

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**AVALIAÇÃO DO ENSINO - APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA ÁREA DE AGROPECUÁRIA: A EXPERIÊNCIA
DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – *CAMPUS*
BARREIROS**

PAULO ANDRÉ ALBUQUERQUE MARQUES



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA ÁREA DE AGROPECUÁRIA: A EXPERIÊNCIA
DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – *CAMPUS*
BARREIROS**

PAULO ANDRÉ ALBUQUERQUE MARQUES

Sob a orientação da Professora Doutora

NÁDIA MARIA PEREIRA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ

Maio 2010

630.710981

34

M357a

T

Marques, Paulo André Albuquerque,
1957-.

Avaliação do ensino-aprendizagem
na educação profissional na área de
agropecuária: a experiência do
Instituto Federal de Pernambuco -
Campus Barreiros / Paulo André
Albuquerque Marques - 2009.

67 f.: il.

Orientador: Nádia Maria Pereira
de Souza.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 57-60.

1. Ensino agrícola - Pernambuco
- Brasil - Teses. 2. Ensino
profissional - Pernambuco - Brasil
- Teses. 3. Agropecuária - Estudo e
ensino - Pernambuco - Teses. 4.
Avaliação educacional - Teses. I.
Souza, Nadia Maria Pereira de,
1962-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa
de Pós-Graduação em Educação
Agrícola. III. Instituto Federal de
Pernambuco. IV. Título.

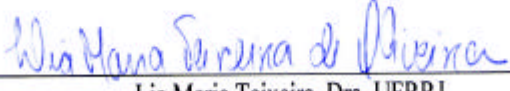
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PAULO ANDRÉ ALBUQUERQUE MARQUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11 de maio de 2010.


Nadia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ


Lia Maria Teixeira, Dra. UFRRJ


Maísa dos Reis Quaresma, Dra. UCB/RJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, razão da minha existência.

Aos meus pais, Luiz (in memorian) e Marilma, que me proporcionaram as primeiras e mais importantes lições de educação.

Também à minha esposa Ana Lúcia e meus filhos Madson, Ana Paula e Diogo, eternos amigos com quem aprendo cada dia.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, autor da vida por me conceder saúde, inteligência e disposição no desenrolar das inúmeras atividades deste curso e, por realizar esse sonho, há muito acalentado.

À professora Dra. Nádia Maria Pereira de Souza, minha orientadora, por acreditar que eu poderia realizar essa pesquisa e, principalmente, pelas palavras de incentivo, paciência, doçura e pelo modelo de educadora que influenciou as minhas práticas profissionais e a minha vida.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), Prof. Dr. GABRIEL DE ARAÚJO SANTOS, PROF^a. DR^a. SANDRA BARROS SANCHEZ e Prof. Dr. NILSON BRITO, pela eficiente coordenação e, pela oportunidade de convívio e estudo com profissionais competentes promotores de inúmeras reflexões sobre a educação.

Aos professores do Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ pelos ensinamentos, pela amizade, pela orientação e por confiarem na minha capacidade.

Ao *Campus* Barreiros do Instituto Federal de Pernambuco, através do seu Diretor Geral, Emilio Moacir do Amaral Gonçalves pela liberação e apoio concedido na conquista deste curso.

Aos colegas de curso e de trabalho, professores: ADALBERTO DE SOUZA ARRUDA, EMÍLIO MOACIR DO AMARAL GONÇALVES, JORGE RICARDO CARVALHO DE FREITAS, NIELDY MIGUEL, que sempre estiveram do meu lado, e às novas amizades que conquistei e com as quais aprendi a conviver neste Mestrado, meu sincero agradecimento pela amizade fraterna e sincera.

À banca examinadora pelas preciosas sugestões e análises.

Aos docentes do *Campus* Barreiros do Instituto Federal de Pernambuco, por aceitarem participar desta pesquisa e pela dedicação na formação de pessoas por meio do ensino profissionalizante da área agrícola.

Ao Diretor de Ensino, Professor Airton Bernardo do IFPE – *Campus* Barreiros, pela paciência que teve comigo nos momentos de ausência, destinados a este estudo.

A Professora Marineide, pela correção ortográfica deste trabalho.

A todos os meus amigos e familiares, pela convivência, pela troca, pela confiança e pelas lições compartilhadas ao longo da vida.

À IGREJA PRESBITERIANA DE BARREIROS pelas orações, incentivo e solidariedade, principalmente, nos momentos decisivos e extenuantes na elaboração desta pesquisa.

RESUMO

MARQUES, Paulo André Albuquerque. **Avaliação do ensino-aprendizagem na educação profissional na área de agropecuária: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros**. 2009. 67p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

Este trabalho, inserido na linha de Pesquisa Metodologia do Ensino e da Pesquisa para a Educação Agrícola: do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-RJ-Brasil, procurou investigar as práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a partir das reformas da educação profissional no *Campus Barreiros* do Instituto Federal de Pernambuco, tendo como foco o ensino técnico na área de Agropecuária, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, do ensino por competência e avaliação formativa. Tais concepções estão propostas nas diretrizes educacionais da instituição, privilegiando a avaliação do desempenho do aluno de forma contínua e cumulativa, e, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Foram sujeitos 14 professores do Quadro permanente do IFPE - Campus Barreiros, na área de Agropecuária. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida no 1º semestre letivo de 2009, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, composto de uma parte de caracterização dos sujeitos e outra com questões abertas sobre o tema. A análise das respostas revelou que não houve entendimento da proposta de avaliação como diagnóstico por grande parte dos sujeitos. Os avanços quanto ao entendimento foram mais representativos, no conjunto dos professores, quando se referem às diferentes formas de avaliar o aluno e de organizar e arquivar informações oriundas do processo avaliativo. O mesmo não ocorre quando se trata de apontar formas de registro dessas informações e procedimentos para recuperação do aluno.

Palavras-chave: Formação de professores; processo de ensino-aprendizagem; avaliação formativa.

ABSTRACT

MARQUES, Paulo André Albuquerque. **Assessment of the teaching learning in the Professional Education in the agropecuaria area: the experience of the Federal Institute of Pernambuco – Campus Barreiros.** 2009. 67p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropedica, RJ. 2009

This paper is inserted in the research line of the Postgraduate Course Program in Agricola Education (PPGEA) of the Federal Rural University – Rio de Janeiro – RJ – Brazil, intends to investigate the educational practices of the assessment of the teaching –learning process, from professional education reforms at *Campus Barreiros* – Federal Institute of Pernambuco (IFPE), it issues is the technical teaching in the agropecuaria area, from the introduction of the law directive and basis(LDB), nº 9394 from 1996; teaching by competence and formative assessment. Such conceptions are proposed at the educacionais directives of the institution, with privilege to the assessment of the student performance by continua and cumulative way, prevailing the qualitative aspects over the quantitative. The research had fourteen subjects involved, teachers of the permanent staff do IFPE – Campus Barreiros, in the area of agropecuaria. It's about a research of qualitative nature, developed in the first school year semester from 2009; it had as instrument of information collection a questionnaire, composed of a part subject's characterization and other with opened questions about the issue. The analyze of the answers of the answers showed that there wasn't understanding of the proposal of assessment as diagnosis by large part of the subjects. The advances as far the understanding were more representative, at the teacher's opinion, when refers to the different ways to assess the student to organize and to archive information originated from assessment process. The same don't occur when refers to show ways of registration of these information and procedure to students' recovery.

Keywords: Teachers formation, teaching learning process, formative assessment.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Expansão da Rede Federal até 2010.

Figura 2. Patronato Agrícola Dr. João Coimbra - Vila Tamandaré – Município de Rio Formoso-PE -1923.

Figura 3. Fachada Principal do Pavilhão Administrativo do *Campus* Barreiros do IFPE, na Fazenda Sapé s/n Barreiros - PE.

Figura 4. Regiões de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos ministrados pelo IFPE - *Campus* Barreiros em 2009.

Tabela 2 - Número de alunos e servidores do IFPE - *Campus* Barreiros em 2009.

Tabela 3 - Docentes do Quadro efetivo do IFPE - *Campus* Barreiros por escolaridade.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da Caracterização dos sujeitos

Quadro 2 - Tempo de Serviço no *Campus* Barreiros do IFPE

Quadro 3. Participação em cursos de Capacitação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica, Celso Succow da Fonseca
CEFET MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CFE	Conselho Federal de Educação
CIS/PCCTAE	Comissão Interna de Supervisão/ Plano de carreiras dos Técnico-Administrativos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CNB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara Nacional Básica
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
EAFB-PE	Escola Agrotécnica Federal de Barreiros - Pernambuco
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RMR	Região Metropolitana do Recife
SEMTEC	Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEPs	Unidades Educativas de Produção
UFTPR	Universidade Tecnológica do Paraná
UNEDs	Unidades Descentralizadas
USAID	Agência Americana de Assistência Técnica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
 Capítulo I	
EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	3
 Capítulo II	
HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS BARREIROS	13
 Capítulo III	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RECURSO PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	19
3.1 Fundamentos da avaliação do ensino-aprendizagem	19
3.2 As propostas da avaliação advindas com a LDB	27
3.3 A Avaliação da Aprendizagem para o IFPE - <i>Campus</i> Barreiros.....	28
3.4. O Desenvolvimento de Competências	30
3.5 A avaliação baseada em normas de competências	38
 Capítulo IV	
MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	40
4.1 Objetivos do estudo	40
4.2 Metodologia escolhida	40
4.3 Caracterização dos sujeitos.....	41
4.4 Análise e discussão dos resultados.....	44
4.4.1 Processo de Avaliação	44
4.4.2 Papel do professor na Educação Profissional	52
 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
 REFERÊNCIAS	57
 ANEXOS	61
 Anexo A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	62
Anexo B – QUESTIONÁRIO	64

INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa na área de educação, especificamente em avaliação da aprendizagem, ocorreu no sentido de analisar as dificuldades encontradas na implementação de mudanças propostas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 no que se refere ao ensino profissional.

Professores e Coordenadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Barreiros tinham um desafio de construir uma educação profissional que transpusesse o modelo tradicional de ensino profissional, com vistas ao desenvolvimento de competências, centrada na formação para o trabalho.

Adotado pela instituição a partir de 2001, com a implantação do Curso Técnico em Turismo, o ensino por competências norteou a adaptação da organização curricular, que estabelece as diretrizes pedagógicas para a prática de ensino.

Neste processo de reflexão sobre a prática pedagógica, a avaliação, por sua vez, também passou a ser repensada. Avaliar o aluno, na perspectiva do ensino por competências, pressupõe a avaliação formativa, contínua, sem privilegiar o caráter classificatório da avaliação somativa (final). Segundo a LDB 9394/96, “o processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando” (artigo 40).

A avaliação passa a ser prevista como procedimentos integradores e estimuladores que garantam aprendizagem com autonomia. A aprendizagem é o objetivo da avaliação, portanto toda produção realizada pelo aluno através de provas, trabalhos práticos, atividades de pesquisas e projetos são considerados como termômetro de seu aproveitamento.

Considerando-se os pressupostos da avaliação formativa¹ cuja função é retroalimentar o processo de aprendizagem, é natural que professores e alunos apresentem dificuldades em traduzir na prática o que está definido na teoria da legislação. Principalmente, devido em geral, à formação excessivamente técnica em muitas áreas.

No contato com os professores da área de Agropecuária, no período de 2001 a 2005, como Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional, foi possível notar dificuldades de alguns desses profissionais em assumir uma nova postura avaliativa, no que se refere a aceitar e aplicar a proposta do ensino por competências e avaliação. Isto pode ser observado durante o exercício do processo de aprendizagem formativa que envolve aulas em sala, viagens técnicas, laboratórios de aprendizagem, além de encontros em reuniões de conselho de classe e professores,

A proposta pedagógica do IFPE – *Campus* Barreiros implica uma forma de ensinar e aprender, portanto exigindo do professor uma revisão da própria prática educativa.

¹A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, ou em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático). (Hoffman, 1993).

Essa prática educativa dos docentes, foi fruto de uma educação unilateral, em que o professor ensina apresentando o conteúdo e ao aluno cabe absorvê-lo. Nessa forma de ensinar, avaliar é considerada como ato de verificar, no final de um processo, o professor verifica quem tem condições de ser aprovado para a etapa seguinte, mediante o domínio que pode ser um nível de compreensão ou, simplesmente, de memorização de um determinado conteúdo.

Isto posto, pretende-se contribuir com os debates em torno da temática da educação profissional e da avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Barreiros, tendo como foco o ensino técnico na área de Agropecuária.

O objetivo geral do presente estudo é o de analisar as práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a partir das reformas da educação profissional. O foco de análise foi o discurso e a percepção dos docentes da área.

No intuito de demonstrar que os objetivos foram alcançados, estruturamos a dissertação na forma “narrativa em capítulos”. O primeiro capítulo apresentou uma retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil, onde foi traçada uma linha de tempo, tomando como base as diversas transformações ocorridas por força dos mais diversos documentos legais sobre este tipo de ensino. Sobretudo, analisa-se as principais mudanças por que passou o IFPE – *Campus* Barreiros em função da Reforma da Educação Profissional promovida pela Lei Número 9.394/96 (LDB), seguida do Decreto Número 2.208/97, que acentuou a separação da Educação Profissional do Ensino Médio e o Decreto, 5.154/04 que, veio permitir a integração entre os cursos médio e profissional, negada pelo decreto anterior.

No segundo capítulo, faz-se um levantamento histórico do IFPE – *Campus* Barreiros, buscando caracterizar as transformações ocorridas na Instituição ao longo dos seus 86 anos de existência, abordando também o momento de transformação que todas as Instituições Federais de Educação Profissional vivenciam com a incorporação das mesmas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contextualiza o IFPE - *Campus* Barreiros, possibilitando ao leitor conhecer a trajetória da Instituição na região, as modalidades de cursos oferecidos, o quantitativo de alunos, servidores administrativos e professores.

No terceiro capítulo, procura-se analisar as diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como a análise legal deste processo. Além das determinações previstas em lei, foi também considerada a proposta pedagógica de avaliação do ensino-aprendizagem do IFPE - *Campus* Barreiros. As principais referências contidas neste capítulo foram amparadas por autores como Luckesi, Perrenoud, Souza, Hoffman, Ramos.

Dando continuidade, o quarto capítulo analisa os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa.

Nas Conclusões e Considerações Finais, procurou-se evidenciar os resultados obtidos na coleta de dados e a análise dos mesmos, como também apresentando algumas reflexões e sugestões da pesquisa que poderão ser utilizadas pelo IFPE - *Campus* Barreiros e outras Instituições de Ensino, que ofereçam cursos técnicos.

CAPÍTULO I

EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA ATÉ OS DIAS ATUAIS

O Ensino Agrícola, propriamente dito, somente veio a se constituir em um ensino formal depois da chegada da família Real ao Brasil. Este veio responder aos anseios de D. João VI que, ainda em 1812, havia solicitado, em carta régia ao Conde dos Arcos, a criação de um curso de agricultura que servisse de modelo às outras províncias. O Instituto Baiano de Agricultura foi criado na Bahia em 1859 somente após três séculos da chegada dos portugueses ao Brasil, dando origem a outras instituições de ensino agrícola, no Brasil, Independente, mais precisamente a partir de 1861, quando foi criada a primeira escola brasileira de ensino agrícola. .

Inspirado na escola baiana foi criado, em 1861, na província de Pernambuco, o Instituto Pernambucano de Agricultura. As primeiras escolas de agricultura ofereciam cursos com duração de dois anos e a partir de 1877 estabeleceram-se dois níveis: o elementar – habilitando operários e regentes agrícolas e florestais – e o superior – destinado a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, veterinários e silvicultores.

Mesmo com a criação das escolas de agricultura, pouca atenção foi dada a este tipo de ensino, o que ocasionou o fracasso de muitas delas, inclusive a de Pernambuco. É que nessa época, iniciava-se um processo de construção da nação que acolheria a corte portuguesa e a preocupação foi com a criação de cursos superiores para formar as elites que preencheriam os quadros técnicos do país, atendendo às necessidades do aparelho administrativo.

Na instituição do sistema público educacional no Brasil, enfatizou-se o ensino de terceiro grau e relegando os ensinos primário e secundário para um segundo plano. Paralelo a isso, Manfredi (2002, p. 75) chama atenção para o fato de que quanto à formação para o trabalho, (...) o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

É a partir de então que se identificam os germes da dualidade na educação brasileira.

O período republicano caracteriza-se pelo fim da escravidão, entrada massiva de imigrantes, expansão do café, início da industrialização e urbanização, delineando um novo momento econômico no país.

Foi também, nessa época, que começou a ocorrer escassez de mão-de-obra e de gêneros alimentícios e, em consequência, um incentivo à utilização de técnicas aprimoradas para serem utilizadas nas grandes lavouras de café, quando então o ensino agrícola passou a ser visto com outros olhos e sofreu algumas mudanças.

As modificações deram-se, primeiramente, pela subordinação do ensino agrícola ao então criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1906, o qual era anteriormente ligado à Presidência da República; depois, pela realização do Primeiro Planejamento do Ensino Agrônômico do país, através do Decreto nº 8.319 de 20.10.1910 que criava novos cursos e graus de ensino e introduzia a idéia das fazendas experimentais articuladas às escolas de nível médio e superior, possibilitando o ensino teórico-prático. Este também postulava a adequação do calendário letivo às características regionais.

Infelizmente, não bastou o olhar diferenciado, pois a legislação de 1910, por ter sido considerada muito avançada para aquela realidade, não foi posta em prática.

Foi somente a partir de 1918, que surgiram as primeiras escolas agrícolas em fazendas mantidas pelo governo federal. Receberam o nome de *Patronatos Agrícolas* e ministravam os ensinos primário e profissional a menores abandonados e sem condições de subsistência. Nessa época, a crise mundial do café, em 1929, gerou uma grande crise econômica no Brasil e fez com que o Governo Provisório de Vargas propusesse um plano de reconstrução nacional,

o qual deu ênfase ao início de um processo de industrialização no país. Este fato acarretou o deslocamento do capital para o setor industrial deixando de lado o setor agrícola.

(...) o ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão-de-obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correcional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta (SIQUEIRA, 1987, p. 29).

Como não poderia ser diferente, esse descaso com o setor agrícola refletiu-se também no âmbito educacional: primeiro, pela não subordinação do ensino agrícola ao então criado Ministério da Educação e Saúde em 1930, continuando esse ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; segundo, pela falta de importância dada ao ensino agrícola na Reforma do Ensino realizada por esse governo – a Francisco Campos.

A Reforma Francisco Campos, de 1930, apesar de ser reconhecida como uma grande reforma, por ter dado estrutura orgânica ao ensino, não deu a devida importância ao ensino profissional quando, ao invés de considerar o contexto industrial da época, somente deu atenção ao ensino comercial. Para Romanelli,

(...) por não ter cuidado, ao menos do ensino industrial, numa hora em que o país despertava para o problema da industrialização, deu a reforma, na verdade, um passo atrás, perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional (2001, p. 142).

Essa falta de articulação entre educação e desenvolvimento foi denunciada, na época, pela primeira vez, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, quando afirmava que

Se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO..., 1932, p. 01).

O manifesto enfatizava que se fazia necessário entrelaçar e encadear as reformas econômicas e educacionais a fim de criar um sistema de organização escolar que fosse compatível com as necessidades modernas e as necessidades do país.

A política populista-desenvolvimentista, iniciada no primeiro governo Vargas, passa a despertar, com mais intensidade na década de 1940, o interesse da economia por mão-de-obra qualificada tendo em vista a modernização industrial que se iniciava. A partir de então, houve uma preocupação com a formação profissional.

Assim, em 1942, o então ministro Gustavo Capanema iniciou reformas no ensino que foram denominadas Leis Orgânicas do Ensino. Desta vez, foi contemplado o ensino profissional comercial, o industrial e também o agrícola, em 1946, quando Capanema deixava o ministério.

Porém, com a impossibilidade do Estado equipar adequadamente o ensino para as necessidades da modernização, a qual exigia formação do operariado mais rápida, as próprias indústrias se engajaram na qualificação de seu pessoal. Foi então criado um *sistema paralelo* de educação profissional com o surgimento das Escolas Técnicas Federais e um *sistema privado* de formação profissional através de um convênio com a CNI (Confederação Nacional da Indústria) a partir do qual foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (KUENZER, 1992).

Nesse sentido, a questão da dualidade educacional se configura mais fortemente e é colocada explicitamente quando direciona os estratos populares mais rapidamente para o trabalho e os estratos médios e altos para a continuidade nos estudos propedêuticos.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi regulamentada em 20.08.1946 pelo Decreto-lei nº 9.613/46. Com esse, foram criados dois ciclos. O primeiro compreendia os cursos de iniciação agrícola e mestria agrícola. O segundo ciclo compreendia duas modalidades de cursos de formação: os agrícolas técnicos e os agrícolas pedagógicos – economia rural doméstica, didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola. Havia, pois, a falta de articulação entre os ensinos profissionais e o secundário. E no que tange ao acesso ao ensino superior, só era possível no ramo correspondente (BRASIL, 2008).

