



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

ANAIS ELETRÔNICOS

25 a 27 de abril
UEMG/CEFET-MG
Belo Horizonte (MG)

20
17

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E SUA FINALIDADE: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ¹

Ione Aparecida Neto Rodrigues²

- Resumo

O presente artigo em como tema central a avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que se desenvolve no cotidiano escolar e se efetiva por meio dos sujeitos diretamente relacionados ao processo de ensino aprendizagem. O caráter principal é o de compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e verificar sua articulação com as prescrições legais com vistas à formação humana integral. A educação profissional técnica de nível médio refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. Serão utilizados para coleta de dados: análise documental do projeto político pedagógico, e questionários aplicados aos professores e coordenadores da escola participante da pesquisa.. Na construção artigo estabeleceu-se um diálogo com autores que problematizam e pesquisam a avaliação da aprendizagem. Tomou-se como referencial teórico autores como: DEPRESBITERIS (1989), GUBA;LINCOLN (1989),BARLOW (2006), DEMO (1999,2004), HADJI (2001), LIBÂNEO (2001,2004) LUCKESI (1997, 1988, 2002, 2004), SILVA (2015) dentre outros. O interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem. Avaliar é uma atividade que integra o cotidiano da humanidade, de diferentes formas e segundo os mais variados critérios, fundamentados em pensamentos e objetivos coerentes ao momento e ao contexto. No desenvolvimento deste trabalho será apresentada uma breve história sobre o campo da avaliação da aprendizagem, uma vez que, cada etapa histórica da educação são dados novos sentidos e significados à avaliação da aprendizagem. Almejamos ainda, abordar a finalidade da avaliação da aprendizagem e sua articulação com a formação humana integral, entendida como aquela capaz de desenvolver o ser humana em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. Ressaltamos que a legislação educacional brasileira preconiza os princípios para uma formação humana integral através de uma organização curricular a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O trabalho é um conceito que deve ser apreendido

1 - O trabalho resulta de pesquisa em andamento no programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), vinculadas à linha de pesquisa I cuja a área de atuação é “Ciência, Tecnologia e Trabalho: Abordagens Filosóficas, Históricas e Sociológicas”.

2 - Mestrado em andamento no programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) E-mail: ionerodrigues@ymail.com

tanto em sua dimensão ontológica quanto histórica; a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida e a cultura como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Sobre a avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio, inferimos que esta não deve ser diferente do que se espera para outras modalidades de ensino. A sua particularidade está nas formas de implementação, nos métodos de execução, já que existe uma diversidade maior de situações que requerem observação do desempenho do estudante, pois nessa modalidade se envolve- mais a relação teoria e prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendido. Enfatizamos que é preciso que se reflita sempre a respeito de que e de quem a avaliação da aprendizagem está a serviço, como ação de transformação e de promoção humana e social. A partir dessa premissa defendemos que a avaliação da aprendizagem atinge seu sentido, sua finalidade quando sustenta as tomadas de decisões sobre o processo formativo dos estudantes. Concluímos que a formação humana integral pressupõe um olhar para a multiplicidade de dimensões do desenvolvimento humano, assim avaliação nessa perspectiva também deve se configurar como um projeto integrado e integrador, tanto conceitualmente quanto em sua prática metodológica.

Palavras-chave: currículo integrado; educação profissional; formação.

- Introdução

Este texto apresenta parte da pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG). A pesquisa tem como tema central a “avaliação da aprendizagem”, ou seja, aquela que se desenvolve no cotidiano escolar e se efetiva por meio dos sujeitos diretamente relacionados ao processo de ensino aprendizagem.

O caráter principal da pesquisa é compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)³ e verificar sua articulação com as prescrições legais, com vistas à formação humana integral.

3 Conforme Ferretti (2002) a Educação Profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. No Brasil, a denominação educação profissional é recente, tendo sido empregada na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A opção teórico-metodológica feita para a realização da pesquisa é de enfoque qualitativo. Serão utilizados para coleta de dados: análise documental do projeto político pedagógico e questionários aplicados aos professores da formação geral e específica do currículo da EPTNM. A análise das respostas dos questionários será feita tomando como referência a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2009). Para a autora, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2009, p.38).

