaliativos e a formação de professores foram apontados como um dos maiores problemas da educação brasileira a ser enfrentado. Nessa perspectiva, encontra-se na prática da sala de aula, a forma como o professor transmite os conteúdos da sua disciplina e como se relaciona afetivamente com os alunos.

Muitos relatos remetem aos problemas enfrentados cotidianamente nas salas de aula:

“...não reclamamos na coordenação porque não adianta é pior para a gente. Depois o professor persegue e perdemos...”. (O, 23 anos, Concomitante);

“...o sistema é assim, se reclamar é pior”. (T, 28 anos, Concomitante)

“...o professor dá aula sentado e lendo toda a apostila do telecurso segundo grau. Não há quem agüente. Aprendo mais pelas aulas do you tube”. (I, 19 anos, Concomitante)

“...um professor da disciplina técnica tem 3 aulas e libera toda semana. Na época de prova ele resume e quando vai dá a prova cobra um monte de coisa que nunca ouvi falar”. (L, 23 anos, Concomitante)

“..o professor de Metrologia coloca uma pressão enorme, deu uma prova valendo 10 que decidiria se passaríamos ou não. Chegou atrasado e o tempo para fazer a prova com 4 folhas foi só de 40 minutos. E não temos a quem reclamar e se reclamar vamos ser reprovados”. (L, 16 anos, Concomitante)

“...avaliação de SMS, falta de responsabilidade na execução das correções da avaliações em geral dos seus alunos”. (J, 19 anos, Concomitante)

Novamente, através dos relatos percebe-se uma necessidade de mudança da prática pedagógica dos professores dentro da escola. Observa-se que, na percepção do aluno, não há como princípio a busca de práticas democráticas, dialógicas, amparadas na sensatez respeitando as normas que conduzem o projeto político pedagógico do curso. Os alunos são subjugados a vontade do professor que distorce a concepção de aprendizagem conduzindo a avaliação de forma unilateral, favorecendo a exclusão, evasão e repetência do aluno. É muito importante que o professor reflita a serviço de quem está o seu trabalho. Os recursos didáticos são usados como fins e não como meio. Nota-se que em geral não há uma relação de confiança com a coordenação do curso, que deveria ser o amparo direto para a resolução de problemas e impasses que se colocam nessas relações. Nesse sentido, a saída que encontram é aceitar de forma passiva essas situações para que o processo continue o seu fluxo e passe por ele.

Em relação às normas que regem os processos avaliativos do Instituto Federal Fluminense tem-se o Projeto Político Pedagógico do Curso de Mecânica (PPC) e a Regulamentação Didático-Pedagógica (RDP), que atua em conjunto dando orientações que complementam suas diretrizes. Dentre alguns pontos, eles estabelecem que:

*“A avaliação do processo educativo apresenta-se como diagnóstico do desempenho do educando, **na perspectiva de sistematizar novas oportunidades de autoconstrução social de saberes, habilidades e competências.***

*“Na avaliação da aprendizagem escolar dos alunos, **deve ser priorizada sua função diagnóstica,** sempre na expectativa de inclusão do aluno na direção de obter, cada vez mais, melhores resultados no processo de construção de seu aprender; entendido enquanto ato que o sujeito exerce sobre si mesmo.”*

*“Nessa perspectiva, **o aluno é avaliado de forma contínua e permanente, durante o processo de sua aprendizagem.** A função classificatória da aprendizagem escolar aparece ao término de cada componente curricular e ao final do Curso. Nos termos da legislação em vigor, a aprovação para o período subsequente tem como preceito o rendimento do aluno e a frequência às atividades propostas no período em que o aluno se encontra. A avaliação de aproveitamento de cada componente curricular tem como parâmetros: as competências e habilidades desenvolvidas de forma satisfatória e/ou*

que ainda não foram desenvolvidas, possibilitando a sua (re) elaboração.

“Na operacionalização do processo avaliativo devem ser adotados diferentes procedimentos, visando à participação de todos os elementos inscritos no processo, bem como seu envolvimento numa discussão conjunta e crítica dos resultados.”