Com o fim do governo ditatorial Vargas, inicia-se a partir de meados da década de 1950, um período de democratização no país, reforçado pela Constituição de 1946. O governo de Juscelino Kubitschek promoveu a abertura para a penetração do capital estrangeiro e investiu fortemente na indústria pesada. Inspirado nos ideais democráticos, o Ministro da Educação, Clemente Mariano, envia um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação para ser discutido. Esse projeto, que veio a constituir-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), foi engavetado e passou treze anos para ser aprovado, tendo em vista os conflitos⁰² gerados pela disputa de interesses dos grupos no poder.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 4.024/61, apresentou um relativo avanço quanto ao ensino profissional, quando o incorporou em sua estrutura – ao sistema regular de ensino – os cursos técnicos de nível médio: o técnico industrial, o comercial e o agrícola estabelecendo assim a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Porém, no que tange à dualidade, segundo Kuenzer,

A lógica do sistema permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos continua a ser feita em conformidade com sua origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriundas das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes atraídos pelo seu caráter terminal (...) Até então mantém-se a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores (1992, p. 14-15).

A partir de 1945, o livre jogo das forças democráticas, aliado à insatisfação dos trabalhadores com a política econômica que favorecia a iniciativa privada e o capital estrangeiro permitiram o desenvolvimento de movimentos populares reivindicatórios na cidade e no campo.

No campo educacional, entre as décadas de 50 e 60, abriu-se espaço para o movimento renovador o qual absorveu intelectuais das classes subordinadas e tinha como bandeira a defesa da escola pública. Entre 1960 e 1961 surgiram: em Recife, o Movimento de Cultura Popular – MCP; em Natal, Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler; no Âmbito da Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base – MEB (GÓES, 1994).

⁰² Conflito escola pública x escola privada. Ver Saviani, 1996.

João Goulart, Presidente que sucedeu Juscelino Kubitschek, tomou algumas medidas que favoreciam os trabalhadores. “Tais medidas, aliadas ao não cumprimento dos acordos firmados pela Aliança para o Progresso⁰³, foram consideradas pelo embaixador norte-americano, no Brasil, como ‘uma nova guinada para a esquerda’” (PARKER, 1977 apud SIQUEIRA, 1987, p. 55). Iniciou-se então uma campanha ideológica e política contra o governo de João Goulart criando um clima de instabilidade política no país que gerou as condições propícias para o golpe militar de 1964.

Após o golpe militar de 1964, considerado por Góes (1994, p. 32) como “(...) uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos”, fazia-se necessária à disseminação da ideologia do grupo instalado no poder a fim de garantir sua hegemonia. Desta forma, a educação foi vista como o veículo que possibilitaria isso. Para tanto se requeria a reestruturação de todo o sistema educacional a qual foi realizada mediante um convênio do MEC com a agência americana de assistência técnica – a USAID – que possibilitou a concretização da influência norte-americana na política educacional brasileira, acarretando assim a “desnacionalização do campo educacional” (GÓES, 1994).

Ao Ensino Agrícola foi dada uma maior atenção quando finalmente foi transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação em 1967 pelo Decreto Números 60.731 de 19.05.67.

Foi nessa década, mais precisamente a partir de 1968, que a educação passou a ser vista na perspectiva do “desenvolvimento” (crescimento econômico). Nesse caso, o ensino profissional foi solicitado com prioridade, haja vista estar no auge a Teoria do Capital Humano⁰⁴ que via a educação como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico.

Apesar da ênfase na justificativa do investimento no ensino profissional ter sido o desenvolvimento, na verdade o que se passava era a necessidade de desviar a demanda para o ensino superior que vinha crescendo cada vez mais desde a década de 1940. A educação passa então, segundo Cunha (1994), a desempenhar a *função contenedora*⁰⁵.

Então, com o intuito de desviar essa demanda, foi sancionada em 1971, a Lei 5.692/71 reformulando o ensino de 1º e 2º graus e instaurando um sistema único em forma de profissionalização compulsória. Com isso, alegava-se estar finalmente erradicando a histórica dualidade presente em todo percurso educacional brasileiro.

Com essa lei todas as escolas de 2º grau estariam obrigadas a ministrar o ensino profissionalizante. Um dos objetivos da reforma de segundo grau foi o de modernizar e valorizar o ensino técnico e profissional, integrando-o com a formação e visando criar um sistema diversificado e flexível em consonância com o processo de desenvolvimento.

O Parecer 45/72⁰⁶ complementando a Lei 5.692/71, relacionou 129 habilitações para técnicos e auxiliares, estabeleceu a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e definiu o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional em conformidade com a lei 5.692/71.

⁰³ “Aliança para o Progresso” criada em 1961 fez parte do programa norte-americano de ajuda internacional a países em desenvolvimento. Este programa teve início ainda na década de 40 com a “Missão Rockefeller” que tinha o objetivo de apoiar o desenvolvimento social e científico da comunidade agrícola brasileira (SIQUEIRA, 1987).

⁰⁴ Ver Machado, 1989; Frigotto, 1989.

⁰⁵ A função de conter os crescentes contingentes de jovens de classe média que buscavam nos cursos superiores um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social através das hierarquias ocupacionais (CUNHA, 1981).

⁰⁶ Parecer CFE nº 45/72 – Fixa mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau.

No caso do ensino agrícola, os cursos técnicos relacionados foram: agropecuária, agricultura e pecuária. As outras habilitações foram: auxiliar de análise de solos, agente de defesa sanitária vegetal, agente de defesa sanitária animal, auxiliar de adubação, auxiliar de forragens e rações e classificador de produtos vegetais. No total foram nove as habilitações. Quanto ao mínimo exigido, para os cursos técnicos do setor primário, ficou estabelecido que seriam de 2.900 horas das quais 1.200 horas deveriam ser de conteúdos profissionalizantes.

A Lei 5.692/71 representou o fracasso da política educacional da ditadura militar, pois acabou por desestruturar o sistema de ensino público que não estava preparado nos seus aspectos físico, humano e técnico, para incorporar a reforma, o que acarretou uma enorme perda de qualidade (KUENZER, 1992).

Segundo Cunha (1994), a meia profissionalização não agradou a ninguém a não ser aos membros do Conselho Federal de Educação (CFE). Houve muitas resistências dos movimentos dos professores, dos estudantes e inclusive dos empresários do ensino. Assim sendo, o Governo enviou ao Congresso um novo projeto de lei, elaborado pelo Ministério da Educação que logo foi aprovado alterando a Lei 5.692/71.

A Lei 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória na formação especial do currículo substituindo o conceito de qualificação para o trabalho pela de “preparação para o trabalho”. A mesma permitia, no entanto, que os estabelecimentos de ensino que desejassem poderiam continuar oferecendo o ensino profissional.

A tentativa de eliminar, através da Lei 5.692/71, a dualidade no interior dos sistemas de ensino foi então trazida de volta pela Lei 7.044/82. Como nada foi posto em lugar da Lei 5.692/71 em termos de normatização específica, já que a Lei 7.044/82 somente retirou a obrigatoriedade do ensino profissional, as escolas técnicas e agrotécnicas continuaram regidas pelo Parecer 45/72 até a década de 90, quando esse ensino sofreu a reforma pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97.

Com a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional ocorreram algumas mudanças. Estruturalmente, as principais novidades foram, por um lado; a definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental, e por outro; a separação da educação profissional técnica da educação básica.

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares para a Educação profissional de nível técnico (Resolução CNE/CEB 04/99), a legislação da educação profissional do país incorpora uma reforma curricular, que reorienta a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competência.

Mas, que competências⁰⁷ seriam essas e qual a sua finalidade? Conforme artigo 6º, parágrafo único da Resolução CNE/CEB 04/99, as competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são divididas em três classes, a saber:

- Competências básicas – constituídas no ensino fundamental e médio;
- Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação

⁰⁷ Ver conceito de competências, capítulo III, item 3.4 – Desenvolvimento de Competências, página 30.

Visando balizar essas competências, o Ministério da Educação regulamentou os currículos dos cursos profissionalizantes, além disso, essas diretrizes evidenciaram que as instituições educativas precisam construir seus planos de curso, com base nas competências descritas acima.

Essas competências refletem diretamente na qualidade dos cursos técnicos e na própria qualidade do trabalho dos profissionais em si, visto que redireciona a estrutura de avaliação do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou seja, através das competências é possível avaliar o aluno na prática, analisando o que ele realmente aprendeu, através de demonstrações como construir uma maquete que reproduza a situação real, levantar uma parede em determinado tempo, montar um equipamento que funcione adequadamente.

Sendo assim, fica claro que as novas Diretrizes Curriculares estão voltadas para uma renovação do processo ensino-aprendizagem, no sentido prático e pedagógico, respeitando a prática relacionada à crítica, influenciando assim, na formação de profissionais críticos e engajados no contexto social da educação profissional brasileira.

No final de seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso outorga o Decreto de Número 2.208/97⁰⁸. Ao ensino profissional previa-se a possibilidade legal de ser desenvolvido em três níveis, a saber:

- Nível básico: livre a todos os trabalhadores, não exigindo qualquer nível de escolaridade e com direito à certificação.
- Nível técnico: a estudantes ou a egressos do ensino médio, com currículo distinto desse, com a flexibilidade de poder ocorrer concomitante ou sequencialmente ao ensino médio, porém a diplomação só se daria com a conclusão desse;
- Nível tecnológico: referente a todo curso superior da área tecnológica, e voltado a quem concluisse o ensino médio e/ou técnico.

A integração do Ensino Médio com a formação profissional se dará, tal como destaca o artigo 5º do referido decreto: “[...] A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. E ainda, o § 2º do artigo 12 da resolução que implementa as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio: “O Ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas por articulação com a Educação Profissional, mantida a independência entre cursos”.

Essa independência que, segundo os documentos oficiais, é vantajosa para o aluno por possibilitar a liberdade de escolher seu itinerário profissional, na realidade dificulta a vida do aluno/trabalhador, que busca tirar o Ensino Médio e, ainda, se qualificar por meio de um curso técnico, pois para obter o diploma de técnico, deveria estar matriculado no Ensino Médio e em módulos do ensino profissional ou ainda ter completado ou estar cursando o último ano do ensino médio, antes de ir para o técnico.

Ainda assim, a preparação básica para o trabalho destacada nas diretrizes do Ensino Médio é vista por seus formuladores como algo positivo para o aluno, ao objetivar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos de forma que o aluno ao ingressar em um curso técnico posterior já possa ter desenvolvido as competências gerais. A idéia de competências gerais é, que lhe darão subsídios para a educação profissional específica, dando-lhe, inclusive, o direito de creditar disciplinas profissionalizantes já cursadas durante o ensino médio.

⁰⁸ Decreto de Nº. 2.208/97. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Cabe ressaltar que articulação curricular é de total autonomia das escolas quando da formulação e desenvolvimento de seus projetos pedagógicos.

Percebe-se a permanência nas políticas educacionais do dualismo na formação: de um lado, a perspectiva da educação propedêutica voltada para o ensino superior, destinado a pessoas que possuem condições sócio-econômicas médias e altas e que, portanto, apresentariam possibilidades de dar prosseguimento a seus estudos sem se verem forçados a abandoná-los por causa de necessidade imediata de se inserir no mercado de trabalho e, de outro lado; a perspectiva da educação profissionalizante que pretende impor um grande limite aos indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas e que, devido às suas tão grandes necessidades materiais, especialmente, financeiras, vêem-se obrigados a adquirir o mais rápido possível uma profissão para logo entrar no mercado de trabalho. Nesse sentido, “abrindo mão”, inclusive, de seus sonhos profissionais em decorrência da necessidade de garantia de sua própria sobrevivência.

Como afirmam Frigotto; Ciavatta e Ramos (2004), a visão compensatória e assistencialista, através da qual as políticas públicas tratam a educação profissional, com início no século XIX, “[...] manteve-se presente no séc. XX, uma vez que se continuou a priorizar o ensino profissional voltado aos excluídos da sociedade. Porém, em decorrência do desenvolvimento industrial, houve a necessidade de qualificar os indivíduos para se adequarem a essa realidade.

Como forma de efetivar a reforma da educação profissional iniciada por meio do decreto federal 2.208/97, seguidos de outros documentos legais, como o Aviso Ministerial n. 382/98 que garante autonomia e flexibilidade às instituições formadoras para elaborarem seus currículos a partir de competências profissionais gerais por área, implementa-se o Parecer CNE/CNB 16/99 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível Técnico: “como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico”. (BRASIL, 1999, p.4).

Por fim, o Parecer se propõe a superar a orientação economicista e assistencialista, defendendo a elevação da educação geral dos trabalhadores, devendo esta ser pautada no atendimento das demandas do indivíduo, da sociedade e do mercado através da organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por área.

De acordo com o referido Parecer, o ensino profissionalizante oferecido nas instituições de ensino profissional, herdado da lei nº 5.692/71, que integrava habilitação profissional e segundo grau não formavam nem para o mercado nem para a vida em geral, perdendo nesse processo, “qualquer identidade que já tivera no passado acadêmico ou terminal profissional” (BRASIL, 1999, p.31).

As determinações dessa legislação vigoraram tal e qual até meados de 2004, quando no segundo ano do governo Lula um novo decreto, o 5.154/04 ⁰⁹, veio substituir o decreto 2.208/97 apresentando-se como uma resposta às reivindicações da sociedade civil organizada, mais especificamente, às entidades e profissionais defensores de uma educação profissional pública de qualidade. Esse decreto, então, veio permitir a integração entre os cursos médio e profissional, negada pelo decreto anterior.

⁰⁹ Decreto Federal nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para Maués; Gomes e Mendonça (2008) esse decreto torna possível à integração do ensino médio com o técnico de nível médio e tenta restabelecer um modelo de educação já previsto anteriormente pela LDB. Entretanto, não consegue resolver os problemas da educação profissional, tendo em vista que mantém vários aspectos do decreto 2.208/97, como por exemplo, a modularização do ensino, certificações intermediárias, a definição de perfis profissionais e a gestão tripartite.

Entretanto, mesmo essa legislação tendo muitos limites, não se pode negar que ela avança, uma vez que a possibilidade de integração entre escolarização e profissionalização já abre caminhos para uma possível educação politécnica. Além disso, propõe superar a proposta do decreto anterior pautada na noção de competências, visto que essa não foi compreendida como deveria, enquanto conceito de referência para as práticas formativas, sendo, portanto, utilizada numa perspectiva instrumental e produtivista. Nesse sentido, a possibilidade de ressignificação da noção de competências com o intuito de superar práticas formativas com base nesse referencial.

Contudo, o referido decreto não foi suficiente para a imediata implantação da forma integrada nas instituições a que se refere, ocasionando muitas dúvidas, com isso foi aprovado em 08/12/2004, o Parecer CNE/CEB 39/2004, com vistas à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais deveriam orientar os sistemas de ensino e as Escolas na imediata implantação do Decreto Número 5154/04.

Outras mudanças na educação profissional ocorreram na educação profissional após o Decreto 5.154/04, dentre elas destacamos as mais significativas:

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino.

Também nesse ano transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

O Decreto 5.773/2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Em 2006, com o Decreto 5.840 foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Ainda no ano de 2006 foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado.

Durante o ano de 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizaram conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, no período de 05 a 08 de novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira, com a participação de 2.761 participantes, foi à primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Em processo de revisão final, entrou em vigência no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil.

O Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007, estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia - ifet, no âmbito da rede federal de

educação tecnológica, estimulando o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente.

Ainda em 2007 houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, com uma proposta de oferta educacional verticalizada, que abrange desde a educação profissional técnica de nível médio até a superior (graduação tecnológica, formação de professores e pós-graduação), com ênfase na pesquisa e na inovação tecnológica, tanto na modalidade presencial como à distância.

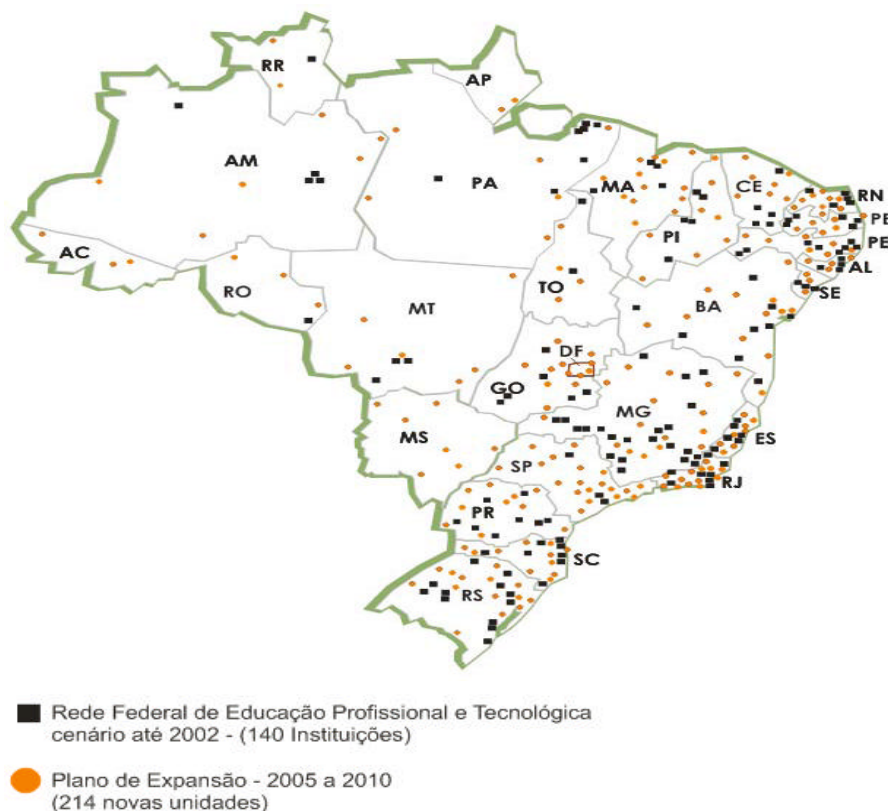


Figura1. Expansão da Rede Federal até 2010. (Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC-2009).

Além disso, a rede vem-se abrindo, cada vez mais, para o acolhimento de novos públicos oriundos de outras demandas sociais, como a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação de jovens e adultos (EJA), incluindo também as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica (EPT) revela-se como uma das esferas estratégicas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõe uma reorganização da rede, a fim de dar conta dos desafios que a ela vem sendo confiados no quadro da educação brasileira. Com a publicação do Decreto nº. 6.095/2007 foram estabelecidas as diretrizes para essa reorganização, na forma da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, a partir dos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, de modo a favorecer a sua atuação integrada e referenciada regionalmente.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas apresentam-se como justificativa principal para a criação dos IFETs a dimensão tomada pela rede:

Uma rede com 354 unidades não pode manter as mesmas características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional apoio à escola pública. (BRASIL, MEC, 2007, p. 33).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecerão nos cursos de educação profissional técnica de nível médio (50% no mínimo), na educação superior, haverá destaque para cursos de licenciatura em ciências da natureza, como física, química, matemática e biologia. Também serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática (20%). Terão autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas e são equiparados às universidades federais.

Na prática, as unidades da Rede Federal compostas de Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Escolas vinculadas a Universidades, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e de CEFETs poderão, por adesão, organizar-se em IFET. Por se depararem com a ampliação de um naipe de possibilidades, será dado aos IFETs um tratamento acadêmico de qualidade ao trabalho que estruture de forma bastante delineada a pesquisa e a extensão, com comprometimento com a inovação tecnológica, como forma de garantir a propriedade de suas ações e elevar significativamente o nível do trabalho na produção e democratização do conhecimento. A ampliação de ações nessas duas vertentes busca construir, nos IFETs, o tripé que constitui um espaço universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esse objetivo parece estar presente na maioria das instituições que compõem a rede, que aderiram à proposta da criação dos Institutos Federais de Educação, cujo modelo de atuação vem atendendo cada vez mais a demanda tecnológica advinda dos setores produtivos e aproximando-se do campo científico nacional, como resultado, entre outros fatores, da crescente qualificação do seu corpo docente. Isto sem desconsiderar sua vocação inicial de promover a inclusão social das camadas socioeconomicamente desfavorecidas. Esse processo aparece alavancado por um projeto político-pedagógico que está em sintonia com esses objetivos e se apóia em bases claramente definidas, conforme expressa a sua função social.

O Decreto Lei Número 11.892 de 29 de dezembro de 2008, institui no âmbito do sistema Federal de Ensino, a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, sendo composta pelas seguintes instituições:

- I- Um total de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II- Universidade Tecnológica do Paraná – UFTPR;
- III-Centros Federais de Educação Tecnológica, Celso Succow da Fonseca- CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET MG;
- IV-Um total de 24 Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais.