O interesse pelo campo da avaliação da aprendizagem na EPTNM dá-se por este se constituir de um contexto relacionado a uma multiplicidade de aspectos que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem. Avaliar é um ato que, essencialmente, carrega atitudes que determinam o valor de algo ou de alguém. É uma atividade que integra o cotidiano da humanidade, de diferentes formas e segundo os mais variados critérios, fundamentados em pensamentos e objetivos coerentes ao momento e ao contexto.

- Desenvolvimento

A avaliação, sempre esteve presente na trajetória do homem, impulsionando-o a buscar soluções para questões postas pela realidade, levando-o a novas conquistas e descobertas, mas, ao mesmo tempo em que pode gerar crescimento e descobertas, pode, também, gerar marcas negativas na vida do ser humano. Leite (2009) identifica marcas aversivas desenvolvidas pelas práticas de avaliação, no contexto educacional, vivenciadas pelos sujeitos de sua pesquisa. São relatados, o medo, a ansiedade, a perda da motivação para estudar e do interesse pela disciplina, além do desânimo, como consequência do insucesso diante do tipo de avaliação adotada.

Outra consequência das práticas aversivas de avaliação constatada é o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade que contribui para a baixa autoestima dos estudantes. Nesse sentido, Demo (2004) afirma que “a avaliação é sempre um processo ambíguo que precisa ser mantido sob cautela permanente, para não descambar em atitudes agressivas, humilhantes, tipicamente seletivas e excludentes” (DEMO, 2004, p. 8).

Voltando nosso olhar para o contexto educacional, onde a avaliação da aprendizagem é parte integrante, perguntamos: o que é avaliar? Para que avaliar? Qual a sua finalidade no processo formativo dos estudantes? Qualquer tentativa de responder a estas perguntas, de forma teórica ou prática, esbarra na enorme complexidade dos problemas que elas provocam. A complexidade das pessoas, dos grupos sociais e das instituições justifica inevitavelmente variadas práticas de avaliação e efeitos de diversos tipos. (SOBRINHO, 2003, p. 144).

Michel Barlow (2006) busca explicitar a multiplicidade de conceitos que o verbo avaliar conota o que evidencia a compreensão de que esse verbo assume determinada definição de acordo com a sua utilização ou finalidade. Assim, avaliar remete a um julgamento preciso

ou não sobre uma realidade quantificável ou não depois de ter feito uma medição. Para ele, os termos avaliar, educar, ensinar e valor estão muito próximos do conceito que a avaliação assume nas rotinas escolares: forma de medir, mensurar o conhecimento adquirido pelo aluno (BARLOW, 2006, p.17).

Muitas são as avaliações, muitos são seus efeitos, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa a construir um resultado previamente definido. Isto quer dizer que a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino, pois subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos.

A prática da avaliação educacional, portanto, dá-se através da relação com o projeto de formação humana e envolve intencionalidades de ação, objetivadas em procedimentos e atitudes em que o avaliador atribui sentidos e significados à avaliação escolar. “Avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, tendo como propósito o entendimento de que o ato avaliativo articula-se ao processo educativo, social e político” (DEMO, 1999, p.1).

Assim, a avaliação escolar, como prática educativa, não acontece desvinculada de uma intencionalidade educativa, não se dá num vazio conceitual e legal. Ela perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem e está a serviço de um projeto de educação e de sociedade, tornando-se um instrumento a serviço da intencionalidade educativa.

Porém, cotidianamente, as práticas avaliativas na escola tendem a cumprir uma lógica burocrática, que visa a atender ao sistema escolar numa rotina de aferir notas ou conceitos ao final das unidades e semestres para que a escola tenha sua organização sistêmica completa. Sobre esse assunto, Hoffman (2003) ressalta a relevância de uma “reflexão e tomada de consciência por parte dos educadores sobre o entendimento distorcido acerca do que seja uma avaliação, pois normalmente compreendem-na como sendo apenas uma análise de resultados totalmente separado da ação educativa” (HOFFMAN, 2003, p.45).