*“A avaliação da aprendizagem deve acontecer no decorrer do processo bimestral, com, **no mínimo, 2 (duas) atividades avaliativas.**”*

Contrapondo os relatos dos alunos com o que afirmam alguns trechos do PPC e da RDP percebe-se que os processos avaliativos que são descritos pelos alunos não se encontram em conformidade com as normas que regem a Instituição. Há um ruído na comunicação entre os sujeitos envolvidos e o professor mostra desconhecimento/não cumprimento das normas que foram definidas e que regem o curso que atua. As leis e normas que amparam os processos avaliativos tanto no âmbito geral (LDB) quanto dentro da escola (PPC e RDP) são bem definidas se complementam e não deixa margem para dúvidas.

Tem-se discutido a necessidade de mudanças no ensino para estimular o aluno a aprofundar o conhecimento e estimulá-lo a ir além da sala de aula, entre outros aspectos, reconstrução de seu papel social. Mas, essa mudança só ocorrerá de forma efetiva a partir da transformação das concepções do professor, que é o maestro dessa orquestra. O professor precisa tomar consciência da importância do seu papel dentro e fora da sala de aula. Os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação. No livro *Conversas sobre Educação*, Rubens Alves explica a frustração de muitos adultos em relação ao que recebeu na escola, reproduzindo: “*Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que fizeram de mim*”. Nas concepções de Freire (1996) a prática pedagógica começa a partir do ser do professor, seu bom senso, sua generosidade, suas experiências, fundamentada numa ética pedagógica.

4.4 Terceiro Ato: Ainda há de haver esperança, ainda há de haver saída!

Para Demo (2014), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional.

Busca-se a construção de uma prática de avaliação em que prevaleça o diálogo. Observou-se, tanto nas falas como nas ações empreendidas em sala de aula, que alguns professores avançaram em suas metodologias, demonstrando clareza de que não há como mudar a avaliação conservando práticas metodológicas tradicionais. Nessa perspectiva, os alunos do concomitante relatam exemplos positivos para eles:

“...durante a avaliação de Tecnologia do Materiais e Metalografia, um ponto positivo é pela maneira de explicar o objetivo dela, de forma aplicada. Além de dividir bem os pontos como trabalhos, exercícios, discussões em sala”. (L, 21 anos, Concomitante)

“...Usinagem e Tratamentos Térmicos são legais pois saem da teoria e vão para a prática. Ou seja, a avaliação é mais consistente vendo como que o aluno se sai na prática daquilo que ele aprende. (C, 21 anos, Concomitante)

“...um trabalho feito pela matéria de SMS, em que o professor usou todos os materiais disponíveis na sala, ensinou um pouco de primeiros socorros, foi bem divertida”. (D, 20 anos, Concomitante)

“...em relação a professora de Metalografia, a questão dela apresentar uma forma de corrigir a prova junto e apresentar um plano diferente. Acho bem interessante e uma forma justa para o aluno que deveria ser feita por todos os professores”. (L, 17 anos, Concomitante)

“...em Metrologia a divisão entre teoria e prática é muito boa e as respostas são avaliadas de acordo com o conhecimento e não com as palavras que o professor quer”. (L, 19 anos, Concomitante)

Nesse mesmo caminho destaca-se o relato de J, 18 anos, Concomitante:

“Uma experiência muito boa vivenciada agora é com o professor “Moreno” de Usinagem, com a qual o professor aborda a aula prática como método parcial de avaliação, possuindo também avaliação por desempenho, participação, etc. Esse método possibilita ao aluno se interessar mais pela matéria, trabalha muito a inteligibilidade do aluno para o que é cobrado, o trabalho em grupo, a parceria entre os alunos para todos juntos concluir a atividade proposta”.

Confirma-se nos relatos que os alunos valorizam as atividades que aliam teoria e prática. Percebe-se que muitos professores estão no caminho de processos avaliativos

que tragam mais participação e interesse dos alunos, mesmo que parcialmente, estão tentando ser diferentes. Observam-se exemplos de processos avaliativos que não parecem terminar com um simples diagnóstico dos alunos com atividades que prendem a atenção deles. Procuram-se trabalhar outros instrumentos de avaliação para trilhar um caminho melhor. Para Luckesi (2002) o ato de avaliar deve estar sempre a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de qualquer coisa, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais, implica a disposição em acolher no seu ser e no seu modo de ser e a partir de então, decidir o que fazer.