CAPÍTULO II

HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS BARREIROS ¹⁰



Figura 2. Patronato Agrícola Dr. João Coimbra - Vila Tamandaré – Município de Rio Formoso-PE -1923.

Através do Decreto nº 16.105, de 21.07.1923, do Senhor Presidente da República, Dr. Arthur da Silva Bernardes, sendo Ministro da Agricultura o Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida, foi criado o PATRONATO AGRÍCOLA DR. JOÃO COIMBRA, na Vila Tamandaré, Município do Rio Formoso, no Estado de Pernambuco.

Inicialmente, instalado nos prédios do antigo Lazareto¹¹, foi inaugurado no dia 05 de novembro de 1924, tendo sido o seu primeiro diretor o Engenheiro Agrônomo Carlos de Albuquerque Bello. Os imóveis, antes pertencentes ao Lazareto, com todas as benfeitorias existentes na época, foram doados à União pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Os patronatos agrícolas tinham uma característica específica, destinavam a oferecer o Ensino Profissional Primário - elementar, médio e complementar. Além da instrução primária e cívica deveriam ministrar noções de práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos. De 1918 a 1929 foram criados 23 Patronatos Agrícolas, em vários Estados brasileiros. A partir de 1919, uma nova regulamentação¹² transforma os patronatos em espécie de orfanatos, ou seja “institutos de assistência, proteção e tutela moral” de menores desvalidos e deveriam oferecer o curso primário e o profissional de forma simultânea. Ao lado da organização acadêmica dos dois cursos era exigido dos alunos o trabalho nos diversos setores do Patronato. Eram também reservados pequenos lotes, destinados aos alunos de boa conduta, que poderiam cultivá -los e teriam direito à renda líquida obtida com a venda dos produtos.

¹⁰ Encontramos o histórico do Instituto Federal de Pernambuco - *Campus Barreiros* - PE em EAFB-PE (1997)

¹¹ Estabelecimento para controle sanitário, onde são postas em quarentena as pessoas que, chegadas a um porto ou aeroporto, podem ser portadoras de moléstias contagiosas. (Disponível em: < pt.wikipedia.org/wiki/Lazareto>. Acesso em 13 de dez. 2009).

¹² O Decreto nº 15.706, de 25 de janeiro de 1919 indica que os patronatos agrícolas deveriam funcionar como “centro de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola que serviu”.

Em 1934, os Patronatos Agrícolas foram transformados em Aprendizados Agrícolas¹³, de conformidade com o Decreto nº 24.115, de 12.04.34, passando a denominar-se Aprendizado Agrícola João Coimbra, ministrando o curso de Iniciação Agrícola, equivalente às duas primeiras séries do curso Ginásial, cuja duração era de dois anos e se destinava à formação do CAPATAZ RURAL



Figura 3 - Fachada Principal do Pavilhão Administrativo do *Campus* Barreiros do IFPE, na Fazenda Sapé s/n Barreiros - PE.

Pelo Decreto N.º 881, de 19.02.41, o Aprendizado Agrícola foi transferido de Tamandaré para a propriedade Sapé, no município dos Barreiros, onde se achavam, anteriormente, a Estação Experimental de Cana-de-açúcar e o Posto de Remonta do Exército.

Em 1947, pelo Decreto nº 22.506, de 22.01.47, passou o estabelecimento a denominar-se Escola Agrícola João Coimbra, oferecendo os cursos de Iniciação Agrícola (1º e 2º anos do curso Ginásial), Mestria Agrícola (3º e 4º anos do curso Ginásial); esse último destinado à formação do MESTRE AGRÍCOLA.

Através do Decreto nº 53.558, de 13.02.64, tomou a denominação de Colégio Agrícola João Coimbra e passou a oferecer os cursos: Ginásial Agrícola e Técnico Agrícola.

Até 1967, as instituições de ensino agrícola eram subordinadas à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. A partir de 1968, passaram para o Ministério da Educação.

Depois de 1967, somente o ensino técnico de nível médio foi oferecido nessa Instituição de Ensino, formando então *técnicos agrícolas*.

A denominação Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE foi estabelecida através do Decreto N.º 935, de 04/09/1979, bem como a atual denominação de técnico em agropecuária a qual foi estabelecida a partir da Lei nº 5.692 de 11/08/1971.

No ano de 1973, o Decreto nº 72.434, de 09/07/73, cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, posteriormente transformado em Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI.

¹³ Decreto 8.319, de 20 de outubro, regulamenta o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades. Além de criar a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, o Decreto estabeleceu as normas para criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições.

Com a extinção da COAGRI, surge a Secretaria Nacional da Educação Tecnológica, que mais tarde seria transformada em Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC, e atualmente, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC.

A Escola Agrotécnica Federal de Barreiros – PE foi transformada em Autarquia Federal através da Lei Nº. 8731, de 16 de novembro de 1993, ficando ligada à Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico – SEMTEC, a qual tinha como atribuições estabelecer políticas para a Educação Tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal.

Com a publicação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco passou a ser constituído por um total de nove *campi*, a saber: os *Campus* de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas EAFs); os *Campus* de Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); e o *campus* Recife (antigo CEFET-PE), todos já implantados, além de mais três *campi* – Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns – que se encontram, desde segundo semestre de 2009, em fase de obras civis para a construção de suas sedes. A constituição dos diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) foi realizada a partir da base territorial de atuação e caracterização das regiões de desenvolvimento onde os mesmos estão situados. Ao ser constituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco surge uma instituição de educação profissional e tecnológica com 569 professores, 523 servidores administrativos e 10793 alunos, distribuídos em seis unidades de ensino situadas em municípios distintos do estado de Pernambuco. Os referidos *Campi* estão localizados em cinco Regiões de Desenvolvimento do Estado, a saber: na Região Metropolitana do Recife (RMR), na Região da Mata Sul e nas Regiões do Agreste Central, Agreste Meridional e Sertão do Pajeú, como mostra a figura a seguir:



Figura 4: Regiões de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco (Fonte: Secretaria de Planejamento do Estado de Pernambuco)

O *Campus* Barreiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE- *Campus* Barreiros) continua sediado na Fazenda Sapé s/n, na cidade de Barreiros – PE, zona da mata sul (mata meridional) e zona fisiográfica litoral sul. Sendo uma escola-fazenda, tem um *campus* de 207 hectares, onde 27.989,70 m² representam à área construída.

O Município de Barreiros, que abriga o IFPE - *Campus* Barreiros tem uma população de 43.502 habitantes, conta com uma área de 233,37 km² (IBGE, 2008) e fica aproximadamente 100 km da capital do estado, a cidade de Recife.

Esse município está localizado numa região que tem como característica a monocultura da cana-de-açúcar, a qual passa hoje por uma série crise econômica que teve início a partir da década de 1990. A crise provocou o fechamento de várias usinas de açúcar e como consequência gerou um alto nível de desemprego na região, criando bolsões de pobreza local.

Com a falência das usinas muitas terras foram desapropriadas na região e, atualmente, estão sendo redistribuídas pelo INCRA ao Movimento dos Sem -Terras. Em Barreiros, especificamente, no ano de 2001, foram desapropriados 12.248 hectares da usina Central Barreiros, sendo considerada a maior ação da reforma agrária da história de Pernambuco.

O comércio é a atividade econômica que vem dando sustentação ao município, embora possamos vislumbrar focos de pecuária, certa diversificação nas atividades agrícolas como a introdução da fruticultura e algumas culturas de subsistência. A atividade turística passa a ser “os olhos da esperança” para a população do município, com a construção, na paradisíaca praia do Porto, de um hotel boutique, um resort cinco estrelas de bandeira internacional e quatro mil moradias do tipo bangalô, com investimento de R\$ 1 bilhão, pelo grupo espanhol Qualta Resorts, que deve gerar mais de três mil empregos diretos. A expectativa é que o turismo possa atrair 20 mil turistas por ano, a maioria de estrangeiros europeus.

Tendo em vista essa situação, confere o *Campus* Barreiros do IFPE a grande responsabilidade de colaborar para a reversão do atual quadro de misérias sociais, através do oferecimento da Educação Profissional e Tecnológica em diversos níveis, assim como a realização de projetos de pesquisa visando à construção e a difusão de novas tecnologias e alternativas em produtos e serviços, como estratégia para favorecer a geração de trabalho, a melhoria das condições de empregabilidade e o aumento da renda dos trabalhadores rurais e urbanos e suas famílias, sobretudo, através da realização de atividades de extensão e comunitárias, no sentido de colaborar para o desenvolvimento econômico e a inclusão social da microrregião onde está inserida.

Por sua localização geográfica, pelos cursos voltados para a vocação natural da região e com setor produtivo e suas particularidades o *Campus* Barreiros do IFPE tem uma influência significativa em toda zona da mata sul de Pernambuco e o litoral Norte de Alagoas. Ele oferece cursos técnicos que visam a atender às demandas locais e regionais.

Outro importante exemplo de inserção regional é a atuação institucional na formação inicial e continuada de trabalhadores, ocorrendo em eventos no decorrer do ano ou em atendimento às demandas específicas.

O *Campus* Barreiros do IFPE apóia as vocações regionais, oferecendo à comunidade escolar possibilidades diversificadas de desenvolvimento através do ensino de qualidade com formação humana e sólida qualificação profissional.

Além da atuação no ensino, destaca-se ainda através da participação efetiva em programas de pesquisa, conselhos como: Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, Conselho Municipal de Meio Ambiente; dentre outros.

Buscando o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunidade interna e externa o *Campus* Barreiros do IFPE ainda tem estabelecido diversos convênios e parcerias com instituições, órgãos e empresas de relevância.

O *Campus* Barreiros do IFPE tem avançado no campo da educação inclusiva, com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA; ofertando curso de formação inicial e continuada para trabalhadores em Beneficiamento de Produtos Agroindustrias.

A oferta deste curso vem contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos cerceados do direito de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, proporcionando aos jovens e adultos trabalhadores possibilidades de inserção ou de manutenção de seus empregos no mundo do trabalho, de desenvolver o seu potencial e resgatar a sua auto-estima.

Ainda como uma atividade de inclusão social, o *Campus* Barreiros do IFPE participa do projeto de governo denominado Escola de Fábrica, O Programa tem como principal objetivo o de combinar qualificação profissional e escolar, como o nome sugere, une setores produtivos e processos educacionais visando à inclusão social de jovens de baixa renda.

Atualmente, o IFPE - Campus Barreiros tem 976 alunos matriculados nos seguintes cursos:

Tabela 1- Cursos ministrados pelo IFPE- *Campus* Barreiros, em 2009

CURSOS	Nº DE ALUNOS
1. Técnico de Nível Médio Integrado com Ensino Médio	
Habilitação em Técnico m Agropecuária	536
2. Técnico de Nível Médio Subseqüente	
Habilitação em Agricultura	51
Habilitação em Zootecnia	44
Habilitação em Agroindústria	18
Habilitação em Turismo e Hotelaria	87
3. PROEJA	
Qualificação Profissional em Beneficiamento Artesanal de Produtos de Origem Vegetal	18
Qualificação Profissional em Beneficiamento Artesanal de Produtos Agroindustriais	22
4. Projeto Escola de Fábrica	200
TOTAL	976

Fonte: Seção de Registros Escolares do IFPE - Campus Barreiros (Censo Escolar- 2009).

O Instituto Federal de Pernambuco tem como missão principal “*promover a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, formando profissionais cidadãos aptos a contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade*” (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE - 2009/2013).

Com vistas a se aproximar do cumprimento dessa missão, o *Campus* Barreiros apresentou os seguintes números no primeiro semestre, em 2009:

Tabela 2. Número de alunos e servidores do IFPE-*Campus* Barreiros em 2009.

NÚMERO DE ALUNOS E SERVIDORES DA EAFB-PE EM 2009	
Alunos/servidores	Quantidade
Alunos	976
Funcionários Administrativos	85
Docentes	48

- 43 do quadro efetivo e 5 professores substitutos.

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos do IFPE- *Campus* Barreiros-Referência maio 2009.

Tabela 3. Docentes do Quadro efetivo do IFPE - *Campus Barreiros* por escolaridade.

DOCENTES DO QUADRO EFETIVO DO IFPE-CAMPUS BARREIROSO POR ESCOLARIDADE EM 2009	
GRAU	ESCOLARIDADE
Doutorado	02
Mestrado	12
Especialização	23
Aperfeiçoamento	01
Graduação	05

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos do IFPE – *Campus* Barreiros. Referência janeiro 2009.

Para administrar o quadro de pessoal e a infraestrutura física, o Instituto Federal de Pernambuco conta, atualmente, com as seguintes estruturas administrativas definidas em:

I - Órgãos Colegiados:

- Colégio de Dirigentes;
- Conselho Superior;
- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- CPA (Comissão Permanente de Avaliação)

II - Órgão Executivo:

- Reitoria;
- Cinco Pró-reitorias;
- Nove Campi.

III – Órgão de Controle

Auditoria Interna

IV – Órgãos Representativos

- CIS/PCCTAE (Comissão Interna de Supervisão / Plano de Carreiros dos Cargos Técnico-Administrativos)
- CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente)
- Comissão de Ética
- Ouvidoria
- Grêmio Estudantil

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RECURSO PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

3.1 Fundamentos da Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Em uma breve pesquisa realizada em dois grandes sites de busca, *Google* e *Yahoo*¹⁴, encontramos, respectivamente, 1.850.000 e 2.090.000 *links* para “avaliação da aprendizagem”. O que de certa forma, confirma o quanto esse tema está na preocupação do dia-a-dia dos profissionais da educação e áreas afins.

Não sabemos se este trabalho pode apresentar algo novo e diferente sobre o tema, mas pretendeu-se recorrer a alguns teóricos na tentativa de melhor entendimento sobre a problemática da avaliação da aprendizagem, bem como as propostas advindas com a implantação da nova LDB nos cursos técnicos do IFPE – *Campus Barreiros*.

O assunto quase sempre aparece e nunca se esgota na literatura da educação, pois junto com o tema da avaliação da aprendizagem surgem ainda bons trabalhos, inovações, esperanças, promessas ou mesmo, dependendo do contexto, frustração pelo seu resultado.

De acordo com Luckesi (1998a), o termo “avaliar” é originário do latim, *a-valere*, equivalente a “dar valor a...”. Já o conceito “avaliação”

é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidades atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (p. 71-78).

Existem muitas formas de conceituar a avaliação, que é um tema muito antigo e polêmico, principalmente, levando-se em conta a sua aplicação, daí muitos questionamentos advindos: Por que avaliar? Quem avaliar? Para quem? Para que avaliar? Como avaliar? O que avaliar?

Nesse processo, muitas vezes, o professor é tachado como o principal vilão, alvo de críticas e culpas pelo fracasso escolar e formação do aluno. Esse profissional, por sua vez, também pode ter sido alvo de um sistema de avaliação não funcional ou mesmo degenerativo na sua própria formação.

¹⁴ Google Brasil Disponível em < http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4SUNA_enBR262BR262&q=avalia%C3%A7%C3%A3o+aprendizagem > Acesso em 02 de maio de 2008.

Yahoo Brasil. Disponível em <<http://br.search.yahoo.com/search?p=avalia%C3%A7%C3%A3o+aprendizagem&searchsubmit=Buscar+na+web&fr=yfp&toggl=1&ei=UTF-8&rd=r1>>. Acesso em 2 de maio de 2008.

Sousa (2007) realiza uma ampla análise comparativa dos autores que tiveram maior influência na construção do pensamento avaliativo brasileiro desde a década de 30. Entre eles, destacam-se Ralph Tyler, Hilda Taba, William Ragan, Robert Fleming, James Popham, Benjamin Bloom, J. Thomas Hastings, George Madaus, Robert Ebel, Norma Gronlund, David Ausubel, William Novak e Helen Hanesian. Segundo a autora, nas definições de avaliação apresentadas pelos autores considerados em estudo, foram adotados aspectos que podem ser agrupados em três categorias de análise: quanto à ênfase, ao alvo e ao objeto de avaliação.

Quanto à ênfase, característica básica, Souza destaca que Ragan privilegia os procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho do aluno. Os outros autores considerados, em geral, explicitam que, além desse desempenho, tendo como parâmetro os objetivos que indicam os resultados esperados em razão dos quais serão apreciados os resultados obtidos.

No que concerne a análise do alvo objetivado no processo de avaliação, oito autores¹⁵ apontam a concepção avaliativa centrada no processo de julgamento; sendo que para cinco desses autores¹⁶, esse julgamento implica em apreciar o grau de satisfação dos resultados obtidos em relação aos esperados; ou seja, na determinação da ocorrência ou não das mudanças esperadas, expressas pelos objetivos, não se explicitando a idéia de apreciação quanto à desejabilidade das mudanças ocorridas. Entretanto para Ragan, a avaliação é vista como um procedimento descritivo e interpretativo, não expressa à idéia de julgamento supracitados.

Desta forma, a autora relaciona as características da avaliação indicadas pelos autores

1) Relação avaliação-medida

A avaliação é uma atividade mais abrangente que a medida – quando se tem a representação de uma quantidade ou grau dos comportamentos apresentados pelo aluno, tem-se uma medida; quando se julga esse resultado, está se avaliando. A avaliação é vista como um procedimento que vai além de aferir e à medida que fornece dados quantitativos. Ragan e Gronlund indicam que a avaliação pode considerar dados qualitativos e dados quantitativos.

2) A avaliação desenvolve-se em etapas contínuas de trabalho ou fases. Existem etapas comuns aos autores abordados:

- Definição dos objetivos: supõe-se a determinação dos resultados que se deseja obter para o processo de ensino;
- Seleção de procedimentos de avaliação: diante da grande variedade de meios disponíveis para avaliar, há a necessidade de selecionar os mais adequados, tendo-se em vista os objetivos que se pretende avaliar;
- Julgamento: consiste na apreciação quanto à desejabilidade do resultado obtido.

Sousa (2007) assinala a diversidade de pressupostos apontados pelos autores, o que indica a complexidade de aspectos que devem ser foco de atenção de quem estiver envolvido na tarefa de avaliar. Ela destaca alguns desses pressupostos da avaliação sobre os quais houve maior consenso entre os autores. São eles:

- A avaliação é compreendida como um processo;
- A avaliação deve ser contínua, procedimento presente desde o início até o final do trabalho que se desenvolve com o aluno;
- A avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos.

¹⁵ Tyler, Taba, Ragan, Popham, Bloom, Ebel, Gronlund e Ausubel.

¹⁶ Taba, Popham, Ebel, Gronlund e Ausubel.

3) A relação entre objetivos e avaliação foi ressaltada pela maioria dos autores ao apresentarem a sua definição de avaliação. Uma proposta de avaliação é compatível com os objetivos propostos quando prevê procedimentos que permitam detectar a ocorrência daqueles comportamentos previstos nos objetivos.

4) A avaliação deve ser ampla, deve haver diversidade de formas de proceder à avaliação.

5) Funções da avaliação nomeadas pelos autores:

- Diagnosticar;
- Retroinformar;
- Favorecer o desenvolvimento individual, auto-avaliar-se.

6) Procedimentos de avaliação indicados pelos autores:

- Procedimentos de Testagem: são organizados por meio de um conjunto de tarefas, usadas para colher amostras de comportamento do indivíduo em uma determinada situação e um determinado tempo;
- Procedimentos de Observação: são aqueles que permitem a apreensão direta do fenômeno que vai ser avaliado;
- Procedimentos de autorrelato: são aqueles em que o indivíduo fornece informações sobre si mesmo.

7) Segundo os autores, são considerados avaliadores: professores, pais, alunos, administradores, além de outros participantes do processo.

Sobre tudo Souza(2007) remete a Tayler para ressaltar que o autor trata sobre quais os resultados da avaliação devem ser traduzidos em termos que sejam compreensíveis para os pais e para o público em geral. Este amplo estudo de revisão – amplo no sentido do número de autores que considera (onze), do tempo que abrange (várias décadas) e da diversidade de categorias que analisa – aponta alguns aspectos da avaliação da aprendizagem que podem nos levar na perspectiva da Avaliação Formativa. São eles: o consenso de noção de avaliação como um processo, procedimento de avaliação contínua, que deve estar presente desde o início até final do trabalho com o aluno e a função de retroinformar.

Luckesi (2003) esclarece que, no Brasil, desde o século XVI, vivemos sob a hegemonia da pedagogia tradicional, instalada pelos jesuítas. Eles pretendiam estruturar normas, regras e métodos que pudessem reger os colégios na época. Assim, em 1599, foi promulgado o famoso *Ratio Studiorum*, pelo Padre Aquaviva. Este documento reúne uma série de regras práticas que orientavam a ação pedagógica do provincial, padre-reitor, prefeito dos estudos e professores. Ele tinha a ordem e o método como valores fundamentais em seus regulamentos. A disciplina foi uma marca forte e original para a época, que caracterizou a prática nos colégios jesuítas. Quanto à avaliação, o “Ratio Studiorum” determina algumas regras para as provas orais e escritas, cuja atenção especial se dava na realização de provas e exames.