Ainda na direção das críticas feitas à avaliação da aprendizagem, Luckesi (2004) afirma que, nas escolas, as práticas avaliativas têm o caráter de exame e não de avaliação. Segundo o autor, o ato de examinar se caracteriza pela classificação e seletividade e o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão. Denuncia o autor:

O uso de “ameaças” nas práticas chamadas de avaliação, não tem nada a ver com avaliação, mas sim com exames. Através dos exames, podemos ameaçar “aprovar ou reprovar” alguém; na prática da avaliação, só existe um caminho; diagnosticar e reorientar sempre. A avaliação não é um instrumento de disciplinamento do educando, mas sim um recurso de construção dos melhores resultados possíveis para todos. A avaliação exige aliança entre educador e educandos; os exames conduzem ao antagonismo entre esses sujeitos, daí a possibilidade da ameaça (LUCKESI, 2004, p.4-6).

Conforme a contribuição do autor, que defende que vivemos uma pedagogia do exame, é notório que a prática avaliativa é algo isolado do processo de ensino- aprendizagem. A

avaliação, na lógica do exame, da classificação, é incompatível com a finalidade da escola, pois não se trata de avaliar por avaliar, mas avaliar para se cumprir o objetivo precípuo da escola: a aprendizagem de todos os estudantes e sua consequente formação.

Do ponto de vista de Demo (2004, p.34), as práticas avaliativas visam a acirrar a competitividade entre os estudantes. Afirma o autor: “ocorre que os processos de avaliação inserem-se, quase sempre, nesta busca alucinada por desempenho e competitividade, deixando de lado as dimensões mais profundas e sensíveis da formação humana.”. Essas colocações conduzem à percepção de que as práticas avaliativas podem constituir-se em um obstáculo à efetivação da aprendizagem quando as dimensões do fazer pedagógico não se relacionam com perspectivas que promovam o acompanhamento do processo de construção do conhecimento vivenciado pelo estudante, tendo em vista a superação dos problemas e dificuldades de aprendizagem e, portanto, sua formação.

- Campo da Avaliação da Aprendizagem: história e sentidos

A avaliação da aprendizagem constitui um dos aspectos mais complexos e polêmicos em educação. Tal complexidade deriva do fato de que esta não pode ser vista desvinculada de uma intencionalidade educativa. A avaliação da aprendizagem tem como referência o contexto social e os valores sociais em que se realiza, portanto não é uma ação neutra e desvinculada do fenômeno que se objetiva valorar ou emitir um juízo.

Compreendemos que o ato de avaliar requer compromisso com um projeto de formação humana e de sociedade. Para Sordi (2001, p. 173) “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. Essa ideia nos faz compreender que há um posicionamento político e epistemológico que dá suporte ao processo de formação humana que se busca atingir através da prática pedagógica de ensinar e de aprender na qual se dá a avaliação.

Ressaltamos que avaliação da aprendizagem acontece num determinado contexto social e histórico, portanto, para efeito de estudos, faz-se necessário definir os diferentes conceitos, concepções e funções que variam conforme o contexto sociopolítico, histórico e cultural.

A cada etapa histórica da educação são dados novos sentidos e significados à avaliação da aprendizagem. Esteban (2002), narrando a história da avaliação escolar, esclarece que o termo “avaliação” é recente e seu primeiro indício enquanto exame não está relacionada com a escola.

O primeiro vestígio sobre o exame se deu na sociedade chinesa nos anos de 1.200 a.C, onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público. Aqui, possuía a incumbência de ‘selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público’ (ESTEBAN, 2002, p.30).

Durante o século XVII, o exame é institucionalizado por João Amos Comenius (1592-1670), que toma a avaliação como um problema metodológico em sua *Didática Magna* (1657), ou seja, se o aluno não aprendesse, havia que se pensar o método, sendo o exame um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno. Outra proposta de exame encontra-se na *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos jesuítas em 1599, que tinha como propósito a formação do homem cristão perfeito, cuja base do currículo era composta pela educação literária e humanista. Esta tendência era reproduzida no interior da escola através da prática pedagógica do professor, refletindo-se na avaliação da aprendizagem quando o docente assumia o papel do poder decisório sobre a inclusão ou exclusão do seu aluno, mediante os exames realizados.