Dentre os relatos de experiências positivas com avaliação na modalidade do curso integrado, destacou-se uma em especial, onde 60% da Tuma A e 50% da turma B citaram o caso da avaliação da disciplina de Matemática. O relato do aluno C, 16 anos, traduz o sentimento da maioria:

“Uma situação positiva foi um teste de matemática em que o professor dividiu a turma em grupos de 3 e na hora da realização do teste apenas uma das pessoas do grupo poderia fazer o teste e a nota da única pessoa que fez seria compartilhada para as 3 pessoas, o que tornou muito mais dinâmico e mobilizou a turma para estudar juntos, se ajudando e quebrou a rotina da escola”.

Isso mostra o quanto os alunos valorizam algo que os desafiem, que saia da “normalidade”. Sentem-se motivados quando não há a repetição dos métodos tradicionais de somente reproduzir resultados. Os relatos demonstram que os alunos valorizam os estudos feitos em equipe. Luckesi (2002) enfatiza que antes de qualquer coisa é necessário uma disposição psicológica do avaliador. Quando a prática avaliativa do professor reconhece o aluno com todas as suas possibilidades começa a haver um distanciamento das práticas tradicionais.

5 CONCLUSÕES

As considerações apresentadas aqui dizem respeito à análise e à observação das concepções positivas e negativas relatadas pelos alunos que participaram da pesquisa sobre as práticas avaliativas aplicadas pelos professores do curso. Conseqüentemente, se relacionam também com a formação que é recebida por eles em sala de aula.

A avaliação é um conjunto de atividades que permite redirecionar práticas pedagógicas para que se possa acompanhar o desenvolvimento do aluno. Deve-se entendê-la como ação e não como julgamento. O seu objetivo essencial é a aprendizagem, acompanhar o processo de construção do aluno. Mas ela é somente um suporte, o caminho da aprendizagem é o todo do ato pedagógico: planejar, executar, avaliar.

Os dados sugerem que há um descontentamento velado por parte dos alunos em relação a muitas posturas de autoritarismo dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica. Observa-se o não cumprimento das normas institucionais que regem os processos avaliativos, perseguições pessoais que se configuram nesse espaço, desmotivação dos professores em ensinar além de falta de domínio dos conteúdos que devem ser ensinados. Verificou-se que há questionamentos em relação a algumas metodologias aplicadas, à falta de postura ética, à condução e ao formato das avaliações, aos métodos de correção em determinadas disciplinas e falta de confiança na coordenação do curso. Percebe-se que as relações de poder ainda se mantêm muito forte nesse meio, resultado de um passado histórico educativo marcado por uma gestão tecnocrata.

É importante salientar que nenhuma dessas questões deveria existir dentro de um sistema educativo. Para melhorar esses comportamentos, as instituições necessitam realizar periodicamente cursos de aperfeiçoamento de conteúdos, encontrar formas de reforçar valores éticos para direcioná-los a uma conduta mutuamente respeitosa. Professores mais bem formados exercem melhor sua função. Os professores precisam estar atualizados.

De uma forma geral, os resultados possibilitaram observar que uma parte dos professores vem realizando mudanças, tanto no discurso, quanto na prática em sala de aula, construindo aos poucos outro referencial de ensino-aprendizagem para os alunos, percebendo a avaliação como parte do processo. Além disso, os resultados mostraram

que alguns professores acreditam na contribuição das disciplinas que exercem para a prática profissional e se esforçam para aliar o manejo prático aos ensinamentos teóricos.

Através dos relatos, observa-se que muitas vezes os professores não têm a percepção do quanto o seu papel é importante na formação social e profissional dos alunos. Essa relação deve trabalhada pela instituição, pois não temos como melhorar o ensino sem contar com o comprometimento e o envolvimento dos professores, apontando alternativas de mudanças nas estratégias usadas.

O caráter dialógico da avaliação deve estar sempre claro. O resultado obtido pelo aluno vai refletir a prática pedagógica que está sendo aplicada pelo professor, ou seja, o planejamento, a mediação e a execução. Nesse sentido, o professor é sempre avaliado. Se o aluno fracassa, o professor fracassa junto. Não há como isentá-lo da responsabilidade. Nesse processo, ele se compara a um maestro que deve gerenciar o sistema musical. Analogicamente, ele tem como função gerenciar o sistema educacional dentro e fora da sala de aula: dar a direção, o ritmo certo, conferir a marcação dando o equilíbrio para o grupo caminhar junto, em harmonia.