A prática da avaliação por meio de provas e exames se universalizou ao longo do tempo e, com emergência e cristalização da sociedade burguesa, ganhou importância maior do que a própria aprendizagem dos alunos. Há expectativas de pais, professores pelas notas que revelarão se eles foram aprovados ou não e, dessa forma, a avaliação passa a ser ferramenta de seleção e exclusão de alunos, como consequência natural de um processo educacional que está a serviço dos interesses da sociedade capitalista, cuja divisão em classes pressupõe que a ascensão social pode ser conseguida à medida que o aluno estude e tire boas notas para melhor concorrer às oportunidades no mercado de trabalho.

A pedagogia do exame tem, assim, duas consequências: “pedagogicamente, ela centraliza a tensão nos exames: não auxilia a aprendizagem, dos alunos; psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas”. (LUCKESI, 2003, p.25).

Ao contrário da classificação e seleção, a avaliação deveria auxiliar na construção da aprendizagem no sentido de que o significado maior deveria ser das atividades relacionadas com a aprendizagem dos alunos, subsidiando decisões que propiciem sua melhoria. Na perspectiva do entretenimento da educação como instrumento de transformação da prática social, afirma Luckesi (2003, p. 62).

A atual prática da avaliação escolar determinou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico como deveria ser constitutivamente. O julgamento de valor, que tem função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista de aprendizagem escolar poderá ser definitivamente classificado como inferior médio ou superior. Classificações estas que são registradas e podem ser transformadas em números e adquirirão a possibilidade de serem somadas e divididas em médias.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento; como função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se no momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constituído: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

A avaliação educacional, assumida como classificatória, torna-se um instrumento autoritário do desenvolvimento do saber; a outros a estagnação.

A partir dessa mudança de função, a avaliação desempenha, nas mãos do professor, outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinar.

A questão do erro, da culpa e do castigo, na prática escolar, está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem.

A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.

Testes mal-elaborados, leituras inadequadas e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo etc. São fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos que tiveram acesso à escola. A avaliação está comprometida com aqueles que tiveram a possibilidade de ingresso escolar. A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação aprendizagem do educando. Sobre instrumentos, diz Luckesi: (2003, p.77).

Esses instrumentos de avaliação são cotidianamente construídos da seguinte maneira. Próximo da final da unidade de ensino, o professor formula o seu instrumento de avaliação, a partir de diversas variáveis: conteúdo ensinado efetivamente, conteúdo que os professores não ensinaram, mas deu por suposto ter ensinado, conteúdo “extras” que o professor inclui no momento da elaboração do teste, para torna-lo mais difícil, o humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente, a disciplina ou indisciplinas social desses alunos, uma certa “patologia” magisterial permanente, que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, uma vez que não é possível que todos os alunos tenha aprendido suficientemente todos os conteúdos de habilidades propostas.

A respeito da avaliação classificatória nos diz o autor:

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Essa prática classificatória da avaliação confirma a nossa hipótese inicial de que a atual prática

de avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino. E essa questão da prática classificatória da avaliação torna-se mais grave quando entendemos que um aluno pode ser aprovado ou reprovado por um equívoco entre qualidade e quantidade. (LUCKESI, 2003, p.22)

A avaliação é um processo inerente à existência humana que implica, sobretudo em reflexão crítica sobre a prática no sentido de rever seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilidades numa tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Segundo Luckesi (2003), avaliar é um processo. Avaliar, não é apenas o produto, eis a questão. Por isso, o professor deveria avaliar seus alunos de forma contínua para verificar os vários momentos do seu desenvolvimento. No entanto, a valorização da resposta certa, estabelecida pelo professor e aprendida pelo aluno, denota a importância maior dada ao produto que a construção pessoal do conhecimento pelo professor.

Desse modo, diversificar os instrumentos, as oportunidades, as formas de avaliação como: pesquisa, experimentação, dramatização, trabalho criativo, coleta de dados, questões abertas respondidas por escrito, aplicar tarefas em dupla ou em grupo, além de trabalhos individuais são critérios estabelecidos para que se pratique uma avaliação que exija atitudes reflexivas e não apenas memorização. A qualidade do pensamento é mais importante do que a qualidade do conteúdo. “Valoriza aquilo que é fundamental” o estabelecimento de relações, a interpretação de dados e ideais, a capacidade de produzir, explicações e conclusões próprias. (LUCKESI, 2003). Neste contexto, sem dúvida é do professor a tarefa de dirigir e facilitar o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Luckesi (2003) propõe como superação das práticas tradicionais, a avaliação diagnóstica como instrumento auxiliar da aprendizagem, cuja função constitutiva é a de criar base para tomada de decisões. Dessa forma, auxilia educador e educando no compromisso de melhores resultados do processo de aprendizagem e, como ato amoroso, inclui o aluno, pois auxilia na construção de seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo em que numa perspectiva mais ampla inclui o aluno como sujeito na sociedade.

Hoffman (1993) salienta a importância da reflexão e tomada da consciência dos educadores sobre a compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados dissociados da ação educativa que desenvolvem durante o processo com os alunos. Estabelece que há muitos mitos e representações em torno da prática avaliativa tanto de professores como de alunos relacionados à concepção e significados sobre avaliação que marcaram suas experiências de aprendizagem em suas trajetórias de vida e que contribuem para a dicotomia entre educação e avaliação: “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações da forma diferenciada”. (HOFFMAN, 1993, p.15).

A autora também faz uma crítica, assim como Luckesi, às práticas tradicionais de avaliação que se estabelecem a partir de uma ação classificatória dos alunos e salienta a dificuldade na superação dessa prática devido à cultura estabelecida entre os próprios atores envolvidos com o processo de avaliação, ou seja, pais, professores e alunos. Propõe, ainda, como superação dessa sistemática tradicional, a avaliação mediadora onde se estabelece um elo de confiança entre o professor e o aluno durante o processo da aprendizagem. O importante não é mais a nota, e sim a construção do conhecimento. O professor entende e respeita as diversas etapas de construção do conhecimento do aluno e cria situações para que o mesmo expresse suas opiniões, dúvidas, necessidades, promovendo elo de confiança e diálogo entre a turma e o professor.

Para tanto, o professor deve estar sempre atento às manifestações do aluno, registrar essas informações, refletir sobre elas, promover outras situações-problemas, sempre com o objetivo de avanço do aluno na construção de seu conhecimento.

A avaliação mediadora requer aprofundamento teórico dos professores, compreensões sobre o que significa acompanhamento e diálogo, que podem ser compreendidos de maneira diferente, dependendo da matriz epistemológica dos professores.

Segundo Hoffmann (1993), a sistemática da avaliação praticada nas escolas públicas e privada, não proporciona progresso significativo na aprendizagem do aluno. Os professores cobram dos alunos apenas respostas decorativas e mecânicas não considerando as ações de área dos alunos, ainda existe uma grande preocupação em atribuir a nota ou conceito, visando aprovar ou reprovar o aluno. E quando esses optem notas baixas no final do semestre, em lugar de estudos de recuperação, o que seria recomendável, a eles se oferece a chance de se “submeter” a outra prova, igual para todos e, nem sempre, leva em conta o conteúdo ainda não aprendido, descompromissado o trabalho com vistas à aprendizagem do aluno, onde esta passou a preocupar-se apenas em decorar respostas para obter notas e “passar de ano”, satisfazendo as exigências da escola e do sistema educacional.

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permite que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação.

Já Perrenoud (1999) classifica a avaliação entre muitas lógicas, que regulam: a aprendizagem, o trabalho, as relações de autoridade e cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação. Para efeito ilustrativo, teve-se “a avaliação entre duas lógicas”, para as quais atenta que o educador deve ter claro o que pretende ao utilizar a avaliação: um recurso a serviço da seleção ou um instrumento a serviço da aprendizagem? O autor afirma que

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (Perrenoud 1999, p. 9).

No caso da avaliação a serviço da seleção, ele explica que, tradicionalmente, a avaliação é associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Nesse sentido, muitos pedagogos se manifestam contra as notas porque elas querem colocar a avaliação a serviço do sistema educacional. No entanto, as notas ainda são muito utilizadas atualmente e fazem parte de uma negociação ou chantagem entre o professor e seus alunos como recurso para fazer os alunos trabalhar, conseguir passar conteúdo, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. Não diz no começo o que o aluno sabe, mas o que pode acontecer no final do ano, se ele continuar agindo ou produzindo de determinada maneira (esperada ou não). Porém, Perrenoud lembra que o objetivo da nota, na situação de avaliação deve ser o de auxiliar o aluno a aprender. E não se avalia só por avaliar, mas para tomar uma decisão.

Para a família, as notas têm a função de acompanhar e prevenir (impedir e advertir). É um alerta contra o anúncio do fracasso ou a tranquilidade e confirmação de um resultado.

Essas hierarquias objetivam mais informar sobre a posição dos alunos em relação ao grupo ou sobre a sua distância em relação à norma de excelência que sobre o conteúdo de conhecimento e desenvolvimento de competências. Elas dizem se o aluno é “pior ou melhor” do que seus colegas.

Perrenoud (1999) critica também a avaliação que visa à certificação, uma vez que essa fornece poucos detalhes dos saberes e das competências e do nível de conhecimento adquiridos. No âmbito do funcionamento do sistema, *age como se* aqueles que avaliam

soubessem o que devem fazer e a eles é conferida certa confiança. A certificação é instituída para não precisar de outro controle ou *passaporte* para o emprego ou formação posterior.

As provas tradicionais se revelam de pouca utilidade porque são, essencialmente, concebidas em vista mais do desconto que da análise do erro e mais para a classificação dos alunos que para a identificação do nível de domínio de cada um. Permite dar boas e más notas, criando uma hierarquia.

Não informam muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação tradicional,

[...], não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”. As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais nos registros das práticas pedagógicas, do ofício do professor e do ofício do aluno! (p. 18).

No entanto, o autor resgata uma posição otimista e argumenta que lentamente a escola muda e alguns sistemas querem favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individuação das trajetórias de formação. Dessa forma, a avaliação evolui e as notas desaparecem em certos graus e em certos tipos de escolas.

E quem não aceita o fracasso escolar e as desigualdades na escola se pergunta como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola. É quando surge a avaliação a serviço da aprendizagem.

De acordo com essa abordagem, uma ação pedagógica repousa sobre uma parcela da avaliação formativa. E, para Perrenoud, (1999) para se tornar uma prática realmente nova, seria necessária, entretanto, que a avaliação formativa fosse regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada, pois “se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente?” (p. 14).

Pensando assim, a avaliação formativa deve forjar seus próprios instrumentos, que vão de uma análise criteriosa, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos e dos processos intelectuais do aluno. Trata-se de uma proposta de intervenção diferenciada, de organização dos horários, de organização do grupo-aula e, até mesmo, de transformações radicais das estruturas escolares.

Para se trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são possíveis para o maior número de alunos, contudo, a democratização do ensino permanece um tema pouco mobilizador para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos e a prioridade que lhes dão os sistemas educativos é muito flutuante.

Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo número de turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade (PERRENOUD, 1999, p. 16).

A preocupação central da obra de Perrenoud é o aprendizado pelo prazer, pelo interesse da realidade, pelo questionamento, pela reflexão, pela curiosidade, pela criatividade

e pela originalidade, o que pode ser revertido em honrosas notas, pois do contrário, o “[...] sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista, até mesmo cínica do saber”. (1999, p. 69).

E numa concepção mais ampla de intervenção, pode-se ajudar o aluno a progredir de muitas maneiras, tais como: explicando mais simplesmente para alguns, mais longamente para outros; engajando os alunos em novas tarefas e em atividades mais mobilizadoras ou proporcionais aos seus recursos; trabalhando para aliviar a angústia dos alunos e devolvendo-lhes a confiança, propondo outras razões para agir e aprender; redefinindo a relação ou o contrato didático e modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno.

Dessa forma, a avaliação deve romper com o esquema igualitarista e a diferença começa com uma “dose” de avaliação formativa. A diferenciação, então, começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos, proporcional às necessidades de cada aluno. Ela visa dar ao professor as informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens dos alunos. Leva também em conta a rotina, os erros de apreciação ou a imprecisão.

Devemos lembrar que essa proposta de avaliação formativa “se constrói em uma lógica cooperativa, baseada na hipótese de que o aluno quer aprender e faz tudo o que pode para esse fim. Na escola obrigatória, essa não é a definição da situação”. (1999, p. 141).

Sousa (2007) salienta que a avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar.

Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas, fornece informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tomar o ensino mais efetivo. É, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na Escola.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredito que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Sousa (2007) propõe que a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Assim, conforme o tipo de objetivo pode ser empregado trabalhos em grupos e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa e observação dos alunos em classe. Não restringindo a levantamento de informações para realização da avaliação ao final de um bimestre letivo. Informações descontínuas e distanciadas umas das outras podem modificar a sintomatologia do aluno e do professor quanto a condições de aprendizagem e ensino. Após a obtenção das informações, sugere que as analise de acordo com os critérios preestabelecidos, com as condições de ensino oferecidas, e tome as decisões que julgar satisfatórias para a melhoria da qualidade da educação escolar.

3.2 As Propostas de Avaliação advindas com a LDB

A avaliação educacional está ganhando cada vez mais importância na pauta de discussões da sociedade brasileira. São muitas as iniciativas desencadeadas nessa área, tanto do Governo Federal, quanto pelos Governos Estaduais e Municipais.

Grande parte desse destaque que a avaliação vem recebendo pode ser atribuída às mudanças propostas pela nova LDB. O compromisso dessa Lei não é com qualquer educação, mas sim, com uma educação e com uma aprendizagem de boa qualidade (inciso IX, dos artigos 3º e 4º, inciso II e § 1º, do art. 36).

E, mais especificamente, o tema “avaliação” está muito presente na LDB implícita ou explicitamente, com muitas propostas e determinações de mudanças na avaliação do rendimento escolar; na avaliação das instituições, na avaliação dos cursos; na recuperação dos alunos; na avaliação dos profissionais; entre outras formas que veremos mais adiante.

No entanto, acreditamos que mudanças desse tipo implicam essencialmente profundas alterações na interação de elementos sociais e na tomada da consciência das pessoas envolvidas (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, etc.). E, de uma forma geral, é necessário abrir as discussões sobre os campos de avaliação, para analisar as contradições, relacionar os pontos divergentes e identificar para cada elemento proposto, o seu conteúdo, o seu objetivo, a sua eficácia e a sua pertinência.

A nova LDB, quando inclui “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” (letra “a”, do inciso V do art. 24), ela estabelece a necessidade de uma relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos, com prevalência dos últimos em relação aos primeiros, nos processos de avaliação, é um lembrete de que a avaliação das atividades deve contemplar múltiplas formas e procedimentos. São infinitos os caminhos que os mesmos alunos podem utilizar para tomar posse do saber.

Cabe à escola - fundamentada no princípio de sua autonomia e no seu direito de definir a sua proposta pedagógica (inciso I, do art. 12) - assumir o seu papel, junto ao processo de verificação de aprendizagem, que é um dos elementos de maior importância.

Entretanto, no exercício desse direito, a escola deve considerar a participação dos docentes da escola nessa definição, não somente por uma exigência da Lei (art. 13), mas também pelo reconhecimento decorrente das inúmeras pesquisas realizadas sobre a escola de que a co-participação e a responsabilidade dos professores na “definição da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” é uma das melhores formas de se obter um “padrão de qualidade” no processo ensino aprendizagem. Portanto a escola, ao definir as formas e os procedimentos de avaliação da aprendizagem que pretende adotar, deverá incluí-las no regimento, antes de iniciado o ano letivo.

Entretanto, são recomendáveis que essas formas e procedimentos a serem adotados pela escola para avaliação da aprendizagem, permaneçam as mesmas ao longo, de no mínimo, dois anos, pois assim, docentes, discentes e o corpo técnico-administrativo da escola terão um mínimo de tempo para verificar o acerto das decisões tomadas, bem como uma experiência que venha fundamentar possíveis mudanças no futuro.

Dentro dessa questão insere-se outra, como parte e como consequência do processo de avaliação da aprendizagem: a recuperação daqueles que não conseguiram aprender com os métodos adotados, num determinado espaço de tempo, uma aula, uma unidade, uma etapa, um período, uma fase, um ciclo, um semestre ou até mesmo um ano. Os incisos IV e IX, do art. 3º, no que diz respeito à tolerância que deve haver por parte da escola e dos educadores com aqueles alunos que, em algum momento do processo de ensino-aprendizagem, não tiveram as necessárias condições para aprender. A Lei recomenda aos estabelecimentos de ensino “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (inciso V, do art. 12), e

aos docentes, que devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” (inciso III, do art.13), bem como “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (inciso IV, do art. 13)”. E a verificação do rendimento escolar compreende “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (letra “e”, do inciso V, do art. 24).

Em decorrência dos fatores extraescolares, a Lei determina a adequação do ensino às “condições do educando” (inciso VI, do art. 4º), mas, por outro lado, como lembra o autor, considera a possibilidade de que fatores intra-escolares (métodos, técnicas, características dos professores e da escola, etc.) possam ser responsáveis pelo fracasso dos alunos (inciso V, do art. 12; inciso IV, do Art. 13, e letra “e”, inciso V, do, art. 24). Entendo, portanto, que essa legislação fornece aos educandos meios capazes de neutralizar os malefícios causados aos alunos pelo uso de métodos e técnicas que se mostrem incapazes de fazer com que todos eles aprendam; razão pela qual define e determina que cabe à escola e aos seus educadores prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

Mais especificamente voltado à educação profissional, acrescenta-se que “o conhecimento adquirido [...], inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (art. 41, cap. III) e a citação do Parecer CNE-CNB número 16/99:

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definidas pela escola e autorizadas pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do Ensino Médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de Nível Médio.

A certificação da formação mencionada, nessa legislação, está pautada no desenvolvimento de conhecimentos e/ou de competências, acrescido dos outros pré-requisitos que devem garantir o preparo do profissional para o trabalho.

Para que a Lei ou qualquer proposta de integração e promoção do aluno vingam, devemos, sim, intervir nos limites do sistema, porém, na perspectiva de uma utopia promissora, para aprender a ensinar aos nossos alunos um modo de agir que faça sentido para si e em prol de uma sociedade mais fraterna e humana.

3.3 A Avaliação da Aprendizagem para o IFPE - *Campus Barreiros*

Pode-se dizer que já havia bastante preocupação por parte do IFPE – *Campus Barreiros* com os trabalhos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, com a avaliação dos alunos, antes da implantação da Lei 9.394/96.

A avaliação da aprendizagem, enfatizada aqui nos cursos técnicos, sempre foi pautada nos saberes necessários para cada profissão, em diferentes momentos das disciplinas ministradas e utilizando-se de diversos instrumentos que subsidiavam o docente para verificar a aprendizagem dos alunos, evitando-se, assim, que os professores se apoiassem simplesmente em decisões sobre o conhecimento dos alunos em termos de: aprovado ou reprovado; apto ou inapto, através de provas no final de cada ciclo ou ano.

No entanto, com a implantação da LDB, a Instituição se viu obrigada a rever uma série de questões relacionadas ao processo de educação e formação dos seus alunos. Algumas práticas e procedimentos sofreram significativas alterações e outras - já utilizadas informalmente – foram documentadas e sistematizadas para o melhor aproveitamento de todo o pessoal envolvido com a educação profissional.

Entre essas questões, destacamos a reformulação dos currículos, antes, disciplinares, agora, modulares. A organização dos currículos por disciplinas, conforme compreensão do IFPE – *Campus Barreiros* oferecia algumas limitações que geralmente só eram observadas no

final do processo de aprendizagem, com a formação do aluno: o professor e o aluno não conseguiam ter visão global da formação que se objetivava oferecer.

Com o currículo modular, no entanto, estipula-se no começo do processo (geralmente dividido em blocos), qual a competência que se pretende desenvolver. Então, desde o começo desse ciclo, os alunos têm a visão clara do que será exigido conhecer e aprender e os professores podem utilizar recursos mais abrangentes para o planejamento e o processo de avaliação contínua. O foco sai da disciplina e vai para o perfil de conclusão profissional pretendido.

No documento Organização Didática do Ensino Técnico na EAFB¹⁷, os critérios de avaliação, recuperação e promoção, estão em consonância com a nova LDB (artigos 44 a 49, capítulo IV). O desempenho acadêmico do aluno será expresso no Memorial de Desempenho Acadêmico constante no Diário de Classe.

O Memorial de Desempenho Acadêmico é um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno, em cada disciplina, durante o módulo, tomando-se como referência os indicadores de composição de competências, aqui entendidas como um conjunto de habilidades, atitudes e outros atributos humanos necessários ao desempenho e produtividade requeridos pelo mundo do trabalho.