Esta concepção de avaliação enquanto “exame” corresponde a uma abordagem tradicional da educação⁴ e da avaliação. Para Libâneo (1998), a avaliação da aprendizagem nesta abordagem se dá pela verificação de curto prazo e de longo prazo, tais como: interrogatórios orais, exercícios para casa, provas escritas, trabalhos etc.. O reforço será sempre negativo, por meio de notas baixas, rótulos tais como fraco, insuficiente, defasado e outros. Já o reforço positivo vem por meio de notas altas e rótulos de forte, estudioso, esforçado, interessado, etc... A responsabilidade do fracasso ou do sucesso é sempre do aluno. Ele alcança ou não o mérito necessário para que ocupe posições mais elevadas na sociedade. Essa prática avaliativa, que reduz a avaliação da aprendizagem apenas ao ato de atribuir notas ou conceitos aos alunos não cumpre a finalidade de auxiliar na reflexão sobre a prática e retornar a ela, pois negam todas as possibilidades de desenvolvimento do estudante.

Guba; Lincoln (1989) apresentam quatro gerações dos modelos da evolução histórica do campo da avaliação da aprendizagem no século XX. Na Primeira Geração (1920 - 1930) a sua palavra chave era Mensuração. Não fazia distinção entre Avaliação e Medida. Caracterizou-se pela mensuração das capacidades e características do aluno no intuito de classificá-lo mediante o seu nível de desempenho apresentado por meio de provas e exames que privilegiavam o culto à memória, dando ênfase à representação quantificada do rendimento apresentado por este mesmo aluno. Esta é a abordagem escolanovista⁵ se ancora- na crença de que a educação é um processo interno e não externo e, portanto, deve partir das necessidades e interesses individuais. Nesta abordagem, não existe lugar privilegiado para o professor, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do estudante.

4 Segundo Saviani (2004) a denominação “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga.

5 O ideário da Escola Nova veio para se contrapor ao que era considerado “tradicional”. O cerne desse pensamento era a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2003, p. 497).

Em conformidade com essa premissa, entende-se que os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos. Aprender a aprender. Nesta abordagem, a avaliação da aprendizagem terá que ser dinâmica e eficaz, na medida em que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor, ou seja, uma avaliação voltada para acolher e valorizar os avanços dos alunos, privilegiando-se mais a autoavaliação.

A segunda geração caracterizou-se pelo termo avaliação descritiva, situando-se entre as décadas de 1930 e 1940. Nesta fase emergiu o termo “avaliação educacional” na expressão de Ralph W. Tyler⁶ (1934) então chamado o “pai da avaliação”. Nesta geração, a medida passa a ser um dos seus instrumentos, e os objetivos, o foco central do processo avaliativo.

A influência do pensamento norte americano chegou atrasada no Brasil, alcançando seu potencial nas décadas de 1960 e 1980. A Pedagogia Tecnicista⁷ constituía-se como princípio orientador da ação educativa, cujos pressupostos consistiam na neutralidade científica, nos princípios da racionalidade, na eficiência e/ produtividade. Para isso, era imprescindível que os processos avaliativos sustentassem essa lógica garantindo e validando os princípios que fundamentassem a concepção da educação, de currículo e de aprendizagem. Na perspectiva de Tyler, a avaliação deve estar integrada ao modelo de currículo, destinando a esta avaliação o papel de controle, mecanismo que se assemelha ao que vinha se desenvolvendo no setor produtivo e na própria sociedade.

Nesta perspectiva, o papel do professor é administrar as condições de transmissão da matéria, dominar as técnicas de trabalho. Segundo Libâneo (1998), o professor é apenas o elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo a ele seguir competentemente os manuais já prescritos. O aprender fazer é uma orientação forte dessa abordagem e, sendo assim, cabe ao professor a responsabilidade pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel é neutro e imparcial, ele é apenas um tecnocrata.

A Terceira Geração surgiu nas décadas de 1950 a 1980, quando se sentiu a necessidade de acrescentar um juízo de valor, ao objeto da avaliação. Desse modo, a palavra chave era

6 Tyler é um dos primeiros autores a enfatizar a necessidade de definir claramente os objetivos educacionais como comportamento manifesto do aluno. Ele propõe uma avaliação de aprendizagem que se insere no contexto de elaboração de currículo, cuja tônica está no controle do planejamento, em sua linha tecnicista. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é encarada como uma dimensão desse controle, com características de medida.