Muitos professores se eximem da parcela de responsabilidade que possuem nos resultados obtidos diante das estratégias pedagógicas usadas. As estratégias não representam algo estático e absoluto. São dinâmicas, sendo aperfeiçoadas para o perfil de cada aluno, obedecendo as suas individualidades. O ato de avaliar é um caminho em construção infinita, traz a obrigação de pesquisa, de investigação do objeto, pensar em novos caminhos. Definitivamente, colhemos o resultado que plantamos.

É necessário adequar a avaliação aos objetivos de ensino e utilizar instrumentos adequados à realidade do aluno para que se tenha sucesso no diagnóstico. Particularmente, dentro nos Institutos Federais hoje, apesar da alta formação acadêmica da maioria dos professores ingressantes, existe a dificuldade de manejar os ambientes de ensino, bem como de relacionar o mundo do trabalho com a realidade prática nos laboratórios. Algumas metodologias aplicadas por professores com mais anos de experiência dá margem à repetição de um modelo tradicional pelos novos professores.

O cenário atual aponta para uma reestruturação curricular na Educação, que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com o conhecimento que possibilite ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e o desenvolvimento de espírito crítico e investigativo. Por parte dos professores, em alguns casos, falta motivação e aceitar que precisam se capacitar para melhorar as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula.

A formação do aluno deve ter uma visão crítica do mundo do trabalho e da sociedade em que está inserido, preparando-o para a vida em sintonia com a formação da cidadania, sendo capazes de reconhecer os seus direitos, obrigações sociais e legais. Nesse contexto, os Institutos Federais têm um papel transformador, indo além da formação profissional, estimulando o seu interesse em novos caminhos, além do que é visto em sala de aula. Nessa perspectiva, os processos avaliativos aplicados no curso de mecânica demonstram estar desconectados da filosofia institucional e das teorias que amparam esses processos.

Analisando os relatos, percebe-se que a educação profissional necessita repensar e reformular marcos conceitual e teórico sobre avaliação, com a adoção de metodologias que assegurem a unidade do processo de ensino e aprendizagem e os possibilite redirecionar suas atuações nas situações didáticas vivenciadas fora e dentro da sala de aula. Porém, percebe-se também certo movimento com a atuação de alguns professores na alteração das práticas avaliativas tradicionais adotadas com implantação de metodologias mais inclusivas, que possam desenvolver o aluno de forma integral. Nesse sentido destacam-se as avaliações somativas e diagnósticas, com um “pitada” de afetividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?** Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul - X ANPED SUL, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Presidente da República. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 23 Jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. _____ . Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 49 jan.-abr., 2012.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 9 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 9 ed. Porto Alegre: mediação, 2014.

ESTEBAN, M.T. **Uma avaliação de outra qualidade**. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

FELIPPE, J. M. S. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. Textos & Contextos, v. 14, n. 1, p. 145 - 155, Jan./Jun., Porto Alegre, 2015.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GONÇALVES, M. H. B. **Planejamento e avaliação: subsídios para ação docente**. Editora Senac Nacional: Rio de Janeiro; 2003.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Secretaria Municipal de Educação em Diálogos: Avaliação para a aprendizagem**. São Paulo, 2015. Acesso em: 23 de Julho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg>

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

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. **A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, Ago. / Dez. 2007.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação**

de Técnicos em Agropecuária, nos Anos 90: Regulação ou Emancipação? Tese de Doutorado. Rio de Janeiro/UFRRJ, 2003.

SORDI, M. R. L. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Catarina, 2012.

VALENTE, W. R. **Apontamentos para uma história da avaliação escolar em Matemática**. In: VALENTE, W. R. (Org.). Avaliação em matemática: História e perspectivas atuais. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-38.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1993.

VIELLA, M. A. L.; SPESSATTO, M. B.; ALMEIDA, P. **Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos**. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 06 – 27, maio/ago. 2015.

VIELLA, M. A. L.; RAYMUNDO, G. M. C. Livro Didático: Avaliação do Ensino e Aprendizagem. Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.