Os indicadores de composição de competências que são considerados no Memorial de Desempenho Acadêmico são: assiduidade e pontualidade, domínio cognitivo, cumprimento e qualidade das tarefas, capacidade de produzir em equipe e autonomia, assim definidas:

- a) Assiduidade e pontualidade – comparecimento em todas as aulas e chegada no horário pré-estabelecido nos locais onde as aulas serão ministradas;
- b) Domínio cognitivo – capacidade de relacionar o novo conhecimento com o conhecimento já adquirido;
- c) Cumprimento e qualidade das tarefas – execução de tarefas com requisitos previamente estabelecidos no prazo determinado com propriedade, disposição e interesse;
- d) Capacidade de produzir em equipe – aporte pessoal com disposição, organização, liderança, cooperação e interação na atividade grupal no desenvolvimento de habilidades, hábitos, conhecimentos e valores.
- e) Autonomia – capacidade de tomar decisões e propor alternativas para solução de problemas, iniciativa e compreensão do seu desenvolvimento.

Para cada indicador de composição de competências, contido no Memorial de Desempenho Acadêmico, será registrado um dos conceitos assim estabelecidos e relacionados com uma escala quantitativa de rendimento. O registro, para fins de documentos escolares, será efetivado ao final de cada módulo, apontando a situação do aluno no que se refere à constituição de competências, utilizando a seguinte nomenclatura:

- a) Excelente (**E**) – de 90,1% a 100%;
- b) Ótimo (**O**) – de 80,1% a 90%;
- c) Bom (**B**) – de 70,1% a 80%;
- d) Regular (**R**) – de 60% a 70%;
- e) Insuficiente (**I**) – menor do que 60%.

O conceito global do aluno, na disciplina ou competência, será determinado pela incidência dos conceitos dos indicadores de composição de competências.

¹⁷ Organização Didática do Ensino Profissionalizante de Nível Técnico na EAFB-PE (1998)

Será considerado habilitado, no módulo, o aluno que obtiver no Conselho de Classe Final o conceito global, no mínimo, Regular (R) e possuir frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas desenvolvidas no módulo.

No Conselho de Classe Final, será confeccionada a planilha de resultados finais com as competências e a carga horária total desenvolvida no módulo, o conceito global dos alunos no módulo, o percentual de faltas e a respectiva condição de competência obtida no módulo, assim definida:

- a) Habilitado (**H**);
- b) Não Habilitado (**NH**).

A avaliação, de acordo com o documento Organização Didática da EAFB (1998), atrelada às orientações da LDB, reflete como uma

avaliação compreendida como uma prática de investigação processual, diagnóstica, contínua, cumulativa, sistemática e compartilhada em cada etapa educativa, com diagnóstico das dificuldades e retroalimentação, destina-se a verificar se houve aprendizagem e apontar caminhos para o processo educativo.

Assim um currículo integrado, flexível e pautado em competências com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser contínuas. No acompanhamento da perspectiva curricular, a avaliação é, preferencialmente, feita pelo conjunto dos professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo de avaliação será expresso em menções (conforme vimos anteriormente) que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão.

A avaliação contínua não isenta o discente do processo de melhoria e revisão dos objetivos propostos e, no entanto, não somente o aluno é avaliado, mas as demais pessoas envolvidas são convidadas à revisão permanente das suas práticas: os docentes, os coordenadores, a administração e a direção.

3.4 O Desenvolvimento de Competências

Como o termo “competência”, citado na LDB 9394/96 ainda nos parece bastante confuso, recorreremos a alguns autores para a sua melhor compreensão. Lembrando, primeiramente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, apesar de reconhecerem a dificuldade para conceituar, caracterizam

competência profissional como capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (Resolução 04/99, BRASIL, 2001).

O conhecimento, de acordo com esse Parecer, refere-se ao saber. A habilidade, ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, superando a simples ação motora. Já o valor, “expressa-se no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade” (BRASIL, 2001).

Assim, o modelo de formação requerido do professor da educação profissional é embasado na articulação e mobilização de valores, conhecimentos e habilidades para que os alunos possam ser capazes de resolver problemas rotineiros e inusitados, eficazmente, no seu campo profissional, diante do inesperado, superando a experiência acumulada e utilizando criatividade na ação, que deverá ser transformadora. Dessa forma,

esse conceito de competência amplia a responsabilidade [...] na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual [...] (BRASIL, 2001).

Complementando essas idéias, Rios (2002), destaca a curiosidade para a formação docente através do desenvolvimento das competências, que toma lugar de saberes, habilidades, capacidades, que designam elementos que devem estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação. Para a autora, o conjunto de propriedades de caráter técnico, estético, ético e político é que define a competência. E como o estudo foi dirigido à formação de professores, o autor supracitado aborda a competência docente, que deverá revelar-se em cada uma das dimensões:

- Técnica, que diz respeito à capacidade para lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem estar coletivo. (2002, p. 168-169)

A autora chama a atenção para a utilização do termo ‘competência’ e o seu uso no plural. Ela prefere falar no singular.

O que se constata é uma espécie de ‘alargamento’ da extensão do termo, isto é, usa-se a palavra competência para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. Isso reduz a sua compreensão, deixando-nos frente a uma questão que não é apenas de caráter lógico, de terminologia, e que envolve efetivamente o sentido da formação e da prática docente (2002, p. 159).

Competência ou competências são termos que têm aparecido com muita frequência em obras de alguns teóricos da educação, também apropriada por alguns documentos oficiais da educação brasileira. Dependendo da referência utilizada, adotaremos a palavra no plural ou singular, apesar de considerarmos relevante a indagação de Rios: *será que os termos ‘conhecimentos’, ‘capacidade’, ‘habilidades’, ‘atitudes’, ‘qualificação’ já não dão conta de expressar o que antes expressavam?* (2002, p.159).

Retomando, então, a busca da qualidade na preparação dos alunos, não estaríamos relacionando os melhores meios e forma do desenvolvimento das competências para a melhor compreensão das práticas e aplicações no mundo do trabalho? Como propõe a autora já citada,

a competência guarda o sentido de ‘saber fazer bem o dever’. Na verdade, ela se refere sempre a um ‘fazer’ que requer um conjunto de ‘saberes’ e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...] A competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem [...] (2002, p. 167).

Ainda, além da força de trabalho, poderiam juntar conceitos de ética, estética e valores, com a finalidade de humanizar e subjetivar as relações pedagógicas e de ensino, na

geração de uma educação capaz de mobilizar para a autonomia e para o desejo pela busca do novo.

Analisando os principais referenciais que foram citados, parece claro que competência não é algo que se adquire de imediato, as pessoas se tornam competentes. Nesse processo, a tarefa da escola é desenvolver capacidades e habilidades para a socialização dos conhecimentos e dos múltiplos saberes. Sendo assim, a superação do modelo toyotista/fordista no mundo do trabalho exige uma educação profissional diferenciada, centrada na autonomia da aprendizagem e do saber. Não basta aprender a fazer, pois quem aprendeu deve saber o porquê está fazendo dessa e não de outra maneira. Assim como também deve preservar o gosto de um trabalho bem feito.

Questiona-se ainda: será que o termo “competência” está claro o suficiente para as pessoas que utilizam ou deveriam fazê-lo? Encontramos em Zarifian (2003), por exemplo, informações relevantes, baseadas no desenvolvimento da classe operária francesa, que em muitos aspectos, se assemelha à brasileira. Sociólogo e pesquisador, esse autor teve também oportunidade de acompanhar quatro grandes momentos de destaque no modelo da França:

- Início dos anos 1970, com a classificação de empregos (não das pessoas); redução de normas empresariais; atribuição de autonomia e responsabilidade aos assalariados e introdução do tema individualidade no meio dos ‘atores sociais’.
- Meado dos anos 1980, no momento da retomada da economia, o tema ‘competência’ é utilizado para atribuir à classe operária responsabilidade em dada situação e capacidade de saber tomar decisão em prazo curto através da utilização das virtudes da ‘inteligência distribuída’, pois para a tomada de decisão é preciso saber analisar e compreender a situação. O modelo de competência, no entanto, ainda não consegue se consolidar, a palavra começa a se decompor e qualquer coisa pode ser chamada de gestão de competências.
- Primeira metade dos anos 1990 – conjuntura econômica pouco favorável, as inovações organizacionais são deixadas em segundo plano e a meta é a elevação dos níveis de rentabilidade. Nesse período, a temática da competência evolui muito pouco, apresentando fragilidade e dificuldade de compreensão, tanto pelas empresas como pelas forças sindicais.
- Final dos anos 90: o desenvolvimento e a mobilização das competências (e não das tecnologias, nem da estrutura organizacional ou dos níveis de salários) fazem a diferença na competição, coincidentemente, à economia e a produtividade voltam a prosperar nesse período.

Apesar de haver muita confusão no senso comum, Zarifian distingue qualificação de competência:

Todos sabemos que a qualificação é uma construção social cujo objeto é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu ‘trabalho’), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar (2003, p. 37).

E conceitua ainda que

competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Para o autor, o grande desafio da competência é a volta do trabalho para o trabalhador, ou seja, que esse não seja mero “tarefeiro” e simples executor, mas que consiga enxergar o todo e perceber-se como parte fundamental do processo e, principalmente, sentir-se fortalecido pelo coletivo.

O modelo de desenvolvimento que se impôs nos anos 90 teve como mola propulsora a disseminação de novas tecnologias, impulsionando algumas questões quanto às implicações sociais, políticas e econômicas. Assim, os modelos de produção apontariam para um processo de reestruturação que deveria priorizar as dimensões sociais, políticas e culturais e a capacidade de articular o sistema de inovações tecnológicas e organizacionais com a reorganização sócio-política, que se tornou um dos pré-requisitos do novo modelo.

Mas, atualmente, há uma polêmica entre os diversos autores em torno da substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competência. Num e noutro conceito, permanecem intocadas as bases de dominação por meio de estratégias da divisão social e das técnicas de organização do trabalho, cujos princípios permanecem inalterados.

Acrescentando, acerca do tema “qualificação”, Ávila (2003) apresenta uma crítica baseada no modelo de desenvolvimento japonês. De acordo com o seu trabalho, o Japão é citado como referência de qualificação e paradigma de sucesso, pois conseguiu reverter a sua situação de derrota após a segunda guerra mundial, em 1945. A partir daquela época, o país apresentava um quadro de produção industrial considerado precário, com produtos muito baratos e de má qualidade. Foi quando T. Ohno, engenheiro e chefe da empresa automobilística Toyota, dedicou-se a resolver o problema da crise na sua empresa. Então, em visita aos Estados Unidos, ficou encantado com o modelo de reposição dos produtos nos supermercados e resolveu adaptar à realidade de sua empresa. Assim, ao invés de fabricar e estocar grandes quantidades passou a fabricar somente os produtos encomendados, o que originou o método Kanban¹⁸. E com isso, surgiu a necessidade de qualificar as pessoas para a operação de várias máquinas automáticas ao mesmo tempo.

Posteriormente, esse modelo toyotista, com seus métodos flexíveis de organização e gestão, invadiu a escola com seus novos princípios, exigindo a educação de trabalhos competentes, acentuando cada vez mais a fragmentação entre o trabalho intelectual e o operacional. Consequentemente, o trabalhador deve desempenhar diferentes tarefas e conhecimentos para acompanhar o progresso científico e metodológico.

Já Villavicencio (1992), por exemplo, entende a qualificação como “produto sempre provisório de um processo complexo em que se combinam numerosos elementos muito heterogênicos, que é necessário distinguir”, ou seja, “trata-se de um conceito que reflete, em primeira instância, a mobilização dos saberes dos trabalhadores, resultado de experiências de formação e elaboração individuais e coletivas”. Ele considera fundamental que a qualificação seja entendida como um conceito explicativo da articulação dos diferentes elementos que compõem as relações de trabalho e propõe o aprofundamento das categorias explicativas da relação do indivíduo com o trabalho, destacando as dimensões tecnológicas e cognoscitivas da relação homem-máquina e as dimensões organizativas, ideológicas, sociais e culturais da relação homem-homem e critica a ênfase aos efeitos do fator tecnológico sobre as organizações do trabalho.

¹⁸ a Estratégia de gestão de produção que reorganiza os fluxos de abastecimento das linhas de produção a partir das encomendas, procurando reduzir os intervalos de tempo não utilizados no processo.

Essa dinâmica permitiria tomar a questão do domínio do processo de produção como ferramenta de análise para a compreensão das relações postas pela qualificação; enfatizaria a importância do exame dos saberes efetivos dos trabalhadores no processo dinâmico da qualificação e aumentaria o poder regulador dos trabalhadores sobre o processo de produção.

Nesse processo, estariam articulando, confrontando e combinando fatores como: a qualificação dos postos de trabalho, frente à qualificação dos trabalhadores para ocupar tais postos; as qualidades pessoais e subjetivas e os saberes reconhecidos e objetivados no cenário dos sistemas ocupacionais; as trajetórias individuais de vida e as oportunidades de construção da própria qualificação; as possibilidades de negociação da força de trabalho (salário e carreira) e a interação entre o sistema ocupacional e o sistema social para a obtenção e manutenção do emprego.

Kuenzer afirma, porém, que a competência, demandada pela base micro-eletrônica voltada para o enfrentamento de situações não previstas colocaria o capitalismo

[...] à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão dos trabalhadores, daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é precioso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a favor da acumulação do capital, e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho (2003, p. 21).

Essa proposta vê o homem não somente de acordo com as estruturas de qualificação profissional, mas também e, principalmente, o vê numa revisão da estrutura de formação.

Por sua vez, Baethge (1994) sustenta que o processo de modernização social nas sociedades de capitalismo avançado vem gerando uma “crescente subjetivação normativa do trabalho”, que questiona o modo tradicional de formação de identidade no/e através do trabalho. Esse processo seria acionado pelo desenvolvimento da consciência do sentido subjetivo que liga as pessoas economicamente ativas ao seu trabalho, marcando uma tendência de complementaridade entre a vida privada e o trabalho, o que aparece mais nitidamente nas profissões de prestação de serviços. A necessidade de maior e melhor qualificação provocaria portanto, um prolongamento dos períodos de formação e especialização profissional, gerando uma espécie de confronto, permeado pelas influências do mundo cotidiano, entre o sistema de trabalho e as intenções e atitudes do indivíduo.

É certo que o próprio avanço tecnológico obriga os indivíduos a dominarem os esquemas que as inovações utilizam, e o convívio com essas inovações permite, automaticamente, aos que delas necessitam apropriar-se dos modos como funcionam. Aprender a utilizar o computador no trabalho, por exemplo, não significa que o indivíduo seja melhor qualificado, mas, apenas que está atualizado no domínio de uma nova ferramenta.

Por isso, Zarifian (2003) critica o que chamou de “assalariado empresário”, muito semelhante aos trabalhos autônomos proliferados no Brasil nos últimos anos e apontado por alguns autores como neoliberal. Para ele, essa automação da autonomia e da competência exige constante atualização do indivíduo ou ele estará fadado à exclusão do mercado de trabalho e o foco das ações do trabalhador está no resultado e no desempenho econômico da empresa. Cabe, então, a ele (indivíduo) permanecer sempre competente, sob pena e ameaça permanente de exclusão social. Esse modelo exclui a responsabilidade da empresa e coloca o trabalhador exposto a fraquezas.

Assim, como no início da revolução industrial, em que era requerido um trabalhador obediente e integrado que pusesse à disposição da empresa a sua força física e um mínimo de habilidades para execução eficiente de tarefas, a chamada sociedade pós-industrial também requer um trabalhador obediente, ainda que lhe seja exigida a capacidade de pensar, de criar, de desenvolver iniciativa para a resolução de problemas e outros requisitos tácitos. Parece,

porém, que esses requisitos estão voltados à manutenção da lógica do trabalho alienado e não à lógica da emancipação e da liberdade, como seria desejável e que muitos querem defender.

Antes, o trabalhador ficava confinado ao espaço da fábrica e não precisava saber comunicar-se ou vestir-se bem. Hoje, com a venda de sua própria imagem como extensão da imagem da empresa e do produto que ela coloca no mercado, ele precisa: apresentar-se de modo que não deprecie o produto; comunicar-se de forma que valorize o mesmo e resolver os problemas que possam levar o consumidor desse produto a desistir do negócio.

Além das habilidades do trabalhador já descritas acima, deve-se somar: a honestidade, o caráter, a criatividade, a boa comunicação, a iniciativa, a boa aparência, o empreendedorismo e a liderança, para ter como resultado a imagem do trabalhador que a empresa quer que esteja associada aos seus produtos e serviços como estratégias mercadológicas. Os trabalhadores devem, pois, incorporar todas essas características ao seu modo de ser e fazer, não só para vender, como também para consumir os produtos. Vale destacar que, ao tornar-se extensão da empresa e incorporar as características voltadas às estratégias mercadológicas de distribuição dos produtos, o trabalhador torna-se também mercadoria.

Ainda de acordo com a análise de Zarifian, os aspectos coletivos só aparecem na relação social quando os trabalhadores mobilizam-se no sentido de valorizar suas qualificações, e, conseqüentemente, alteram as qualificações dos trabalhos definidos pelas empresas.

Por outro lado, a regulação das competências dos sistemas de remuneração tem-se apresentado sob o signo do desemprego estrutural, por meio de formas altamente coercivas. A mídia se encarrega de demonstrar o padrão de comportamentos e atitudes que devem ser incorporados aos valores da empresa e de disseminar quais os requisitos de competência que devem ser perseguidos pelos trabalhadores. Além disso, a ameaça de desemprego mantém os salários dos empregados em baixa e seu trabalho é intensificado, enquanto as empresas investem na automação da produção.

Por sua vez, Ramos (2001) afirma que no bojo das mudanças, no mundo do trabalho, de cunho tecnológico e organizacional por que vêm passando os países do capitalismo central (desde meados de 1970) desenham um mundo produtivo com características marcantes.

Prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2001b, p. 38). [...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho.

Em que pesem estas características, um novo modelo de trabalhador se faz necessário para compor os novos quadros produtivos em que a formação humana repouse em novas noções que passam a ser balizadoras dos principais espaços de formação, sendo a escola o espaço privilegiado.

Não obstante, apresentam-se duas novas noções – competência e empregabilidade – no interior do campo da formação humana (Ramos, 2001a). No que corresponde à competência,

[...] associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos seus conhecimentos formais, mas a toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituiriam a sua própria subjetividade (BID, p. 13).

O novo modelo de trabalhador deverá ser preparado não somente através de uma base técnica, mas também com características e habilidades comportamentais, tais como: criatividade, trabalho em grupo, decisão, resolução de problemas, comunicação entre outras; tornando-se um trabalhador polivalente.

No tocante a institucionalização da noção de competência, Ramos traz importantes contribuições, ao verificar que a metodologia de análise dos processos de trabalho tem sido feitas segundo a Teoria Funcionalista, que enquanto aporte metodológico, “[...] é coerente com uma concepção natural-funcionalista de homem e uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento, que reforçaria o irracionalismo pós-moderno” (BID, p. 284).

De acordo com Ramos, o funcionalismo não se origina nas Ciências Sociais, embora muito divulgado nesta. Ele é oriundo, na verdade, das Ciências Biológicas. Neste sentido, essa teoria desconsidera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento, a qual se põe a investigar.

Assim sendo, Ramos conclui que a noção de competência situa-se num plano em que convergem a Teoria Interacionista da formação do indivíduo e a Teoria Funcionalista da estrutura social. Esta primeira “[...] demonstra que sob uma determinada concepção de homem – a naturalista – a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea” (IBID, p. 292).

A segunda, “[...] situa a competência como fator de consenso à manutenção do equilíbrio da estrutura social, à medida que o funcionamento desta última ocorre muito mais por sequência de eventos do que por sequência de fatos previsíveis” (IBID, p. 292).

Neste sentido, Ramos qualifica a noção de competência enquanto uma concepção natural-funcionalista de homem, que desemboca numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento. O processo de construção de conhecimento pelo indivíduo representaria o próprio processo adaptativo ao meio material e social. Nesta compreensão, a busca do conhecimento não adviria de um “[...] esforço de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experiencial” (BID, p. 292).

Retornando ao campo educacional, uma interessante referência para tratar de competência encontra-se em Perrenoud. Para ele, as habilidades de ler, escrever e contar que pautaram a escolarização do século XIX não dão mais conta das exigências que se apresentam a partir do século XX e, por isso, a abordagem educacional das competências deve suprir essa lacuna, requerendo uma evolução das práticas pedagógicas e de avaliação escolar. No seu artigo argumenta que

escolaridade funciona baseada numa espécie de ‘divisão do trabalho’: à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilidades profissionais cabe desenvolver competências [...], no entanto, [...] a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não aprenderam a utilizá-los em situações concretas (1998, p.3).