7 Para Saviani (2004) a Pedagogia Tecnicista surge a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade desta corrente de pensamento advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

juízo de valor, sinalizando que o avaliador assumiria o papel de juiz, mesmo acumulando as funções técnica e descritiva anteriores.

Nessa perspectiva, surgem os conceitos de avaliação formativa e somativa. A avaliação formativa consiste em uma ação compartilhada que proporciona ao professor regular o processo avaliativo. A regulação diz respeito ao acompanhamento interativo do aluno, num contexto em que os atores do processo compartilham responsabilidades mútuas com relação ao processo ensino e aprendizagem. Nessa premissa, a avaliação não consiste em medir simplesmente o desempenho dos alunos no decorrer do processo, mas em procurar caminhos, viabilizados pelo diálogo, pela negociação, para saber até que ponto esse desempenho foi satisfatório, rumo à aquisição de novos conhecimentos, com “[...] o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos” (HADJI, 2001, p. 15).

A avaliação somativa é realizada no final de um programa de avaliação fornecendo os elementos para julgar seu valor e seu mérito no atingimento dos seus objetivos. A avaliação formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação, ou, ainda, sua revisão. Esta avaliação está relacionada à decisão de continuar, adotar ou encerrar o programa avaliado. A avaliação somativa está sempre ancorada numa ideia de classificação, aprovação, reprovação e sua função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento.

A Quarta Geração surge na década de 1990, cuja característica principal é a “negociação” viabilizada por meio do consenso buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se os dissensos identificados. Ela se situa e se desenvolve a partir de um questionamento em relação ao objeto a ser avaliado. O avaliador e o avaliado são a base para determinar quais as informações, as ideias de conceitos devem ser consideradas sobre uma determinada temática, possibilitando, de maneira responsiva, a construção da realidade em análise, ao mesmo tempo em que propicia aos grupos de interesse a ampliação da capacidade de intervirem sobre esta própria realidade, mediante os diversos olhares.

Esta geração apoia-se na abordagem sócio interacionista⁸ que se fundamenta na defesa de que a educação é um processo de humanização dos seres humanos, inseridos em seus contextos sociais. Defende a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito nas suas interações com os objetos de conhecimento e de que os objetos, como os sujeitos, são resultados dos processos históricos, sociais e culturais e, sendo assim, não existe um sujeito findo e, sim, um sujeito em eterno movimento. Nesta perspectiva, a aprendizagem passa a ser um fenômeno que ocorre no espaço relacional e dialógico com o outro.

Neste contexto, Libâneo (1998) argumenta sobre o papel da escola:

A escola é vista como espaço mediador entre o aluno e o mundo e

8 A abordagem sócio - interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Nesta abordagem o principal nome é o de L. S. Vygotsky, psicólogo russo que viveu e desenvolveu seus estudos durante os anos 1930. Porém, para (Guba; Lincoln, 2001, p.47), o termo construtivista é utilizado para designar a metodologia de fato empregada para conduzir a avaliação. Suas raízes encontram-se no paradigma de investigação, que é uma alternativa ao paradigma científico.

o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto não se trata de o aluno recebê-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno (LIBÂNEO, 1998, p. 71).

Avaliação da Aprendizagem e sua finalidade: a aprendizagem e a formação dos estudantes

Avaliar não é uma tarefa fácil. Essa constatação reforça a ideia de que o tema “avaliação da aprendizagem” precisa ser investigado na sua relação com a finalidade da educação básica, conforme disposto na LDB em seu artigo 1º: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.20) afirmam que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Art. 3º) e que “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se [...] (Art. 5º)” na “Formação integral do estudante” (Art. 5º, Inciso I). O projeto de formação humana integral conforme preconizado nesse documento propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho.

Vejamos então, as prescrições legais sobre a formação humana legislação brasileira: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu Art. 36, alterado pela Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral., **no § 7º, sugere que os currículos do ensino médio deverão** considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. Estas definem em seu artigo 5º os princípios para a formação humana.

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre



teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no artigo 6º, definem entre os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: a relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante: trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social (BRASIL, 2013).

Diz o texto das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DNCEPTNM):

[...]Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto [...], é preciso propiciar aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2013, p.228).

Inferese que a formação humana, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é constituída pelas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade (BRASIL, 2013, p.228).