Assim, a noção de competência se refere a situações que exigem a tomada de decisões e a resolução de problemas, de modo que possuir conhecimentos ou capacidades não é sinônimo de possuir competências, uma vez que se pode conhecer regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno.

Desse modo, a realidade exige a mobilização de recursos (capacidades, habilidades, saberes, atitudes) para a ação concreta. Quando os recursos necessários não existem, não há competência. Quando os recursos existem e não são utilizados de maneira útil e consistente, também não há competência. Neste foco de compreensão do tema, nenhuma competência está apenas a serviço do mercado, mas das demais realizações humanas, com infinitas potencialidades.

Perrenoud também propõe ao professor, “dez novas competências para ensinar” (2000), que são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispêndios de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; trabalhar em equipe; participar da administração

da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Nesse trabalho, seu propósito foi tratar de competências profissionais privilegiando aquelas emergentes no contexto atual e enfatizar o que está mudando. Entre as competências necessárias, consideramos importante destacar as voltadas para a proposta de profissionalização docente que são:

- Centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem.
- Diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa para lutar ativamente contra a reprovação.
- Desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos.
- Entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela.
- Continuar a sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas.
- Questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo.
- Participar da formação inicial dos futuros professores.
- Trabalhar em equipe, relatar o que faz e cooperar com os colegas.
- Inserir-se em um projeto de uma instituição ou uma rede.
- Engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos (2000, p. 178-179).

E em se tratando de educação profissional, a preocupação é desenvolver requisitos técnicos e sociais para os trabalhadores advindos daquela realidade, o que remete a dois problemas distintos, mas intimamente relacionados. De um lado, as questões de ordem política e de outro, as de ordem pedagógica. Nesta, como vimos, levantamos o questionamento sobre o que é uma educação de boa qualidade e, respectivamente, quais os indicadores para a sua mensuração, o que parece estar bem distante da lógica empresarial imposta pelo mercado. O professor, como um dos principais agentes do processo educacional, vê-se diante de exigências de requalificação profissional ou de assimilação de novas competências impostas pelo mercado de trabalho de seu campo de atuação. Resta saber se essas requalificações, ou o que estão chamando de competência, não estão sendo confundidas com simples *up-grade* para o domínio de técnicas e tecnologias mais pontuais: contrário ao que se espera que um professor, efetivamente, precise saber para gerar conhecimento em si e provocá-lo no outro. No entanto, na maioria das vezes, o professor recebe uma formação fragmentada, uma educação continuada pontual e desvinculada de sua realidade; é obrigado a reproduzir informações, ao invés de educar e, por outro lado, é cobrado a contribuir para o crescimento econômico como depositário das esperanças de desenvolvimento social do país.

Dessa forma, ao pensar na classe operária e no desenvolvimento de competências, acredita-se que o docente não pode estar dissociado ou dissociar o trabalhador da visão sistêmica de mundo e de homem, em toda a sua plenitude e complexidade. Uma educação comprometida deve superar esse modelo de trabalhador que chega às empresas com muitas teorias (e às vezes sem elas); sem saber aplicá-las; sem percepção do seu meio e alienado dos seus direitos, dos seus potenciais e dos seus valores, embora esse trabalhador seja considerado privilegiado em detrimento de outros que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola.

Diante da teoria exposta, acreditamos que um modelo ideal de competência está para um cidadão agente provocador de mudanças, tendências e inovações, sobretudo, do seu próprio modelo de homem, cidadão, trabalhador e pesquisador dos problemas de sua civilização e do que é possível contribuir em determinada fase da história.

E como o professor pode contribuir na formação desse cidadão? Como saber se o aluno desenvolveu as competências esperadas? Será que aprendeu? Essas são as preocupações centrais deste trabalho.

3.5 A Avaliação Baseada em Desenvolvimento de Competências

A avaliação com base no desenvolvimento das competências prevista em lei, difundida e utilizada pelo IFPE - *Campus* Barreiros tem causado muitas controvérsias.

A avaliação para o desenvolvimento de competências proposta por Gonçalves (2003) sugere integrar elementos de componentes curriculares e estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente ou em grupo. Como sugestão,

além dos elementos clássicos de avaliação (testes orais ou escritos – de aptidão, de personalidade, de aproveitamento, de interesse – questionários, entrevistas, listas de checagem), poderão ser utilizados outros instrumentos, tais como: estudo de caso, resolução de problemas, demonstrações, estruturação e desenvolvimento de projetos, desenvolvimento de pesquisas, formas de expressão plástica, teatral, musical, gestual, elaboração e apresentação de seminários, portfólios [...], resenhas, entre outros de caráter experimental, laboratorial e de campo. (GONÇALVES, 2003, p. 95).

Observa-se que, no geral, entendem-se como competências da profissão apenas as atividades listadas no perfil profissional e que essa interpretação dificulta a configuração das competências numa dimensão educacional.

A perspectiva da competência como um conjunto de tarefas pode incorrer em uma visão “tecnicista, condutivista” e que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas prescritas. Nesse caso, o foco é o desempenho operacional, sem se considerarem as capacidades de pensar, os recursos cognitivos e o contexto em que as competências se manifestam. E assim, para a educação profissional, a autora sugere levar em conta as competências junto aos aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, com base nas relações humanas e nos problemas do trabalho e da formação que esses aspectos desvelam.

Assim sendo, algumas técnicas e instrumentos podem ser contemplados, a saber: desenvolvimento de projetos, observação da resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, análise de casos e provas operatórias.

Em “Dez novas competências para ensinar”, Perrenoud (2000) propõe aos professores, algumas alternativas para administrar a própria formação contínua que, para ele, é “bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo [...]” (p. 158).

Distingue então, cinco componentes principais dessas competências, que são: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela (2000, p. 158).

Para “administrar a progressão das aprendizagens”, Perrenoud afirma que os processos são diferentes dos modos de produção industrial, porque não se podem programar as aprendizagens humanas como tal.

As competências sugeridas e analisadas em sua obra são:

- Conceber e administrar situações-problema, ajustada ao nível e às possibilidades dos alunos;
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

No entanto, o alerta de Noronha (2002) é de que “a grande avaliação quem faz não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado” (p. 70). Por isso, o cuidado com a lógica a ser seguida, que pode ser a da eficiência e não, necessariamente, a da formação.

O indivíduo desvinculado do sistema de ensino é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Precisa então estar permanentemente se qualificando e adquirindo as competências cognitivas e as habilidades flexíveis (vantagens competitivas) para responder às cobranças postas pela forma de acumulação do capital.

Capítulo IV

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.1. Objetivos do Estudo

- Geral

- Analisar as práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a partir das reformas da educação profissional.

Específicos

- Caracterizar as manifestações da prática avaliativa dos professores/avaliadores na área de agropecuária do IFPE – Campus Barreiros a partir da declaração dos docentes.
- Analisar em que medida os professores da área de Agropecuária se distanciam ou se aproximam do processo avaliativo, segundo a abordagem pedagógica proposta pelo IFPE – Campus Barreiros no seu projeto político pedagógico.
- Identificar quais os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes da educação profissional na área de agropecuária do IFPE – *Campus Barreiros*.

4.2. Metodologia escolhida

Optou-se pela abordagem qualitativa para orientar a trajetória desta pesquisa, por estar relacionada com o objetivo proposto no presente estudo. Esse tipo de pesquisa apóia-se em características para responder às questões das ciências sociais. A impossibilidade de quantificar as respostas coletadas fundamenta-se nos valores, atitudes, crenças, aspirações e significados. Para Santaella,

Na etapa da metodologia, é fundamental que o esteja consciente do tipo de pesquisa que está realizando, pois desse tipo dependerão os regramentos metodológicos a serem utilizados. A melhor pesquisa não é aquela que se aproxima dos métodos das ciências naturais, mais sim aquela cujo método é o mais adequado ao seu objeto [...] (2001, p.185).

Aprender dessa rede de significados motivos, razões, intenções que direcionam o fazer pedagógico dos professores da educação profissional é nossa proposta com a pesquisa qualitativa que, apoiando-se em características das Ciências Sociais, é que mais adequadamente nos permite trabalhar na análise de tão rico conteúdo da realidade social, como diz Minayo (1994):

[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordantes. [...] As ciências sociais, no entanto possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda os conjuntos de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 1994, p.15).

No princípio, foi feito o estudo documental e bibliográfico, utilizando documentos do IFPE – Campus Barreiros e legislação do ensino vigente, livros, revistas e informações eletrônicas que tratam das questões teóricas da avaliação e assuntos relacionados ao seu contexto.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa foram implementadas estratégias de investigação, como aplicação de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas, composto de duas partes: Na primeira parte, procurou-se levantar caracterização dos sujeitos, tais como: o seu perfil sócio-cultural, idade; estado civil; renda familiar; formação; participação em cursos de capacitação, formação, tempo de formado, carga horária de ensino, carga horária de pesquisa e carga horária de extensão e dados sobre a atuação profissional no ensino técnico profissionalizante. Na segunda parte do questionário apresentaram-se questões semiestruturadas e abertas, com finalidade de identificar concepções e práticas educativas dos professores, com foco na avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Os questionários foram encaminhados aos professores selecionados e, a partir das respostas, através de um processo de leituras e releituras, foram estabelecidas comparações com as diferentes respostas dos professores e de uma série de análises teóricas a fim de respaldar o tema pesquisado.

A população contemplada para esta pesquisa foi constituída pelos 43 professores do quadro permanente do IFPE - *Campus Barreiros*. A amostra da pesquisa foi constituída por 14 professores do Quadro permanente do IFPE – Campus Barreiros, na área de Agropecuária, que lecionaram no 1º Semestre do ano letivo de 2009 nos cursos técnicos subsequentes de Zootecnia, Agricultura e Agroindústria. A amostra foi escolhida aleatoriamente, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A análise teórica dos dados coletados por meio da pesquisa pretende compreender um pouco mais sobre o pensamento e sobre a ação dos professores e, quem sabe, contribuir para a formação dos docentes da educação profissional do IFPE – Campus Barreiros.

Para facilitar as análises, os respondentes desta pesquisa foram denominados doravante como P₁, P₂, P₃,.... P₁₄. Alternativa essa que visou preservar a identidade e garantir o anonimato das pessoas que contribuíram para pesquisa, conforme estabelecido na Resolução 196/96 do CNS, especificadas no termo de consentimento livre e esclarecido em anexo.

As perguntas da 2ª Parte foram identificadas com a letra **Q**, seguida do número correspondente à ordem apresentada. Dessa forma, o questionário teve a seguinte configuração:

Q₁ – Há influência de sua formação escolar e profissional na forma como você avalia os alunos?

Q₂ – Qual a função da avaliação da aprendizagem para o(s) componente(s) curricular(es) que você leciona?

Q₃ – Já utilizou formas alternativas de avaliar? Caso sim, especifique:

Q₄ – Como você registra o desempenho dos alunos durante o processo de aprendizagem?

Q₅ – É possível ter algum procedimento para a recuperação dos alunos que não atingiram a menção necessária para aprovação no componente curricular que ministra?

Q₆ – O que você entende por desenvolvimento de competências?

Q₇ - Na sua opinião, houve alteração na forma de avaliar os alunos com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Número 9394/96?

Q₈ - Por favor, faça qualquer comentário, crítica ou sugestão no sentido de contribuir com minha preocupação sobre a avaliação da aprendizagem.

Nesta segunda parte da pesquisa foram apresentadas questões relacionadas às características da avaliação formativa ao procurar investigar pistas que possam sugerir o uso da avaliação como retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

4.3. Caracterização dos Sujeitos

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa, professores da área profissionalizante de agropecuária com atuação no IFPE - *Campus Barreiros*, em virtude da Instituição atuar com a

nova LDB desde o ano 2001. Considerando a amostra prevista, todos os docentes abordados responderam o questionário, num total de 14 informantes.

Para melhor visualização, colocamos no quadro os dados que nos pareceu mais relevantes da caracterização dos docentes pesquisados.

Quadro 1 – Dados da Caracterização

Sujeito	Formação Profissional	Disciplinas ministradas
P ₁	Doutorado em Agronomia (Fitopatologia); Graduação em Agronomia.	Agricultura I
P ₂	Mestrando em Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Gestão do Agronegócio; Fruticultura.
P ₃	Mestrado em Tecnologia e Microbiologia de Alimentos; Graduação em Medicina Veterinária.	Tecnologia e Microbiologia de Alimentos
P ₄	Mestrado em Pesca; Graduação em Engenharia de Pesca.	Piscicultura; Construções aquícolas, tecnologia do Pescado.
P ₅	Mestrado em Fitopatologia; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Construções e Instalações Agroindustriais; Construções e Instalações Rurais.
P ₆	Especialização em Biologia; Licenciatura em Ciências Biológicas.	Biologia
P ₇	Especialização em Administração Escolar; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Culturas de Subsistências; Mecanização Agrícola.
P ₈	Especialização em Administração Escolar; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Topografia; Irrigação e Drenagem.
P ₉	Mestrando em Educação Agrícola; Licenciatura em Ciências agrícolas.	Zootecnia Geral; Avicultura corte e Postura.
P ₁₀	Especialização em Ruminantes; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Zootecnia
P ₁₁	Mestrado em Medicina Veterinária (Pequenos Ruminantes); Bacharelado em Medicina Veterinária.	Tecnologia do Leite e derivados; Tecnologia de Carnes e Derivados; Análise Físico-Químicas; Processamento de hortaliças; Processamento de Cereais; Processamento de Carnes.
P ₁₂	Doutorado em Produção de Ruminantes; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Zootecnia III
P ₁₃	Mestrado em Zootecnia (Forragicultura); Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Agricultura Geral; Olericultura.
P ₁₄	Mestrado em Medicina Veterinária; Licenciatura em Ciências Agrícolas.	Suinocultura e Cunicultura

Em relação à formação acadêmica dos pesquisados, a maior parte do grupo, num total de 10 (dez), foi composta por docentes com formação em Licenciatura, e, um total de 04 (quatro) informantes possuía o Bacharelado.

Existe uma grande variedade na formação desses docentes: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia de Pesca, Zootecnia. Quatro profissionais são pós-graduados (especialização), seis são mestres, dois estão cursando mestrado e dois são doutores.

Quadro 2 - **Tempo de Serviço no Campus Barreiros do IFPE**

Escala em anos	Informantes
0-5	05
5-10	02
10-15	02
15-20	-
20-30	03
30-32	02
Total	14

O tempo de serviço dos professores na Instituição varia de 18 meses a 32 anos, havendo maior prevalência entre zero a cinco anos. Também há bastante oscilação na carga horária semanal de aulas de serviços prestados pelos docentes ao *Campus*, variando de 12 a 40 horas/aulas semanais.

Quanto ao regime de contratação de trabalho, todos os professores são do Quadro Permanente do IFPE *Campus* Barreiros, sendo 13 com regime de Dedicação Exclusiva e 1 professor em regime de 40 horas semanais.

Quando questionados sobre a atuação como docentes em outras instituições, todos trabalham exclusivamente no IFPE *Campus* Barreiros. Essa condição parece favorecer as práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem na Instituição.

Quadro 3. Participação em cursos de Capacitação

Frequência com que participa de cursos de extensão ou capacitação	Informantes
Mais de uma vez ao ano	05
Uma vez por ano	04
Raramente	04
Nunca	01

Se participa de cursos de extensão ou capacitação, costuma fazê-lo quando:	Informantes
São promovidos pela Instituição em que trabalha	05
A instituição o designa para participar	06
São abordados temas que lhe interessam	04
Procura em outras instituições	02

Frequência com que participa de cursos de capacitação pedagógica	Informantes
Raramente	07
Uma vez por ano	04
Mais de uma vez ao ano	03
Nunca	-

Pode-se citar nesta dissertação o Artigo 66 da nova LDB determina que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”, no inciso II consta o “aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Mas o estudo mostra que essa formação não é disponibilizada para todos os professores da instituição.

4.4 - Análise e Discussão dos Resultados

Depois de reunir as respostas de cada pergunta, foi feita uma cuidadosa leitura sequencial, com a intenção de obter uma visão panorâmica do conjunto. Após novas leituras aprofundadas e detalhadas, buscou-se, então, encontrar as categorias nas quais as respostas pudessem ser agrupadas, facilitando, dessa maneira, o tratamento dos dados. As categorias de análise foram elaboradas posteriormente à aplicação do questionário, pela repetição de respostas ou mesmo pelo aparecimento de pontos importantes que surgiram na leitura. Uma vez que se estabeleceram as categorias de análise, as respostas foram re-analisadas com o propósito de inseri-las na categoria apropriada.

Assim, as categorias que nortearam essa análise foram:

- Processo de avaliação
- Papel do professor na educação profissional

Antes, porém de nos referir a essas categorias, retomar-se-á o objetivo central desta pesquisa que foi analisar teorias e práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem a partir das reformas da educação profissional na área de agropecuária do IFPE - *Campus* Barreiros. Cabe identificar quais os procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes da educação profissional nessa área e as possíveis influências entre a formação pessoal e profissional dos docentes e sua prática educativa, focando mais propriamente a avaliação da aprendizagem.

As concepções, valores e crenças desses profissionais encontravam-se subjacentes às práticas educativas, influenciando-as. Identificá-los foi essencial para que tentássemos relacioná-los ao conjunto de fatores que se distanciava ou se aproximava do processo avaliativo, segundo a abordagem pedagógica proposta pelo IFPE *Campus* Barreiros, no seu projeto político pedagógico.

4.4.1 – Processo de Avaliação

Nesta categoria, pretende-se abordar aspectos da prática avaliativa, dos docentes do IFPE - *Campus* Barreiros, procurando identificar em suas respostas de que forma a metodologia de educação profissional, está sendo implementada na prática educativa dos docentes. A premissa básica seria de que as propostas envolvessem práticas pedagógicas inovadoras que estimulassem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências pelo aluno, adotada pela Instituição.

As questões **Q₂** a **Q₇** trouxeram elementos para a análise da prática educativa e avaliativa a que a instituição se propõe:

a) Função da avaliação

Optou-se por iniciar nossa reflexão pela função da avaliação, extraída da fala dos respondentes na **Q₂**, devido à relevância desta resposta, pois analisar a função da avaliação foi crucial para este estudo, pois se acredita que as respostas nos possibilitam verificar em que medida os docentes compreendiam o papel da avaliação de competência como uma atividade direcionada para a aprendizagem dos alunos, ou como instrumento de medida do conhecimento transmitido por eles. Acreditava-se também que essas respostas

complementadas pelas demais, nos permitiriam identificar a percepção desses docentes sobre as funções políticas da avaliação, inserindo-a num contexto mais amplo, além do espaço interno do *Campus*.

P₁ e P₃. Verificar se o aluno construiu o conhecimento.

P₂. A função avaliativa da aprendizagem, neste contexto, é puramente para medir o grau de conhecimento adquirido durante determinado período de conteúdo programático. É uma medida que o sistema exige, como forma de determinar conceitos e/ou notas.

P₄ e P₉. Verificar se os alunos conseguiram absorver os conteúdos e confirmar se o nosso desempenho como professor atingiu o objetivo.

P₅. Avaliar o desempenho do aluno assim como, o meu próprio desempenho, como professor.

P₆. Verificar a aprendizagem do aluno, conforme o conteúdo ministrado, levando o mesmo a atender a importância do determinado conteúdo na sua vida prática e cotidiana. A avaliação também serve para redirecionar minha prática e metodologia pedagógica.

P₇. Mensurar os conhecimentos adquiridos pelos educandos. Detectar se os conteúdos foram alcançados pelos alunos.

P₈. Cumprir o que determina a lei; medir o grau de aprendizagem do aluno; saber se o professor está atingindo os objetivos da disciplina.

P₁₀. Observar se o aluno adquiriu algumas formas de aprendizagem.

P₁₁. Verificar se minha didática tem correspondido ao objetivo do curso.

P₁₄. A função da avaliação é obter informações de aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula e, a partir daí, tentar trabalhar de forma com que atenda às necessidades individuais ou do grupo.

A maioria das respostas dos professores quanto a essa pergunta mostra que a função da avaliação foi verificar o rendimento do aluno num dado momento do curso seja um componente curricular ou um módulo do curso.

P₂, ao se referir à função da avaliação como medir os conteúdos, a qualifica como uma medida, geralmente, representada por um dado quantitativo, através de conceitos e/ou notas.

P₇, P₁₀ e P₁₄, embora usem o termo que pareçam representar intenção de acompanhamento do rendimento do aluno: “detectar”, “mensurar”, “observar”, “obter informações”, em nada diferencia da metodologia tradicional que dava ênfase ao ensino e não à aprendizagem, e de avaliar para aprovar/reprovar o aluno.

Parece claro que o produto e o próprio ensino-aprendizagem devem ser avaliados do ponto de vista da qualidade, ou seja, o fundamental é que todos os aspectos presentes no ato de ensinar e aprender devem ser enfocados numa perspectiva em que valorizar o alcançado é mais importante que estandardizá-lo. Todavia, um olhar atento às respostas dos docentes às práticas mais usuais de avaliação revela que os papéis de verificação e quantificação (por meio de notas) se traduzem no ato mesmo de avaliar.

Tanto professores como alunos atribuem às notas e ao desempenho acadêmico uma função estanque: aprovar ou reprovar. Refletindo a concepção de mensuração da avaliação.

Segundo Luckesi (2003) e HOFFMANN (1993), há uma rede de segurança estabelecida pelas notas e provas, que funciona como controle exercido pelos professores sobre os alunos, pelas escolas sobre os professores, pelos pais sobre as escolas e pelo sistema sobre as escolas. Essa rede sustenta o modelo social vigente, na medida em que restringe a responsabilidade pelo fracasso escolar ao indivíduo e reforça a manutenção de uma escola para todos.

Na avaliação como função classificatória, não há uma pausa, a partir da verificação do aproveitamento do aluno, para balizar como se deu esse aproveitamento diante do que estava proposto como objetivo daquela unidade de estudo, para as possíveis intervenções, se necessárias, que promovam a aprendizagem, pois a função é, justamente, apenas de classificação e seleção daquele aluno.

Luckesi (2003) também esclarece que a função classificatória da avaliação está relacionada como o modelo social vigente, em que o professor, ao estabelecer notas e médias para aprovar/reprovar o aluno, cumpre um modelo pedagógico que reproduz um modelo onde as pessoas são classificadas numa hierarquia social preestabelecida e estática, onde os “bons” são premiados e os ruins castigados. Ao julgar e avaliar o aluno no final do processo para uma tomada de decisão ligada à aprovação ou reprovação, não existe espaço para mudanças que promoveriam sua aprendizagem e, portanto, essa prática pedagógica do professor não contribui para alterar o modelo social vigente.

Na perspectiva da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1993), o objetivo é a qualidade do ensino que busca o desenvolvimento máximo possível do aluno, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente definidos. Como princípio, a avaliação mediadora oportuniza aos alunos momentos de expressão de suas ideias, de discussão entre eles a partir de situações problematizadoras. Para o professor, são momentos de observação individual de cada aluno atentando para o processo de construção do conhecimento, refletindo, investigando, para numa relação dialógica definir com os alunos ações para a melhoria do processo de aprendizagem.

A avaliação como função diagnóstica, mediadora, pressupõe um movimento no sentido da promoção da aprendizagem do aluno e, para tanto, as pausas no processo ensino-aprendizagem devem existir, possibilitando identificar as dificuldades ocorridas no processo e as ações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Dos quatorze sujeitos pesquisados, apenas dois mencionaram a função da avaliação como um processo continuado e sistemático.

P₁₂. A avaliação deve ser de forma continuada e de maneira mais livre sem aquele peso do ter de acertar naquele momento. A minha forma de avaliação é sistemática levando em consideração vários fatores e a disciplina facilita a integração teoria-prática.

P₁₃. A Avaliação do ensino e da aprendizagem deve ter um caráter participativo, cuja função é de fazer um diagnóstico continuado, no sentido de apontar o nível de mudanças qualitativas e quantitativas no processo ativo de apropriação dos conhecimentos, habilidades e esforço crítico e criativo dos alunos, bem como no processo de identificação e superação dos conflitos inerentes ao ensino-aprendizagem.

Na fala desses professores, quando entendem a função da avaliação como um ato contínuo, e, portanto em movimento, percebe-se indícios de uma prática pedagógica que contempla possibilidades de interferências durante o processo ensino-aprendizagem. Ao contrário, os demais professores definem a função da avaliação como verificação do aproveitamento do aluno em um momento estático, não mencionando justamente a característica de continuidade que permitirá retroalimentar o processo com vistas à aprendizagem do aluno.

O ato de avaliar pode estar presente quando se entende a avaliação como função básica diagnóstica para a tomada de decisão, como meio para passos subseqüentes, na perspectiva de maior satisfação nos resultados de aprendizagem do aluno.

Subjacentes à função básica de diagnóstico para a tomada de decisão, encontram-se as funções: de propiciar autocompreensão do educando e do educador quanto ao seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem; de motivar o crescimento, na medida em que permite ao educando e ao educador visualizar possibilidades de crescimento, na medida que permite ao educando e ao educador visualizar possibilidades de crescimento, de

aperfeiçoamento, de realização pessoal e profissional; função de aprofundamento da aprendizagem, em que a avaliação é mais uma oportunidade de aprendizagem e de diálogo entre professor e aluno.

Após nossas reflexões sobre a função da avaliação como eixo norteador de nossas análises, voltemos às categorias de análise a partir da repetição das respostas e outros temas considerados importantes para a temática do estudo. As respostas às demais perguntas sobre o processo avaliativo dos professores irão compor a análise no sentido de sinalizar o quanto esses professores se aproximam ou se distanciam da prática avaliativa proposta pelo IFPE-Campus Barreiros.

b) Formas alternativas de avaliar

Sobre as formas alternativas de avaliar **Q₃**, as respostas mostram que os respondentes citam exemplos de técnicas e instrumentos diferentes para avaliar os alunos, além do uso de avaliações individuais e em grupo.

P₁. Trabalhos práticos, teóricos, assiduidade, interação com as disciplinas.

P₂. No meu caso, como a disciplina é também vivenciada no campo (fruticultura), utilizo formas avaliativas na prática de campo, determinando, por exemplo, a habilidade do aluno em determinadas tarefas.

P₃, P₄, P₈. Seminários – trabalhos práticos em campo, pesquisa com defesa, relatórios de viagens pedagógicas.

P₅, P₆, P₁₀ e P₁₁. Aulas práticas (assiduidade, pontualidade, interesse e desempenho).

P₇. Além da prova escrita, trabalhos de pesquisa (individual e em grupo) com defesa oral, desenvolvimento práticos nos laboratórios de aprendizagem, prova oral e prática.

P₁₄. [...] sistema de monitoria, onde o aluno avalia os demais, semanalmente.

A adoção de instrumentos, técnicas diversificadas, além de atividades individuais e em grupo, parece expressar uma tentativa de minimizar os impactos negativos, tradicionalmente, usados pelo professor para motivar alunos a estudar; não usando as provas como ameaça e punição, mas como estímulo à aprendizagem, como comenta Luckesi (2003).

Ao adotarem experiências diferenciadas para avaliar, os docentes ampliam as oportunidades de expressão pelos alunos de seu aproveitamento, não reduzindo apenas às provas tradicionais e em momentos de finais de um ciclo. Na medida em que interagem com os colegas nas dinâmicas de grupo, se debruçam sobre situações reais do cotidiano profissional, para pensar, problematizar, refletir, ouvir a opinião do outro e buscar soluções conjuntas e aprender enquanto são avaliados.

Com a dinâmica adotada de monitoria, nos mostra o quanto se pode criar situações de aprendizagem enquanto se avalia, usando a avaliação como suporte para a aprendizagem, e não como um fim em si mesma, apenas.

Outras variáveis como participação, comportamento, postura, na atribuição de notas, são consideradas pelos professores:

P₉. Como sou professor da área técnica sempre avalio a participação, frequência, desempenho do aluno, grau de interesse pela disciplina.

P₁₂. A avaliação oral-prática, procurando entender à condição de cada um, levando em conta a compreensão prática, premiando pela frequência, participação, bom comportamento, responsabilidade, produtividade, qualidade.

P₁₃. Procuramos buscar formas de avaliação através de processo de reflexão transformados em ação (voltados para a realidade específica). Este processo nos impulsiona a novas reflexões sobre nossa realidade e acompanhamento do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e

educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato da própria avaliação.

Deve-se tomar cuidado com esses pontos a mais e pontos a menos, como estímulo ou ameaça aos alunos. A aprendizagem do aluno é que deve estar sempre em jogo para o professor e não o contrário. A não participação do aluno, um possível desinteresse, uma certa indisciplina deve ser motivo de investigação do professor para que possa agir sobre essa postura conversando com o aluno, se for o caso, mas não atribuindo pontos a mais ou a menos, como punição ou premiação pelo seu comportamento. Também é o momento de o professor rever sua prática pedagógica, verificando se ela deve ser mais motivadora. Entende-se que o professor queira valorizar os alunos que se destacam, entregam os trabalhos em dia, têm um compromisso com sua aprendizagem e isso pode ser acordado com um contrato pedagógico, feito logo no início das aulas, onde seja firmado um compromisso entre professor e alunos, onde as regras de convivência e participação em grupo fiquem claras para todos.

c) Informações e registros

A questão **Q₄** nos trazem elementos importantes sobre a prática educativa/avaliativa no que diz respeito à forma como os docentes lidam com as informações sobre o desempenho dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e como as registram. As respostas nos permitem identificar se estão presentes em seus discursos e em suas práticas a importância que o uso das informações sobre o aproveitamento dos alunos têm para apoiar o processo da avaliação formativa. Para isso, é importante anotar e registrar essas informações para que retroalimentem o processo de ensino e aprendizagem.

Dos quatorze sujeitos pesquisados ao responderam sobre as formas de registro das informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, nove afirmaram que registram através de notas e conceitos. Comentaremos a seguir os pontos de relevâncias observados.

P₁, P₃, P₇, P₈, P₁₀, P₁₁ e P₁₄. afirmam que o registro é feito *“através de notas ou conceitos”*.

P₂. *Na sala de aula, sempre questionando sobre o assunto que está sendo vivenciado, fornecendo e exigindo exemplos para determinados alunos, ou diretamente para toda classe. No campo, observando a habilidade e relacionamento com os colegas.*

Para P₄ e P₉ *“através da vivência, a cada trabalho prático é atribuída uma nota de acordo com o desempenho do aluno, sendo a média considerada no final da disciplina”*.

P₅ menciona que registra *“através de livro próprio (caderneta), seguindo as recomendações dos Coordenadores de curso e setor pedagógico da Escola.”*

P₆ afirma que registra o desempenho dos alunos *“diariamente, observando os pontos positivos e os negativos, realizando testes avaliativos, exercícios escritos e práticos e também participação ativa dos mesmos nos grupos de trabalho”*.

P₁₂ afirma *“em caderneta escolar (o oficial) o que realmente é possível colocar. Acompanhamento paralelo, através de relatório, registro em fichas com todas as observações sobre produção, produtividade, qualidade nas atividades, frequência”*.

Para P₁₃ *“realizamos por meio de um documento intitulado registro de avaliação, onde se faz anotações durante o bimestre, acerca das informações referentes ao processo de aprendizagem de alunos, de forma que possa preencher o registro de avaliação com segurança e fidelidade as conquistas e dificuldades apresentadas pelos alunos”*.

A compreensão pela maioria dos docentes era de informações e seus registros pareciam como sinônimos de notas e registro de notas, como no sistema tradicional de avaliação, com aplicação de testes para obtenção de notas, e, conseqüentemente, seleção, classificação e aprovação/reprovação do aluno, bem como o registro que não tem diferença alguma daquele, tradicionalmente, realizado no diário de classe.

Considera-se oportuno, nesta parte do trabalho, inserir a contribuição de Hoffmann (1993) com relação aos relatórios de acompanhamento do registro do desempenho do aluno, como forma de enriquecer a compreensão e os cuidados com esse instrumento, que foi sugerido por alguns dos professores em suas formas de registrar informações:

A evolução possível em relação a relatórios de avaliação ultrapassa apenas a forma de registro. Há exemplos sofríveis desses trabalhos que nos levam a preferir até mesmo a arbitrariedade das notas, pelo caráter de desrespeito ao aluno, aos seus familiares, à superficialidade de tais registros. (HOFFMANN, 1993, p.132-133).

A autora chama a atenção sobre o fato de que a elaboração de relatórios envolve um trabalho de acompanhamento do professor ao longo do processo, enriquecido pela vivência ocorrida no mesmo, por alunos e professores, em que estes fazem anotações constantes, registros diários e contínuos, retratando a trajetória de ambos.

Os registros devem representar a evolução das áreas do conhecimento trabalhadas pelos alunos; questões sócio-afetivas e de que forma foram trabalhadas; inclusive, como o aluno se refere sobre seu desenvolvimento, entre outras. Esses relatórios devem representar avanços e conquistas, dirigindo-se aos encaminhamentos, soluções, sugestões de cooperação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: aluno, professores, pais, coordenadores, Hoffmann (1993).

Essa contribuição da autora nos possibilita problematizar com relação às análises realizadas até essa parte do trabalho. Algumas respostas, quando vistas isoladamente, podem levar à conclusão de práticas avaliativas tradicionais, como é o caso de **P₅** quando se refere à Caderneta. No entanto, quando olhamos no conjunto das respostas, identifica-se que a maioria dos professores pesquisados apresentam respostas que evidenciam avanços na direção da avaliação formativa.

d) Recuperação de nota ou de aprendizagem?

Observa-se neste estudo, que ao tratar da recuperação dos alunos, houve entre as respostas uma divisão entre aqueles que a entendem como integrante do processo do ensino-aprendizagem e entre os que continuam encarando-a como uma nova oportunidade para a obtenção da nota para aprovação.

P₁. Reensino, avaliações de recuperação, trabalhos complementares sobre conteúdos deficientes.

P₂, P₃, P₁₁ P₁₄. afirmam que é possível recuperar “através de aulas de revisão sobre o assunto dado em questão e do desempenho observado em sala de aula, com posterior avaliação (oral ou escrita)”.

P₄ afirma ser possível a recuperação do aluno “através de atividades envolvendo conteúdos nos quais o aluno não conseguiu aprovação”.

P₅. Vivenciando os conteúdos através de aulas expositivas, trabalhos e exercícios.

P₇ afirma “repetindo informações discutindo em grupo, tipo mesa redonda e principalmente com práticas nos ambientes agrícolas”.

P₈. Com trabalhos em grupo- pesquisas-discussões, desde que houvesse tempo suficiente. Pois estamos vivendo um tempo em que a prova da unidade é hoje e a recuperação no outro dia, estamos recuperando a nota, não o conteúdo.

P₉ afirma que é possível recuperar através “trabalho de forma descentralizada com o aluno em dificuldades, tento ingressá-lo ao nível dos que tem melhor compreensão, e tento usar a realidade do mesmo”.

P₁₀ afirma que não é possível pois “nas condições oferecida pela Instituição ficamos com essa impossibilidade”.

P₁₂ afirma que *“procurando mecanismos que atendam as diferenças individuais, respeitando as deficiências e valorizando o potencial de cada um. Despertando o interesse do aluno para a necessidade de se conseguir ultrapassar as barreiras”*.

Nos exemplos sugeridos por esses docentes, verifica-se que recuperação para eles significa oferecer ao aluno oportunidades de refazer uma prova ou trabalho para chegar à nota necessária para aprovação. Essa é a forma tradicional de lidar com a recuperação ao se encerrar determinado período de estudo. Ao aluno que não conseguir atingir a menção mínima para aprovação, quer seja de uma etapa, de um módulo, ou de final de curso, aplica-se um novo teste, ou propõe-se um trabalho, para que, então, se tente chegar a tal menção.

Esse mecanismo instituído na escola há tanto tempo tem sido um facilitador para aprovação. Esse tipo de recuperação é comumente esperado por professores, pais e alunos como uma segunda chance para aprovação. A prática de recuperação no final de um processo está ultrapassada, pois não propicia ao aluno superar as deficiências ocorridas em seu aproveitamento. Trata-se de recuperar a nota e não a aprendizagem do aluno; não condiz, portanto, com a proposta de avaliação formativa, proposta pelo IFPE – Campus Barreiros.

P₆ afirma que *“através da realização de reforço individual, contínuo, com atividades paralelas a cada conteúdo em que o aluno sente dificuldade”*.

P₁₃ afirma que *“através da aplicação de uma metodologia onde haja um maior acompanhamento do professor e proporcione ao aluno oportunidade de desenvolver sua criatividade, de aprofundar o conhecimento teórico-prático, participar de atividade em grupo e assumir responsabilidade”*.

.Destaca-se essas duas afirmações que refletem a visão de recuperação alinhada à proposta de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, portanto a recuperação também é contínua, onde a partir da observação do professor e de uma relação dialógica com o aluno, ambos se comprometem com a recuperação do aluno. Dessa forma, há a evolução gradativa da construção do conhecimento para o aluno, que se estimula com a própria melhoria gradativa conquistada, não ficando para os momentos finais de ciclos de estudos, quando haverá maior dificuldade para os alunos rever toda a teoria desenvolvida e o nervosismo natural, ante a preocupação com a reprovação.

Como citado anteriormente, é no conjunto das respostas, buscando pistas em cada questão respondida, em cada palavra escrita e naquilo que não está escrito, mas subjaz nas entrelinhas, é que podemos fazer inferências de forma mais assertiva, pois estamos tratando com pessoas, que têm uma experiência de vida pessoal e profissional que está presente na sua prática educativa.

P₆ é um exemplo significativo dessa condição. Ao olharmos sua resposta sobre a função da avaliação, podemos deduzir que apresenta uma concepção mais conservadora quanto ao uso da avaliação formativa. No entanto, ao considerarmos o conjunto de suas respostas, encontramos vários exemplos de uma prática pedagógica e avaliativa focada na aprendizagem.

e) Desenvolvimento de competências

A questão **Q₆** nos trazem elementos importantes sobre a compreensão de desenvolvimento de competências, somaremos o entendimento de alguns respondentes sobre o que é competência nessa análise:

P₁. *É a aplicação das tecnologias desenvolvidas*

P₂ afirma que *“ é o que você desenvolve dentro dos componentes curriculares. De uma maneira geral é a Prática pedagógica desenvolvida dentro daquele assunto que a disciplina exige”*.

P₃. *Construção dos saberes propostos do ponto de vista teórico.*

P₄. *É o desenvolvimento do aluno para que consiga desenvolver atividades que envolvam os conteúdos aprendidos.*

P₅. *É o processo de produção de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades para executar uma determinada tarefa.*

P₆. *É o desenvolvimento de cada indivíduo em relação ao seu QI, ou seja, o desempenho de cada um em determinada atividade.*

P₇. *Aplicação prática dos conhecimentos (adquiridos) de que é portador.*

P₈. *Desempenhar em laboratórios as práticas exigidas pelas disciplinas citadas no Plano de Curso. Aprender a Fazer-Fazendo.*

P₉. *É quando o aluno consegue fixar os conteúdos e promove a aplicação dos mesmos, mostrando que conseguiu criar competências ou seja desenvolver com uma certa habilidade.*

P₁₀. *Dar condições ao educando para desenvolver determinada tarefa.*

P₁₁. *Não respondeu.*

P₁₂. *É o desenvolvimento onde se consegue despertar no aluno a apropriação dos conteúdos, do conhecimento e, principalmente, a capacidade de aplicar na sua vida profissional.*

P₁₃. *São ações ou operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizados e associados a saberes teóricos ou experimentais geram habilidades, ou seja, saber fazer.*

P₁₄. *É conseguir tornar o aluno apto para algumas funções inerentes ao conteúdo ministrado em sala de aula.*

Em relação às competências, o Parecer CNE-CNB nº 16/99, define

como capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 2001).

A essa definição acrescenta-se a indagação de Rios (2002): “será que os termos ‘conhecimento’, ‘capacidade’, ‘habilidades’, ‘atitude’, ‘qualificação’ já não dão conta de expressar o que antes expressavam? (p. 159). Lembra-se que “a competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar” (ZARIFIAN, 2003, p. 37). No entanto, esse modelo requer ainda outras habilidades, como tomada de iniciativa e responsabilidade nos ambientes profissionais, “inteligência prática” para tomada de decisão, mobilização coletiva e compartilhamento de desafios. Para Zarifian, a proposta de competência tem como objetivo a volta do trabalho ao trabalhador. No entanto, a técnica ou a ênfase no mercado de trabalho ou profissional continua presente na fala dos docentes, mas o grande salto para o modelo emergente de competência aparece quando se observa o resgate da pessoa e dos valores, junto aos seus afazeres. E esses docentes acreditam que o seu fazer pedagógico possa ser uma prática transformadora para isso. A categoria é muito importante para este estudo, pois, de acordo com a nova LDB, comprovar o desenvolvimento das competências, indiscutivelmente, torna-se um critério de avaliação do aluno.

b) A avaliação proposta pela LDB

Vejamos agora, algumas respostas sobre o entendimento dos docentes em relação à avaliação proposta pela nova LDB na **Q₇**, convém salientar que dos quatorze sujeitos pesquisados, cinco (**P₁**, **P₄**, **P₁₀**, **P₁₁** e **P₁₄**) não responderam a pergunta, tendo dois professores (**P₁** e **P₁₄**) comentados que “*não tinham condições para responder devida impossibilidade de traçar um perfil comparativo*”.

P₂. *Afirma que “Independentemente da implantação da LDB, a formar de avaliar os alunos depende de cada professor. Existem aqueles que, de certa maneira, continuam*

obedecendo determinada forma avaliativa (conservadores ou acomodistas), e outros que procuram formas diferenciadas, mais participativas, mais eficientes, de avaliação, exigindo do aluno maior raciocínio e, conseqüentemente, melhor desempenho”.