- Considerações Finais

Diante do exposto, podemos considerar a necessidade de contemplar, no bojo educativo da EPTNM, uma visão contrária de modelos fragmentados e parciais de avaliação educacional. Uma vez que a formação humana integral pressupõe um olhar para a multiplicidade de

dimensões do desenvolvimento humano, a avaliação nessa concepção também deve se configurar como um projeto integrado e integrador, tanto conceitualmente quanto em sua prática metodológica.

Essa perspectiva totalizadora do processo avaliativo pode ser resumida em dois aspectos complementares e indissociáveis. Em primeiro lugar, é necessário conceber que avaliação implica descrever e mensurar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, prescritos na legislação vigente e no projeto político pedagógico. Como um segundo ponto, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como processo formativo, contínuo, processual e dialógico; expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador.

Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado, determinando os critérios que irão reger todo o processo de valoração, pois refletir sobre os processos avaliativos implica em repensar a própria escola. Neste sentido assevera Silva (2015),

Antes do mais, a escola é a instituição cuja finalidade é, em termos imediatos, a formação sistemática dos indivíduos para a inserção na vida social. As ações avaliativas são os meios que perscrutam a efetivação deste objetivo, pelo menos o grau de consecução deste fim. [...] Os processos escolares devem ser tomados em sua totalidade, bem como em cada uma de suas dimensões particulares, em referência a esta teleologia mais globalizante. Avaliá-los precisa ter por parâmetro mais determinativo os lineamentos que formatam de modo explícito ou implícito a organização dos espaços e dos tempos dos conhecimentos e das práticas que perfazem o currículo. Assim, a avaliação dos processos específicos a cada espaço educativo estrito senso - da sala de aula às quadras, dos laboratórios às oficinas – precisa pautar-se por este norte. [...] a avaliação também precisa ser pensada, tanto em suas grandes linhas, quanto em suas expressões rotineiras e administráveis dentro de um plano de estratégias e táticas de efetivação, como um elo integrante e simultaneamente integrador do projeto político-pedagógico intencionado (SILVA, 2015, p.96).

Assim, a avaliação da aprendizagem exige que esta seja compreendida a partir seu campo histórico e seus diversos sentidos quando utilizada para verificar, medir e examinar. Isso implica que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, sendo contextualizada em um projeto emancipador de educação e sociedade.

- Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições, v. 70, 2009.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Artmed, 2006.

BARRIGA, Ángel. Díaz. **Uma polêmica em relação ao exame**. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos, v. 2.

BRASIL. **Constituição Federal**. SEB, DICEI. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. MDE; SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

_____. Medida Provisória 746 de 22 de Setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. On-line. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

_____. Lei nº 18415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm acesso em 20 de março de 2017.

_____. Resolução nº 6/2012, de 20 e setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. MEC/ CNE/ CEB. 2012.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). In: **Rev. Diálogo Educ**, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, v. 80, 2004.

_____. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação quase sempre**, 1999.

DOS SANTOS, Jussara Gabriel. **História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica**. Disponível em <http://www.ic-ufu.org/anaisufu2008/PDF/SA08-20949.PDF> . Acesso em 18 jan. 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. In: **Revista brasileira de Educação**, n. 19, p. 129-137, 2002.

- FERRETTI, C.J. Educação profissional. In: **Dicionário Gestrado/UFMG**. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=253> Acesso em: 13/12/2016.
- FILHO, D.L.L. Educação técnica e educação tecnológica. In: **Dicionário Gestrado/UFMG**. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=257> Acesso em: 13/12/2016.
- GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; DE FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Por que falar ainda em avaliação?**. EDIPUCRS, 2010.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 318, 2011.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva et al. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2004
- _____. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. Cortez Editora, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Autores Associados, 2004.
- SILVA, Sabina Maura. Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser. In: **Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores**, p. 91. Editora Editar, 2015
- SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas do ensino superior**. Cortez, 2003.
- SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não. In: **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, v. 2, 2001.
- TYLER, Ralph Winfred. **Constructing achievement tests**. The Ohio State University, 1934.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertard, 2002.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

5 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

Realização



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO



Apoio



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coparticipação

FADECIT.
FUNDAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MINAS GERAIS