P₅. *Sim, facultando critérios para avaliação contínua, somativa, de práticas de aprendizagem permitindo ao professor métodos de ensino significativos.*

P₆. *Houve sim, o professor agora tem que avaliar o aluno de forma mais flexível, observando sua potencialidade conforme suas necessidades e origem.*

P₇. *Houve um mínimo, pois a teoria não está em perfeita consonância com a prática. Ou seja, os nossos ambientes não estão perfeitos para uma nova prática pedagógica, sobre tudo no que se diz respeito aos insumos necessários as práticas agropecuárias.*

P₉. *Considero que totalmente, porque cada um começou a desenvolver uma forma diferente de avaliar, se perdeu um padrão existente.*

P₁₃. *A maior dificuldade do processo pedagógico é avaliar, mais sim implementar um bom ensino, acolhendo o educando sem castigar ou punições, no sentido de proporcionar a inclusão. Dessa forma a avaliação deve ser processual e contínua. A avaliação do ensino e da aprendizagem, deve ter um caráter participativo, cuja função, é fazer um diagnóstico continuado, no sentido de apontar um diagnóstico continuado, no sentido de apontar o nível de mudanças qualitativos e quantitativos no processo ativo de apropriação de conhecimentos, habilidades e esforço crítico e criativo dos alunos, bem como no processo de identificação e superação dos conflitos inerentes ao ensino-aprendizagem.*

Para alguns docentes, a proposta da nova LDB trouxe significativa e positiva mudança na forma de avaliar os seus alunos. E o que mais chama a atenção são os multifatores utilizados, o contínuo processo (ao invés de avaliação programada periodicamente: mensalmente, bimestralmente, etc.), a flexibilidade, o espaço para discussão e o envolvimento do aluno no processo.

Há também os que apresentaram visões contrárias e de certa forma, chamando atenção para alguns cuidados que devem ser tomados, vejamos:

P₃. *Não, pois docentes e discentes encontram-se “engessados” aos sistemas tradicionais de avaliação.*

P₈. *Se houve, foi muito pouca, pois a forma de avaliar só através de provas que se sabe não mede conhecimento.*

P₁₂. *De um modo geral não avançamos praticamente nada, fazendo uma reflexão, continuamos com as mesmas práticas de décadas.*

O estudo mostrou que ficaram evidenciadas a necessidade e a importância de capacitação pedagógica destes docentes como instrumento para o aperfeiçoamento de seu fazer diário, para uma melhor compreensão da proposta de avaliação da aprendizagem da nova LDB. Acredita-se que a capacitação pedagógica associada ao conhecimento técnico como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do professor, é importante na melhoria da prática pedagógica de sala-de-aula.

4.4.2 O papel do professor na educação profissional

Na **Q₁**, ao perguntarmos se houve influência de sua formação escolar e profissional na forma como avaliam os alunos, foram expressivas as menções que faziam referências aos professores. Na quase unanimidade das respostas, essas referências traduziam exemplos importantes, significativos, marcantes da influência do professor na vida pessoal e profissional desses sujeitos, e, conseqüentemente, na sua prática educativa.

P₁, afirma que não “os alunos são avaliados de acordo com o nível de aprendizado teórico e o desempenho prático”.

P₂. afirma que “À medida que a prática pedagógica se desenvolve através de novas metodologias e pesquisas didáticas, a forma de avaliar os alunos também tende a acompanhar este desenvolvimento. Portanto, procuro novas formas de avaliação de acordo com o ensino – aprendizagem desenvolvido em minhas aulas, sem esquecer, entretanto, da forma avaliativa da minha formação escolar”.

P₃. Uma vez que a experiência de vida do profissional, invariavelmente, influencia seu método de trabalho.

P₄. Devido a metodologia do ensino antigo, nós ficamos atrelados a aplicação de provas que ainda são utilizadas. Mais isso não impede de aplicarmos avaliações paralelas para verificar a competência do aluno através do desempenho.

P₅. Tento melhorar minha avaliação procurando considerar os avanços dos alunos na avaliação.

P₆. Afirma que sim, porque realizo esclarecimentos dos conteúdos ministrados, baseados na minha formação profissional e avalio o aluno conforme o seu grau de conhecimento e sua potencialidade, levando em consideração suas origem e seu interesse pelos que foi apresentado.

P₇. Como filho de agricultor, mestria agrícola, técnico agrícola, engenheiro agrônomo e licenciado em ciências agrícolas, tenho facilidade de avaliar o educando que é principiante nesta área de conhecimentos, quando os mesmos recebem poucas informações.

P₈. Conforme aprendizagem durante os cursos de formação, aprendemos métodos de avaliação, e com o passar do tempo a prática nos ensina métodos mais eficientes, conforme o alunado que dispomos.

P₉. Tento fazer um paralelo do passado com o presente, apresentando valores aprendidos.

P₁₀. Em minha vida universitária ensinei em colégios Estadual e Municipal.

P₁₁. Utilizo métodos para avaliação vistos na minha vida acadêmica.

P₁₂. Em relação à formação, influencia bastante por toda uma experiência vivida durante todo esse tempo na Instituição e fora da dela. E pessoal porque a minha postura, conduta moral e formação cívica termina refletindo no dia a dia da formação do cidadão.

P₁₃. Afirma que a avaliação é um processo contínuo que forma parte do processo de ensino e aprendizagem e por sua vez adquire dimensões diferenciadas, ou seja, pode separar-se em práticas e momentos específicos.

P₁₄. Durante nossa formação escolar, absorvemos muitos métodos e formas de avaliação. De alguma forma, isso contribui para a forma de como avaliamos.

Para a maioria dos respondentes, foram positivas as influências dos professores em suas vidas sobre diversas perspectivas, que vão desde a importância dos títulos que possuíam e das Universidades que trabalhavam, até a atualização profissional que detinham, ou o incentivo, a motivação que despertavam nos alunos.

O professor ao longo dos tempos tem se caracterizado por uma figura marcante na formação dos alunos, que em geral deixa suas marcas de uma maneira ou de outra, positiva ou negativamente. Os alunos podem elaborar essas influências, em geral, a partir de suas próprias experiências e de maneiras de lidar com esses modelos.

O novo paradigma da educação profissional pressupõe preparar os alunos para o domínio de competências ligadas ao saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser. O aluno da educação profissional precisa saber o porquê está fazendo desta maneira e não de outra. Precisa saber os fundamentos científicos e tecnológicos do seu fazer, para que possa diante de um novo desafio profissional, ter maior autonomia, criatividade e criticidade para resolvê-lo.

A atual legislação de ensino define para o docente de educação profissional que não se pode falar em desenvolvimento de competência profissional, se o mediador mais importante

desse processo, que é o docente, não estiver preparado para essa ação educativa que leve o aluno a articular, mobilizar e colocar em ação seus valores, habilidades e conhecimentos para, no momento certo, julgar e decidir o que deve ser feito e fazer.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se este trabalho com o intuito de analisar as teorias e práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem a partir das reformas da educação profissional.

Avanços foram realizados na história da educação profissional, como se observou ao longo desse trabalho, que marcaram a trajetória desse nível de ensino, antes caracterizado como destinado aos menos favorecidos; hoje, encontra-se como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem mundial.

Passados treze anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Número 9394/96, procurou-se investigar com este trabalho as principais concepções que norteiam a prática avaliativa de alguns dos docentes da área de agropecuária do IFPE – *Campus Barreiros*.

A função da avaliação nas respostas de nossos pesquisados revelou que uma grande maioria ainda compreende a avaliação do processo ensino-aprendizagem como função apenas que permite julgamento do rendimento do aluno, não avançando para seu objetivo mais importante que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, pode solidificar a base para tomada de decisão.

A maioria dos pesquisados apresentava iniciativas que caracterizam uma prática avaliativa mais inovadora, no que diz respeito ao registro das informações oriundos do processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos mostraram-se representativos de um avanço, pois indicaram que foram absorvidos no discurso desses professores. E, considerando que isso ocorreu na quase totalidade dos respondentes, poder-se-ia reconhecê-los como passos significativos rumo aos objetivos propostos de uma avaliação formativa.

Quando se considera a recuperação dos alunos, houve maior diferença no conjunto das respostas, no sentido de entendê-las como integrante do processo de ensino-aprendizagem. Se praticar-se a avaliação centrada no processo, a recuperação também deveria ocorrer de forma paralela ao mesmo e contínua, no contexto da aprendizagem. Aqui, pôde-se notar contradições nas respostas de alguns docentes que, ao exemplificarem as formas de recuperação, citavam-nas como ocorridas, prioritariamente no final de uma etapa de estudo e com trabalhos ou provas complementares e quase sempre desvinculadas de uma avaliação diagnóstica e contínua.

Acredita-se que principalmente pelo fato de todos os professores serem contratados no quadro permanente do IFPE – *Campus Barreiros* e quase todos os docentes pertencerem ao quadro em regime de Dedicação Exclusiva, gerou um maior compromisso, dedicação à prática pedagógica, contribuindo assim, para alguns avanços conquistados na área.

Não foram encontradas evidências que levassem a relações de menor flexibilidade dos docentes na aquisição das proposições da avaliação formativa, que pudessem estar relacionadas com a formação ou atuação profissional na área de Agropecuária. Pelo contrário, nas respostas dos professores, ao se referirem sobre as possíveis influências na sua forma em avaliar os alunos, não se identificou nada que pudesse estar relacionado com essa hipótese. Pelo contrário, as manifestações relacionadas à humanização, ao trabalho em equipe e a afetividade foram evidenciadas em várias respostas às questões acima mencionadas.

Por meio desse estudo, ocorreu-nos que os cursos profissionalizantes da área da agropecuária, envolvendo atividades teóricas e práticas, realizadas em ambientes educacionais e, em alguns casos, em campos de estágio, podem favorecer a implementação da avaliação formativa devido ao processo de ensino-aprendizagem usado em sala de aula e nos Laboratórios de Aprendizagens (Unidades Educativas de Produção – UEPs). Nesses cursos, foi possível verificar que a organização do fluxo das atividades para as aulas práticas e documentos usados nessa rotina favorecem o acompanhamento do desempenho do aluno, compõem um histórico de seu aproveitamento e permitem o compartilhamento dessas

informações pelo conjunto dos professores envolvidos com a turma. Mas trata-se de pistas que necessitam serem investigadas, para confirmar ou não essa hipótese.

O estudo demonstrou que é possível avançar nessa concepção, com os exemplos trazidos pelos respondentes, mas é necessário melhorar outras variáveis também, que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Disso decorrem outros questionamentos e possíveis desdobramentos desta pesquisa, tais como: as condições de trabalho que são dadas ao professor para lidar com o despreparo do aluno que chega com defasagem para acompanhar a maioria da turma; o acompanhamento dos alunos em turmas numerosas e a rigidez dos horários da escola.

A essência da avaliação destacada na pesquisa foi a idéia de julgamento ou juízo de valores, onde função primordial era de uma prática pedagógica que pudesse gerar consequências, para que não fosse considerada meramente uma atividade técnica, pontual. Deveria subsidiar um conjunto de possibilidades para tomada de decisão a partir daquele estágio da avaliação, envolvendo avaliado, avaliador e instituição educacional.

A própria relevância do processo de avaliação está no uso que se faz do resultado das avaliações. Só teria um caráter formativo, a partir do uso que se fazia delas. Acreditá-se que, para apropriar-se desses resultados, o professor deveria ter domínio dos conceitos que ampliem sua visão de mundo e lhes possibilitasse optar pelo uso da avaliação como função diagnóstica, caso contrário, continuará praticando o modelo conhecido, pelo qual foi formado, e que lhe traz segurança, independente de estar a serviço da aprendizagem ou não – só poderia fazer diferente se tiver e/ou conceber um projeto de sociedade diferente.

Destacou-se ainda neste estudo, as principais dificuldades identificadas para o bom desempenho da prática docente da educação profissional do IFPE – *Campus* Barreiros, a saber:

- A ausência de capacitação, principalmente pedagógica, para que todos professores tivessem a possibilidade de discutir e entender as propostas do IFPE – *Campus* Barreiros e compreender os pressupostos da legislação vigente.
- A elevada carga horária de aulas semanais, para a maioria dos professores respondentes, o que pode dificultar o processo de atualização profissional e a organização do trabalho pedagógico.
- A pouca carga horária destinada às práticas pedagógicas no IFPE – *Campus* Barreiros, o que pareceu gerar dificuldades ou inexistência da integração e do envolvimento de alguns docentes com as propostas da Instituição.

O levantamento dessas questões pedagógicas foi importante para implementar a proposta pedagógica e os investimentos feitos pelo IFPE – *Campus* Barreiros e procurar garantir a qualidade educacional, em prol da formação dos alunos.

Então, ao pensar nas diretrizes e bases nacionais e a legislação da educação profissional para avaliação da aprendizagem, arrisca-se relatar que esse processo de construção deverá ser lento. Poderá provocar mudanças nos indivíduos e na cultura escolar, o que pode levar um tempo. O caminho a ser percorrido pode ser longo e deve sair da mentalidade burocrática e chegar à construção de uma mentalidade democrática.

Não se pode desistir de lutar pela construção de uma escola de boa qualidade para todos, que dê conta de vencer os problemas de ensinar e aprender e do fracasso escolar. Os limites existem para serem superados e não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados.

Espera-se que o presente texto tenha contribuído para a elucidação da problemática investigada e que novos trabalhos deem continuidade a esta temática para que se possa entender cada vez mais e melhor, as complexas relações entre avaliação e o processo de ensino e de aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Sandra de Paula. **A noção de competência na formação de professores: da ideologia neoliberal às políticas educacionais**. 2003. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade – a crescente subjetivação normativa do trabalho. In: MARKET, Werner (Org.) **Teorias da educação do iluminismo: conceitos de trabalho e do sujeito**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1994.

BRASIL. **Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910**.

_____. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>>. Acesso em 13 de novembro de 2008.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

_____. **Decreto Lei nº 60.73, de 19 de maio de 1967**.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971**.

_____. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino médio.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes curriculares da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica**, Conselho de Educação. Brasília. 2001.

_____. Decreto Federal nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MEC/SEMTEC. **Educação Profissional: Legislação Básica**. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15 de novembro de 2008.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, Brasília, 2006.

_____. **Decreto 5840**, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Altera o artigo 28 do Decreto 5773, de 9 de maio de 2006 e revoga o Decreto 5478, de 24 de junho de 2005. (12 artigos; p.7), Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece Diretrizes para o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para Fins de Constituição Dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifet, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

_____. Decreto Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 15 de novembro de 2008.

_____. **PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, MEC, 2007.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE (PDI)**, 2009.

CFE. **Parecer nº 45/72**, de 27 de janeiro de 1972. Brasília, 1972.

CNE/CEB. Parecer 16/99 de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

_____. Resolução 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: **Educação Profissional: Legislação Básica**. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Parecer 39/2004**, de 08 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. 1964 – A Profissionalização Fracassada. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. p. 08-34.

_____. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1981.

EAFB-PE. **Organização Didática do Ensino Profissionalizante de Nível Técnico na EAFB-PE**. Barreiros - PE. 1998.

_____. **Plano de implantação da reforma da educação profissional da EAFB-PE**. Barreiros, 1997 a.

_____. **Projeto Político Pedagógico da EAFB-PE**. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita** (Versão para discussão). Rio de Janeiro: [s. Ed.], 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica e social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GÓES, Moacyr de. 1964 - Os acordos MEC-USAID: Em direção aos “anos de chumbo”. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. p. 08-34.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 16ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Competência como práxis: os dilemas das relações entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 16-27, jan/abr. 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola**. Série Idéias, São Paulo, n. 8, p. 71-80: FDE, 1998a.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989a.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Editora Nacional, 1932. p. 01. Disponível em: http://www.geniodalampada.com/trabalhos_prontos/pedagogia01.html>. Acesso em 19 novembro 2008.

MAUÉS, O. C.; GOMES, E.; MENDONÇA, F.L. **Políticas para a educação profissional média nos anos 1997-2007**. Trabalho & Educação- vol. 17, nº 1-jan./abril.- 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade**, 16ª edição. Petrópolis. Vozes, 1994.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas ao saber? **Résonance Mensuel de L'école Valaisarme**. n. 3. Dossier et competences, nov. 1998.

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

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho – educação**. Tese de doutorado, UFF: Niterói, 2001a.

_____. **.A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001b.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editora, 2001.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?** Rio de Janeiro, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

SOUSA, Clarilza Prado (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

VILLAVICENCIO, Daniel. Por uma definicion de la calificacion de los trabajadores. In: **CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA ENTRE DOS MUNDOS**, IV. Madrid, 1992.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**; tradução Eric Roland René Heneaut. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Avaliação do ensino-aprendizagem na educação profissional na área de agropecuária: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Barreiros*.”

Nome do Pesquisador: Paulo André Albuquerque Marques

Nome da Orientadora: Nádia Maria Pereira de Souza

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as práticas pedagógicas da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a partir das reformas da educação profissional. O foco de análise foi o discurso e a percepção dos docentes da área.

2. Participantes da pesquisa: A população contemplada para esta pesquisa foi constituída pelos 43 professores do quadro permanente do IFPE - Campus Barreiros. A amostra da pesquisa foi de no mínimo 14 professores do Quadro permanente do IFPE – Campus Barreiros, na área de Agropecuária, que estão lecionando no 1º Semestre do ano letivo de 2009 os cursos técnicos subsequentes de Zootecnia, Agricultura e Agroindústria. A amostra foi escolhida aleatoriamente, de acordo com os objetivos da pesquisa.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados, nesta pesquisa, obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas, neste estudo, são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a problemática investigada, para que possamos entender cada vez mais e melhor as complexas relações entre avaliação e todo o processo de ensino e de aprendizagem, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com sua prática pedagógica, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

Pesquisador: Paulo André Albuquerque Marques

Fone: (81) 8875-2342 – E-mail: pauloandre@barreiros.ifpe.edu.br

Orientadora: Nádia Maria Pereira de Souza

Fone: (21) 9625-1929. E-mail: nmpsouza@uol.com.br

ANEXO B

QUESTIONÁRIO – 1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO

Dados Pessoais

4.1.1 Idade: _____

4.1.2 Estado Civil: _____

4.1.3 Sexo: _____

• Renda familiar aproximada:

() até 05 salários mínimos

() até 10 salários mínimos

() acima de 10 salários mínimos

2. Formação pessoal

• Licenciatura Curta () Licenciatura Plena () Bacharelado ()

Área: _____

• Pós-graduação - Especialização: () Completo () Cursando

Área: _____

• Pós-graduação - Mestrado: () Completo () Cursando

Área: _____

• Pós-graduação - Doutorado: () Completo () Cursando

Área: _____

3. Atuação no Ensino Técnico / Profissionalizante

• Disciplina(s) que leciona _____

• Tempo de serviço na Instituição: _____

• Carga horária semanal _____

• Regime de trabalho: () 20 horas () 40 horas () Dedicção Exclusiva

• Trabalha em outra(s) instituição(ões)? () Sim () Não.

No caso afirmativo, que tipo de ensino?

() Ensino Básico. Quantas horas semanais? _____

() Ensino Técnico / Profissionalizante. Quantas horas semanais? _____

() Ensino Superior. Quantas horas semanais? _____

() Outro(s). Quais? _____ Quantas horas semanais _____

4. Cursos capacitação

- Com que frequência participa de cursos de extensão ou de capacitação?
() mais de uma vez ao ano () uma vez por ano () raramente () nunca

- Se participa de cursos de extensão ou capacitação, costuma fazê-lo quando
() são promovidos pela Instituição em que trabalha
() a instituição o designa para participar
() procura em outras instituições
() são abordados temas que lhe interessam
() outro. Qual? _____

- Com que frequência participa de cursos de capacitação na área pedagógica?
() mais de uma vez ao ano () uma vez por ano () raramente () nunca

QUESTIONÁRIO – 2ª PARTE

1. Há influência de sua formação escolar e pessoal na forma como você avalia os alunos?

() SIM () NÃO

Justifique _____

2. Qual a função da avaliação da aprendizagem para os componentes curriculares que você leciona?

3. Em sua opinião, houve alteração na forma de avaliar os alunos com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB? Comente:

4. Já utilizou formas alternativas de avaliar?

() SIM Quais? _____

() NÃO Por quê?

5. Como você registra o desempenho dos alunos durante o processo de aprendizagem?

6. É possível ter algum procedimento para a recuperação dos alunos que não atingiram a menção necessária para a aprovação no componente curricular que você ministra?

() SIM Como?

() NÃO. Por quê?

7. O que você entende por desenvolvimento de competências?

8. Por favor, faça qualquer comentário, crítica ou sugestão no sentido de contribuir com minha preocupação sobre a avaliação da aprendizagem.